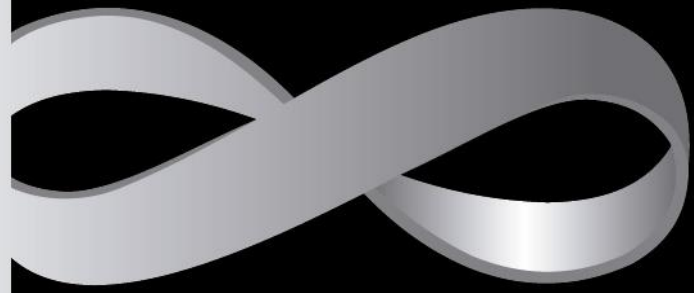


ACTA



NOVOS OLHARES:
linguagens de
resistência

14 a 16 de agosto de 2018

Organizadores:
Ana Paula Teixeira Porto
Denise Almeida Silva
Ernani Hermes



NOVOS OLHARES

Linguagens de resistência

ACTA



**UNIVERSIDADE REGIONAL
INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E
DAS MISSÕES**

Reitor

Luiz Mario Silveira Spinelli

Pró-Reitor de Ensino

Arnaldo Nogaro

Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação

Giovani Palma Bastos

Pró-Reitor de Administração:

Nestor Henrique de Cesaro

Câmpus de Frederico Westphalen

Diretora Geral

Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica

Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo

Clóvis Quadros Hempel

Câmpus de Erechim

Diretor Geral

Paulo José Sponchiado

Diretora Acadêmica

Elisabete Maria Zanin

Diretor Administrativo

Paulo Roberto Giollo

Câmpus de Santo Ângelo

Diretor Geral

Gilberto Pacheco

Diretor Acadêmico

Marcelo Paulo Stracke

Diretora Administrativa

Berenice Beatriz RossnerWbatuba

Câmpus de Santiago

Diretor Geral

Francisco de Assis Górski

Diretora Acadêmica

Michele Noal Beltrão

Diretor Administrativo

Jorge Padilha Santos

Câmpus de São Luiz Gonzaga

Diretora Geral

Sonia Regina Bressan Vieira

Câmpus de Cerro Largo

Diretor Geral

Edson Bolzan



**ACTA NOVOS OLHARES
LINGUAGENS DE RESISTÊNCIA**

14 a 16 de agosto de 2018

Frederico Westphalen - RS

ORGANIZAÇÃO DO EVENTO

PPGL – Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Letras

COMISSÕES DE ORGANIZAÇÃO

Coordenação geral:

Ana Paula Teixeira Porto

Denise Almeida Silva

Luana Teixeira Porto

Secretária Geral do Evento:

Cláudia Aline Vargas

1 COMISSÃO DE PROGRAMAÇÃO CIENTÍFICA

1.1 Coordenação Técnico-Científica:

Ana Paula Teixeira Porto, Daniel Pulcherio

Fensterseifer, Denise Almeida Silva, Luana

Teixeira Porto, Maria Thereza Veloso

1.2 Coordenação de Palestras

Denise Almeida Silva e Luana Teixeira Porto

1.3 Coordenação de Sessão de Apresentação de Trabalhos:

Adriane Hoffmann, Denise Almeida Silva, Maria Thereza Veloso, Marinês Costa, Rosângela Fachel de Medeiros

1.4 Coordenação de Editoria Científica:

1.4.1 Recepção de trabalhos

Ana Paula Porto e Cláudia Aline Vargas

1.4.2 Anais

Daniel Pulcherio Fensterseifer e Luana Teixeira Porto

1.5 Coordenação de Certificação:

Franciele Bisello e Caroline Piovesan

2 COMISSÃO DE INFRAESTRUTURA:

2.1 Coordenação de Imprensa e Protocolo:

Philippe Pires e Marcos Corbari

2.2 Coordenação de Informática:

Mauricio Sulzbach

2.3 Coordenação de Recepção:

Bibiana Zanella Pertuzzati e Elisângela Bertolotti

2.4 Coordenação de Coffee-Break:

Fátima Aquino e Cláudia Aline Vargas

2.5 Coordenação de Exposição e Venda de Livros:

Tani Gobbi dos Reis

2.6 Coordenação de Divulgação Externa:

Marinês Ulbriki Costa, Adriane Esther Hoffmann, Marcos Corbari e Philippe Pires

ACTA

NOVOS OLHARES: Linguagens de resistência

Organizadores

Ana Paula Teixeira Porto

Denise Almeida Silva

Ernani Silverio Hermes



Frederico Westphalen
2018



Este trabalho está licenciado sob um
a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados3.0 Não Adaptada. Para ver
uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>.

Organização: Ana Paula Teixeira Porto, Denise Almeida Silva, Ernani Silverio Hermes

Revisão metodológica: Elisangela Bortolotti

Diagramação: Ernani Silverio Hermes

Capa/Arte: Philipe Pires

Revisão Linguística: Responsabilidade dos(as) autores(as).

O conteúdo de cada artigo bem como sua redação formal são de responsabilidade exclusiva dos (as) autores (as).

Catálogo na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI/FW

N945a Novos Olhares (2018 : Frederico Westphalen, RS)

Acta [do] novos olhares : linguagens de resistência /
Organizadores Ana Paula Teixeira Porto, Denise Almeida Silva,
Ernani Silverio Hermes. - Frederico Westphalen : URI, 2018.
486 p.

ISBN: 978-85-7796-250-1

1. Literatura. 2. Letras. 3. Resistência. 4. Linguagens. 5.
Estudos literários. I. Porto, Ana Paula Teixeira. II. Silva, Denise
Almeida. III. Hermes, Ernani Silverio. IV. Título.

CDU 82.09

Catálogo na fonte: Bibliotecária Jetlin da Silva Maglioni CRB-10/2462



URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prédio 9

Câmpus de Frederico Westphalen

Rua Assis Brasil, 709 - CEP 98400-000

Tel.: 55 3744 9223 - Fax: 55 3744-9265

E-mail: editorauri@yahoo.com.br, editora@uri.edu.br

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
“QUANDO COLOCO A PERUCA, NINGUÉM ME TOMBA” O TRANSFORMISMO <i>DRAG</i> COMO FORMA DE RESISTÊNCIA	12
Alan Eduardo Saueressing; Fernanda Pereira; Rosângela Fachel de Medeiros	
“PARA VER O MUNDO, VEJA A VIDA” – A FOTOGRAFIA COMO POTÊNCIA EM A <i>VIDA SECRETA DE WALTER MITTY</i>.....	24
Alexsander Matheus Nol	
INTERTEXTUALIDADE E SINCRETISMO NA PRODUÇÃO DE SENTIDO DE ANÚNCIO PUBLICITÁRIO.....	33
Ana Lucia Rodrigues Guterra	
SOBRE UM JORNAL VESTIDO DE LUTO E OUTRAS RESISTÊNCIAS....	48
Angela Zamin; Cleusa Jung	
PROJETO DE ENSINO ESTUDAR PRA VALER: PRÁTICAS REALIZADAS NO IFFAR CAMPUS SANTO AUGUSTO/RS	62
Beatris Gattermann; Gabriela Perusatto Llano	
IMIGRAÇÃO E NOSTALGIA: IMPOSSIBILIDADES DE ESTAR NA VIDA E NOS LUGARES.....	71
Carlete Maria Thomé; Sandra Fonseca Pinto; Franciele Thomé	
MIRIAM ALVES E A CRÍTICA SOCIAL: RESSIGNIFICANDO O NEGRO E A VIOLÊNCIA CONTRA ELE A PARTIR DO OLHAR NEGRO	85
Cassiano Assunção; Denise Almeida Silva	
A VOZ DO ENCARCERADO: UMA DEMANDA POR DIREITOS HUMANOS QUE NÃO É OUVIDA.....	95
Daniel Pulcherio Fensterseifer	
UM NOVO OLHAR NA ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIGITAIS CRÍTICOS NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	105
Elisandra Aguirre da Cruz Schwarzbald; Jhonier Orlando Granada Arroyave	

VIOÊNCIA E PAZ NO CONTEXTO ESCOLAR EM INTERFACE COM OS DIREITOS HUMANOS	117
Ercília Alves Lemes; Daniela Bombardelli; Autores colaboradores	
ESCREVER À MARGEM: BELL HOOKS E A ESCRITA COMO FORMA DE RESISTÊNCIA.....	128
Ernani Silverio Hermes; Denise Almeida Silva	
CURTINDO A VIDA ADOIDADO VERSUS OS EDUCADORES	136
Ernani Silverio Hermes; Rosângela Fachel de Medeiros	
GÊNEROS MIDIÁTICOS (PUBLICIDADE E NOTÍCIA) E LETRAMENTOS: UM OLHAR SOBRE A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	147
Ester Luiza Franco; Marinês Ulbriki Costa	
ALEGORIA E RESISTÊNCIA EM SOMBRAS DE REIS BARBUDOS	160
Fernanda Pereira; Denise Almeida Silva	
CINDERELA CHINESA: A (RE)ESCRITA DA IDENTIDADE COMO CONTO DE FADAS	168
Hellen Gandin; Gabrieli Krawczak; Rosângela Fachel de Medeiros	
SOB A MIRA DE UM PSICOPATA: VIOLÊNCIA E LITERATURA EM “O PERFUME DE ROBERTA”, DE RINALDO DE FERNANDES.....	182
Ívens Matozo Silva	
A IMPORTÂNCIA DA <i>THERAPEUTIC JURISPRUDENCE</i> NA SOLUÇÃO DE CONFLITOS QUANDO DA EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E DOS PRINCÍPIOS ÉTICOS	192
Iziane Luiza Bertotti; Fernando Battisti	
O MUNDO SEGUNDO AS CAPAS DO JORNAL O GLOBO	200
Jakson Idegar Dal Magro; Angela Zamin	
OS (DES)CAMINHOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: <i>DIVERSOFOBIA</i> E DIREITOS HUMANOS	211
Jaílson Bonatti; Jeanice Rufino Quinto	
EXPRESSÕES CULTURAIS DA MULHER KAINGANG: O QUE HÁ DE DIREITOS, LIBERDADE E DA DIGNIDADE NA LEGISLAÇÃO?	224
Jaílson Bonatti; Tatiane de Freitas Ermel	
PEDAGOGIA DA COMPLEXIDADE E ÉTICA DO CUIDADO NA PROMOÇÃO DA QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO	238
Julia Mazzone; Fernando Battisti	

LUDICIDADE: UM CAMINHO PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	250
Juliana Patrícia Bortolini	
ROMANCE-REPORTAGEM COMO RESISTÊNCIA: O OUTRO LADO DA HISTÓRIA CONTADO EM ESTAÇÃO CARANDIRU DE DRAUZIO VARELLA.....	263
Laísa Veroneze Bisol; Leticia Sangaletti	
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DIREITOS HUMANOS: INTERLIGANDO POSSIBILIDADES INTERDISCIPLINARES	271
Laiza Buzatto; Jaílson Bonatti; Claudia Felin Cerutti Kuhnen	
JORNALISMO E LITERATURA: AS CRÔNICAS DE CAIO FERNANDO ABREU COMO ESTRATÉGIA DE REFLEXÃO SOCIAL	283
Larissa Rigo; Luana Teixeira Porto	
O HABITAR E O LUGAR: UMA DISCUSSÃO ACERCA DAS HABITAÇÕES CULTURAIS	295
Lucimery Dal Medico; Valdir Pedde; Roberta Herter Da Silva; Fabiana Lopes Zampieri	
DO SILENCIAR AO GRITO DE INCLUSÃO: UMA ABORDAGEM DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS HABITACIONAIS	306
Lucimery Dal Medico; Valdir Pedde; Fabiana Zampieri	
A SINGULARIDADE NA /DA LINGUAGEM DE RESISTÊNCIA NAS COMPOSIÇÕES DE CHICO BUARQUE: UM ESTUDO ENUNCIATIVO ...	316
Márcia Elisa Vanzin Boabaid; Isabela Vanzin da Rocha	
DITATURA, MEMÓRIA E RESISTÊNCIA NO CONTO “A MANCHA”	329
Marilise Zibetti; Denise Almeida Silva	
FEMINISMO E DIREITOS HUMANOS: A CONSTRUÇÃO DA IGUALDADE E DA DIFERENÇA DA MULHER	340
Martha Izabel Dalla Nora; Jean Mauro Menuzzi	
CONTRA A POLÍTICA DE DESMEMÓRIA: CONTOS BRASILEIROS DE BERNARDO KUCINSKI E A DITADURA MILITAR.....	348
Mathias Paulus Link; Luana Teixeira Porto	

UM OLHAR SOBRE A LEITURA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): ABORDAGEM PELA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS.....	362
Minéia Carine Huber; Ilse Maria da Rosa Vivian	
VIOLÊNCIA NA CULTURA BRASILEIRA: UMA LEITURA DE NARRATIVAS CINEMATOGRAFICAS.....	375
Mirele Flores de Castro; Luana Teixeira Porto	
A LINGUAGEM EM PROVA NA ENUNCIÇÃO E NA ESCRITA DO ALUNO DE ENSINO MÉDIO: SINÔNIMO DE RESISTÊNCIA?	383
Natália Correa Menuzzi Diverio; Raquel Schaefer Klauck; Márcia Elisa Vanzin Boabaid	
AÇÕES LÚDICO-PEDAGÓGICAS NO DESENVOLVIMENTO E NA APRENDIZAGEM INFANTIL.....	395
Natieli Tavares de Miranda; Rosane de Fátima Ferrari	
DIALOGISMO: ESTUDO DAS VOZES DISCURSIVAS: DAS REFLEXÕES TEÓRICAS À SEQUÊNCIA DIDÁTICA	404
Raiane Candaten; Marinês Ulbrik Costa	
DICÇÕES PLURAIS, ALTERIDADES EM CONSTRUÇÃO: A POÉTICA DA RESISTÊNCIA NOS CONTOS DE JOÃO MELO	417
Rejane Seitenfuss Gehlen	
DIREITO E LITERATURA: UM DIÁLOGO SOBRE VIOLÊNCIA E DIREITOS HUMANOS	429
Renata Cavalheiro da Silva; Daniel Pulcherio Fensterseifer	
EDUCAÇÃO SUPERIOR E INTERNACIONALIZAÇÃO NUM CONTEXTO DE INCERTEZAS E DESCONTINUIDADES	443
Thais Campos da Silva; Silvia Regina Canan	
O ROMANCE ZERO, DE IGNÁCIO LOYOLA BRANDÃO, COMO POSSIBILIDADE DE REPRESENTAÇÃO DA MEMÓRIA DO PERÍODO DITATORIAL	450
Tuani de Oliveira Silveira	
A APROPRIAÇÃO DOS LETRAMENTOS LOCAIS COMO RESISTÊNCIA NA COMUNICAÇÃO	463
Victor da Matta; Wellington Felipe Hack; Marluza da Rosa	

APRESENTAÇÃO

O projeto de extensão *Novos Olhares*, na sua décima segunda edição, busca ampliar os espaços de debate sobre um tema de relevância ímpar no contexto brasileiro da segunda década do século XXI: as formas de resistência. Entende-se como resistência ações, estratégias, projetos, reflexões e políticas que visam não só a compreender o contexto social, econômico, educacional e cultural que deflagram um modelo segregador, excludente e autoritário de desenvolvimento, mas também a contestá-lo, objetivando a transformação social que viabilize uma sociedade mais justa, igualitária e humana.

Em 2018, ano em que o Programa de Mestrado em Letras – promotor do evento – tem celebrado seus 13 anos de existência, surge a proposta temática do evento também como forma de sinalizar a resistência da área de Letras e de suas pesquisas em nível de pós-graduação em um contexto sombrio no âmbito de políticas, ações e demandas de pesquisa, ensino e extensão. A resistência persiste e, dada a sua importância, precisa ser tema de reflexões especialmente em épocas que acenam para novos momentos difíceis que exigem discorrer sobre as mais variadas formas de resistir e não silenciar a projetos que põem em xeque direitos e avanços conquistados com trabalho, lutas e desafios.

O evento, promovido com o apoio institucional da URI – câmpus de Frederico Westphalen e do Curso de Letras, contou com uma programação diversificada, associando resultados de pesquisas e práticas de ensino relacionadas a formas de resistência em diversos espaços. Nesse sentido, foram realizadas reflexões em torno dos seguintes eixos temáticos: Linguagens da resistência; Memória de resistência; Culturas, resistência e emancipação; Formação de leitor como instrumento de resistência; Literatura e resistência; Educação e direitos humanos; Práticas pedagógicas de resistência; Comunicação e estratégias de formação de opinião; Mecanismos de resistência e direitos humanos; Legislação brasileira: exclusões e silenciamentos de direitos. Com o objetivo de tornar públicas as discussões

14 a 16

agosto 2018



NOVOS OLHARES:
linguagens de
resistência

apresentadas nas sessões de apresentação de trabalhos, este **Acta** apresenta artigos aprovados para publicação e apresentados durante o evento.

Desejamos que a leitura dos artigos seja também um exercício de compreensão de linguagens e de resistência – algo que deve ser fomentado sempre em sociedades que buscam seu desenvolvimento democrático, promissor e pautado em direitos humanos.

Organizadores da Acta

Ana Paula Teixeira Porto

Denise Almeida Silva

Ernani Silverio Hermes

“QUANDO COLOCO A PERUCA, NINGUÉM ME TOMBA”
O TRANSFORMISMO *DRAG* COMO FORMA DE RESISTÊNCIA

Alan Eduardo Saueressing¹
Fernanda Pereira²
Rosângela Fachel de Medeiros³

Introdução

O presente trabalho origina-se do interesse em analisar e pensar a performance *Queer* como manifestação de resistência e de representatividade nos cenários midiáticos contemporâneos. Sobretudo, envolvendo a figura da *Drag Queen*, manifestação artística que alcança cada vez mais protagonismo na mídia e na cultura contemporânea. A forte influência *Drag*⁴, que cresceu não somente no cenário nacional, mas em um contexto mundial, incentiva o debate e vem cada vez mais abrindo espaço para as *Drag Queens* na mídia. Mas, se por um lado assistimos a desmarginalização dessa arte, por outro, esse enquadramento midiático pode ser uma ferramenta de domesticação e standardização desses personagens, de seus corpos e de suas performances – uma vez que um dos autores desse texto é artista *Drag*. Para contextualizar a discussão, falaremos sobre a questão da arte e da cultura *Drag*, apresentando de forma breve e sucinta artistas que foram cruciais para o movimento LGBTQ⁵ e para o desenvolvimento da cultura *Drag* – quem são, qual sua história e que papel desempenham na atualidade. E para refletir e discutir sobre essas questões buscamos aporte na Teoria *Queer* no que diz respeito a questões como gênero, sexualidade e performance (BUTLER, 2003).

¹ Acadêmico de Letras Inglês da URI/FW. E-mail: alanedooh-monster@bol.com.br

² Acadêmica de Letras Inglês da URI/FW. E-mail: feh_biersack@hotmail.com

³ Doutora em Literatura Comparada (UFRGS), Professora do Mestrado e do Curso de Letras da URI/FW. E-mail: rosangelafachel@gmail.com

⁴ As palavras *queer* e *dragqueen* serão utilizadas continuamente ao longo deste trabalho e não serão italicizadas para evitar repetição exagerada que possa prejudicar a leitura textual.

⁵ Sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e *Queer*, antiga GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes) que posteriormente foi alterada para abranger mais grupos, como as pessoas bissexuais e trans.



Teoria Queer

Para começo de conversação que é Queer? A palavra inglesa “queer” significa “esquisito/estranho” e era usada originalmente como termo pejorativo de xingamento direcionado a homens e mulheres homossexuais.

Queer é estranho, raro, esquisito. *Queer* é, também, o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, drags. É o excêntrico que não deseja ser “integrado” e muito menos “tolerado”. *Queer* é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares”, do indecível. *Queer* é um corpo estranho que incomoda, perturba, provoca e fascina (LOURO, 2007).

Na década de 1980, como resposta às mudanças tanto histórico-sociais quanto teórico-críticas, a palavra foi reapropriada e ressignificada por ativistas e teóricos sob uma perspectiva de autoafirmação, Rodrigo Borba define o termo como sendo

[...] um insulto homofóbico que, a partir do final da década de 1980, foi apropriado pelos grupos que pretendia menosprezar o significado em uma ação política que afirmava *We're queer, we're here, get fucking used to it!* (...) o termo queer passa a ter dois significados distintos, mas interligados: (1) refere-se aos grupos de gays, lésbicas e transgêneros de modo abrangente; (2) refere-se à área de estudos sobre esses grupos (BORBA, 2015, p. 96).

Já não apenas adotada pela comunidade LGBTQ, mas amplamente difundida, sobretudo, pela mídia e produtos midiáticos, a expressão, atualmente, não é mais utilizada com algo depreciativo, mas sim como forma de empoderamento e símbolo de orgulho de identidade.

A Teoria Queer – fortemente influenciada pelos trabalhos do filósofo e teórico francês Michel Foucault (adiante falaremos mais sobre os conceitos de poder de Foucault) – teve sua origem nos Estados Unidos na década de 1980. O termo passou a designar estudos e pesquisas em relação a grupos de sexualidades e identidades de gênero socialmente marginalizados.

Tratando de identidade e papéis de gênero, a teoria afirma que a identidade sexual/ou de gênero é resultado de uma construção social e que, portanto, não existem papéis sexuais essenciais ou biologicamente pré-

determinados na natureza humana, mas sim variadas maneiras de desempenho social de um ou vários papéis sexuais. O que evoca como intertexto a afirmação de Simone de Beauvoir de que “não se nasce mulher, torna-se mulher” – o que, segundo a teoria, aplica-se a quaisquer papéis de gênero. Segundo Eve Sedgwick, “cada sociedade define o que é sexual ou não, assim como avalia a aceitabilidade ou rejeição de certas relações, a partir de critérios próprios à sua estrutura de poder” (SEDGWICK, 1985, p. 708).

Esta teoria propõe que pensemos a dicotomia sexual hetero/homossexualidade e o binarismo de gênero masculino/feminino como constructos sociais que garantem a proeminência de um grupo hegemônico e heteronormativo, afirmando que a sexualidade e o gênero, devido à sua pluralidade, não podem ser resumidos a esquemas de categorização. Os precursores da teoria têm por objetivo majoritariamente desconstruir a cultura sexual marginalizadora, distanciando-se dos estudos tradicionais sobre homo, bi e transexualidade, e levando em consideração o fato de que a identidade sexual e de gênero vêm de uma construção social em que a heteronormatividade dita as normas de comportamento dentro dos padrões adequados e esperados pela sociedade.

Em outras palavras, Queer é uma posição que compartilha um posicionamento anti-normativo entre as diferentes identidades de gênero e orientações sexuais com uma estratégia que questiona identidades historicamente cimentadas, abrangendo uma multiplicidade de identidades, repensando binarismos e levando em conta minorias de identidades sexuais não legitimadas, tendo “como alvo direto de investigação e crítica a construção da heteronormatividade, ou seja, as regras que normatizam e naturalizam a heterossexualidade como modo “correto” de estruturar o desejo” (BORBA, 2015, p. 96).

As ressignificações que o termo queer enfrentou através da história - passando de um insulto para um símbolo de empoderamento e identidade - combinam muito bem com um dos valores primordiais que a teoria afirma sobre identidade, dizendo que a mesma não deve ser uma essência, mas algo em contínua transformação. Nesse sentido, a Teoria Queer estimula

[...] uma reflexão no sentido de analisar o binarismo hetero/homossexualidade como sendo uma possível forma de controle que tem como alvo os sujeitos que não se enquadram nas regras sociais das relações tradicionais e sugerir, alternativamente, que o gênero não seja mais visto como algo que somos, mas como um efeito que produzimos a partir do que fazemos, questionando seu lugar como reflexo de uma condição. [...] a teoria queer acredita não existir uma identidade de gênero anterior a sua criação pela cultura e que estes mesmos gêneros são, na verdade, performances que produzem uma identidade que dizem expressar (SOUZA, 2008, p. 18).

Performatividade, ativismo e resistência queer

Para entendermos melhor o posicionamento queer que afirma ser o gênero uma construção social – uma performatividade -, recorreremos à filósofa estadunidense Judith Butler, umas das principais teóricas queer. Para Butler, a performance repetida de gênero é uma reprodução e também uma nova experiência de significados socialmente estabelecidos. No terceiro capítulo do seu livro *Problemas de Gênero* (2003), a autora diz que

[...] atos, gestos e desejo produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade (BUTLER, 2003, p. 194).

Como muito bem exemplifica Souza a respeito do funcionamento socialmente ritualizado da performance: “muitas atividades atribuídas às mulheres em uma cultura podem ser atribuídas aos homens em outras” (SOUZA, 2008, p. 19) e vice-versa. Ao falarmos em performance de sexualidade e identidade de gênero, estamos também falando em expressão e, automaticamente, em ativismo e resistência de minorias – ou, mais especificamente, de ativismo Queer/ou LGBTQ. Um grupo marginalizado socialmente que passa a se empoderar e enfrentara força de um grupo opressor dominante está realizando um ato de resistência, e esse

enfrentamento à classe hegemônica está relacionado à noção de poder de Foucault, que é importante para a Teoria Queer e para entender como esse manifesto de resistência funciona.

A *História da Sexualidade*(1979), de Foucault, é uma obra de referência neste âmbito. Por meio de uma perspectiva historiográfica acerca da sexualidade e dos discursos, o autor apresenta sua concepção de poder e faz ligação desse com a sexualidade, tentando entender como poder e desejo se unem. Seus conceitos são muito bem explicados por Souza em seu artigo, que diz que

[...] nós passamos, então, a ser controlados e normatizados por múltiplos processos de poder. Da mesma forma, o dispositivo da sexualidade, que institui o sexo como verdade maior sobre o indivíduo, transpõe o controle para o corpo, fazendo com que o discurso instituísse a homossexualidade como pecado e, mais tarde, como patologia, mas possibilitando-a, ao mesmo tempo, de falar por si, reivindicando espaços e discursos próprios, criando um binarismo no qual a heteronormatividade detivesse o poder. (...) o múltiplo gira em torno do eixo unificador do *mainstream*, polarizando a relação entre estas identidades e uma outra, detentora do poder. (...) Por isso, a desnaturalização do sexo biológico pode promover o questionamento da divisão binária da sociedade com seus efeitos de apropriação e dominação, assim como a identificação da heterossexualidade como orientação sexual normativa(SOUZA, 2008, p. 19-20).

Também segundo Foucault, acredita-se que a dominação heteronormativa e a repressão de quaisquer manifestações sexuais divergentes iniciaram-se a partir do século XVIII, quando um crescente puritanismo passou a vigorar na Idade Média com o aumento do poder da igreja, condenando o sexo pelo prazer e permitindo a heterossexualidade monogâmica como única manifestação sexual aceitável, o que por si só é uma “construção discursiva materializada por sua repetição incessante” (BORBA, 2015, p. 100). Em suma, Borba resume de maneira clara e objetiva a origem da Teoria Queer, dizendo que teria nascido

[...]dos esforços de alguns/mas estudiosos e grupos sociais que se viam desprivilegiados com as classificações de gênero e sexuais disponíveis na sociedade. Com a introdução do termo queer, classificações outras são possíveis e as identidades, consideradas como performances, adquirem um *status* discursivo e local com potencialidades de submeterem-se às normas heteronormativas de gênero e sexualidade ou de subvertê-las através da repetição (ou não) dessas formas (BORBA, 2015, p. 98).



Arte Drag e travestimento – o ativismo Queer nas mídias contemporaneamente

O ato de travestir-se ou transformar-se – mais especificamente, de homens caracterizando-se como mulheres - é mais antigo do que se imagina. Muito antes de se tornar uma expressão artística, de gênero ou até mesmo um ato político, a arte drag na sua origem tinha significado e propósito diferentes dos atuais. “A dragqueen sofreu metamorfoses reais tanto em sua estética como em sua função, mas nunca perdeu seu principal objetivo – a grande arte do estranhamento” (AMANAJÁS, 2015, p. 1).

Uma das teorias mais aceitas sobre a origem do termo drag é a que diz que o mesmo originou-se no teatro antigo – Shakespeare, século XVI -, quando mulheres ainda não participavam dos espetáculos e homens tinham que desempenhar papéis femininos, dando origem a arte de “se montar”⁶; os figurinos eram compostos por longos vestidos que eram arrastados pelos palcos, ação esta que originou o uso do verbo inglês *todrag* (“arrastar” em português) para denominar esse travestimento. Outros dizem que o termo drag é possivelmente uma sigla da frase *dressedresembling a girl* (“vestido semelhante a uma garota”). Logo, drag tornou-se um termo associado a homens vestidos como mulheres.

Depois de Shakespeare, nos séculos XVIII e XIX, mulheres foram ganhando mais espaço nos palcos do teatro e o ato de travestir-se passou a ser para fins artísticos e cômicos. Aos poucos, também, a figura da drag passou a ser associada à homossexualidade masculina. Posteriormente, o século XX chegou acompanhado pela televisão e todo seu *glamour*, e as drags passaram a personificar musas inspiradas nas cantoras e atrizes da Hollywood antiga. Após o século XX, com a arte sendo aperfeiçoada pela comunidade gay especificamente, a palavra *queen* foi adicionada, batizando a cultura que conhecemos hoje. Dos anos 1960 em diante, a drag passou a ser marginalizada e seus habitats vieram a ser os bares e clubes gays de periferia das grandes metrópoles. Foi nesses cenários que a arte drag e a comunidade LGBTQ foram ganhando força, aos poucos, lado a lado.

⁶ Termologia moderna usada para se referir ao ato de travestir-se, “montar”-se de dragqueen.

Perpassando as décadas de 1970, 1980 e 1990, o travestimento e a arte drag vieram ganhando cada vez mais notoriedade por meio da cultura pop, com o aumento dos debates acerca da sexualidade e da formação de movimentos de ativismo LGBTQ. Muitos artistas foram importantes para o movimento com sua representatividade nas mídias, tais como: o cantor David Bowie e a drag queen Divine, nos anos 70, e os cantores Freddie Mercury, Prince e Boy George, nos anos 80, figuras andróginas emblemáticas que contribuíram para a desconstrução do binarismo de gênero; nos anos 90, a drag queen RuPaul embarcou no sucesso com seu hit *Supermodel*, participações em filmes e seu próprio *talkshow*. Obras cinematográficas também foram importantes neste cenário queer alavancando a diversidade, mas, principalmente, questionando representações conciliadoras, como os filmes: *Pink Flamingos* (1972) e *Hairspray* (1988), ambos de John Waters, estrelando a drag queen Divine em papéis principais; *The Rocky Horror Picture Show* (Jim Sharman, 1975); o emblemático *Priscilla, Queen of the Desert* (Stephan Elliott, 1994); *Hedwig and the Angry Inch* (John Cameron Mitchell, 2001) e outros.

Figura 1 - cartaz do filme *Pink Flamingos*.

Figura 2 - frame do filme *The Rocky Horror Picture Show*.

Figura 3 - as duas faces de RuPaul Charles (década de 1990).



Fonte: internet.

Na contemporaneidade, a cultura drag ganhou ainda mais espaço e representatividade nas mídias a partir da década de 2010 com o surgimento do *reality show* estadunidense *RuPaul'sDragRace*, comandado por RuPaul e posteriormente, no Brasil, com a popularização das dragqueens na televisão e na música principalmente. Tudo isso graças à internet, primordialmente. Contudo, atualmente a figura da dragqueen é ainda uma ilha cercada de ignorância. Sua história não é de conhecimento geral e há pouco estudo e muito pré-conceito em relação a essa manifestação cultural/artística, fazendo com que equívocos a respeito sejam bastante recorrentes.

[...] essa forma artística foi vista por muitos e por um longo tempo como uma não-arte ou até como uma forma banal, descartável e, no mal sentido da palavra, popular. Designados a se restringirem aos guetos em que a comunidade LGBTTT frequenta, os artistas dragqueen hoje alcançam um espaço mais expandido, seja nos meios de comunicação e propaganda em massa ou no cenário artístico. Algumas das causas que tornaram possível o desdobramento dessa linguagem (assim como um maior acolhimento pelo público de diferentes esferas sociais) foram a crescente mudança de pensamento da sociedade em relação aos direitos humanos e cívicos da comunidade LGBTTT, a reordenação da concepção de identidade sexual e a luta das minorias por um espaço de igualdade e respeito – fato que ainda está muito longe de ser alcançado em sua plenitude (AMANAJÁS, 2015, p. 2).

É um grande erro associar a persona drag com a questão sexual do indivíduo imediatamente. Apesar de seu forte vínculo com a comunidade gay e seu teor – por vezes - de auto-expressão, o transformismo drag não passa de uma performance artística que não deve ser associado à identidade de gênero ou orientação sexual do artista. Logo, a dragqueen não deve ser confundida, por exemplo, com mulheres transexuais ou travestis nem associada à homossexualidade necessariamente, tratando-se de uma expressão artística e uma forma de entretenimento que pode ser desempenhada por qualquer indivíduo independentemente de sua identidade de gênero e orientação sexual. A arte drag é tão plural e abrangente que, cada vez mais, mulheres também têm aderido à essa cultura e expressão artística, caracterizando segmentos como os *dragkings* (mulheres que dão vida à personagens masculinas), por exemplo, e muitos outros.

[...] dragqueen não se trata do que o indivíduo se sente em relação a sua própria percepção, tanto interna quanto externa: é, na

verdade, o que esse indivíduo faz como expressão artística. Uma mulher transexual pode “ter” uma dragqueen (utilizar-se-ão verbos como “ter”, “possuir” ou “fazer” para aproximar o território cênico da dragqueen em representar a personagem, no sentido de construção do artista performativo). Observando a dragqueen em seu contexto artístico, não é possível deixar de levar em consideração alguns aspectos que definem a forma em que se apresenta nos dias de hoje. Fatores sexuais, políticos e sociais permeiam o modo como a arte das dragqueens foi construída, uma vez que está baseada e assentada no território homossexual em que estão inseridas. Ao longo da história da arte, pode-se perceber vários momentos em que esse artista transformista é presente e que há uma transmutação na linguagem do transformismo até que se chegue à era contemporânea, não somente no Brasil, mas em um âmbito mundial. (AMANAJÁS, 2015, p. 3).

Internacional - *RuPaul's Drag Race*

O *reality/talent show* estadunidense estreou em 2009 e exibiu sua décima temporada no primeiro semestre de 2018, sendo transmitido semanalmente pelo canal VH1 nos EUA. Apresentado por RuPaul Charles, a dragqueen mais famosa do mundo, o programa conta com um painel de jurados formado por RuPaul e mais três jurados fixos, além de celebridades e artistas convidados que participam a cada episódio. O *reality* é uma competição entredragqueens em que, a cada temporada, um grupo de drags – que se inscrevem e são selecionadas pela produção – compete entre si. A cada semana, elas têm de enfrentar desafios envolvendo temáticas variadas e tendo que mostrar suas mais diversas habilidades em relação à costura, atuação, canto, dança, moda, comédia, performance etc. Num esquema de eliminação, a cada episódio uma queen é desclassificada após uma batalha de *lipsync*⁷. No final de cada temporada, apenas uma das finalistas torna-se a grande vencedora, recebendo um prêmio de cem mil dólares, suplementos de maquiagem e uma coroa, além, é claro, do tão almejado título de *Americas Next Drag Superstar* (a próxima super-estrela drag americana). O programa é exibido anualmente desde sua estreia e já teve dez temporadas e dois *spin-offs*: *Drag U* (2010 – 2012) e *All Stars* (2012 – 2018).

RuPaul's Drag Race é o grande responsável pela explosão mundial da cultura drag atual por ser um fenômeno da cultura gay com seu vocabulário,

⁷ Termo que pode ser traduzido para “sincronia labial”; trata-se de uma performance de dublagem em que o artista simula estar cantando uma música; o *lipsync* surgiu no meio drag e teve sua popularização atualmente graças ao *reality RuPaul's Drag Race*.

piadas, memes de internet e visuais que compõem seu conceito e atmosfera drag. Propagando a diversidade e a cultura drag há uma década, o programa é definitivamente o maior influenciador do âmbito no século XXI e é um sucesso absoluto desde a sua estreia, ganhando cada vez mais força e visibilidade com o passar do tempo, conquistando uma legião de fãs - não apenas da comunidade gay -, em diversos países, dita tendências, inspira novos artistas e encoraja jovens ao redor do mundo todo, dando voz a uma geração cada vez mais interessada e adepta da cultura e da arte drag.

Brasil – Pablo Vittar

A explosão drag atingiu também o Brasil, e muito da notoriedade recente da cultura se deve ao sucesso da dragqueen cantora e compositora Pablo Vittar. Nascida em São Luís no Maranhão, Pablo, de 23 anos, canta desde muito jovem e teve sua carreira como drag e cantora profissional iniciada no ano de 2015, quando começou a ganhar visibilidade e obteve seu primeiro *hit* de sucesso no *YouTube* com a música *Open Bar*, uma versão brasileira do sucesso internacional *Lean On* do grupo de música eletrônica Major Lazer - com quem Pablo, posteriormente, fez uma colaboração junto da cantora Anitta. Em 2017, a cantora atingiu o topo das paradas com a música *Todo Dia*, que foi o maior sucesso do carnaval do mesmo ano e, posteriormente, com outras faixas de sucesso do seu álbum de estreia *Vai Passar Mal*.

Desde 2017, Pablo Vittar participou de programas nacionais de televisão em canais e horários nobres, suas músicas chegaram ao topo das paradas, seus videoclipes alcançaram milhões de visualizações na internet, a artista ganhou milhões de seguidores nas redes sociais e todo o sucesso que a levou a ganhar prêmios como o “Melhores do Ano” de 2017 do Domingão do Faustão e a atuar com artistas renomados como Anitta, Preta Gil e o internacional Major Lazer, entre várias outras conquistas. O grande sucesso lhe trouxe notoriedade significativa no cenário artístico e popular nacional, dando espaços para a cantora passar a “bolha” gay levando-a até o *mainstream* heteronormativo, mesmo que sendo acomodada aos padrões

heteronormativos de aceitação social, mas levantando a bandeira da causa LGBTQ nas grandes mídias e dando voz e visibilidade para sua atuação midiática, que pode ser reconhecida como um discurso de resistência e de autoafirmação. Seguindo seus passos, mais artistas drag têm ganhado espaço no cenário musical nacional, como as cantoras Gloria Groove, Lia Clark, Aretuza Lóvi, entre outras. Em entrevistas e depoimentos, Pablo rebate críticas preconceituosas e sempre traz informação acerca da comunidade LGBTQ combatendo a LGBTfobia (homofobia, lesbofobia, transfobia etc.). No videoclipe da música *Indestrutível* – seu trabalho mais recente disponível no *YouTube* – retrata preconceito e violência sofridos por grupos socialmente oprimidos – como a homofobia.

O fato de a cantora ser uma dragqueen de estética feminina e ter adotado como nome artístico um nome masculino, é um posicionamento que desconstrói não apenas os limites sociais de gênero, mas inclusive os próprios modelos heteronormativos que associam a figura da drag à identificação com um desejo de ser mulher. Ser uma drag de nome masculino está diretamente relacionado à desconstrução de estereótipos conclamada pela teoria queer. Suas declarações (o título deste trabalho é uma frase da cantora) e atuações polêmicas têm não apenas acarretado discussões em torno do assunto, mas, sobretudo, dado visibilidade a indivíduos que durante muito tempo estiveram à margem. Em um país que atinge recordes de crimes de violência e assassinatos contra LGBTQs, um homem de peruca e maquiagem atrair atenção da grande mídia e do grande público certamente repercute em prol da comunidade LGBTQ, e é, no mínimo, revolucionário.

Considerações finais

Os estudos acerca da Teoria Queer relacionados às discussões de conceitos, como identidade, papéis de gênero, sexualidade e cultura drag contribuem para o avanço da sociedade e para a consolidação da diversidade como regra e não como exceção. Tais temáticas vêm ganhando notoriedade e espaço em diversos âmbitos, graças em muitos aspectos aos estudiosos e teóricos queer, mas, principalmente, por meio das grandes



mídias, graças a atuação de artistas como os citados ao longo deste trabalho, que têm protagonismo fundamental nesse quesito. Discutir e, acima de tudo, indagar tais pautas ajuda as pessoas a compreender melhor tais aspectos referentes aos indivíduos, às relações humanas e à sociedade.

A figura da dragqueen conseguiu ultrapassar os guetos e clubes LGBTQ restritos e está, pouco a pouco, conquistando espaços na mídia e no cenário artístico cultural, levando arte, cultura, entretenimento e reflexão para as pessoas, incentivando a sensibilidade e o senso crítico por meio do deslumbramento aos olhos de quem vê. Agradando alguns e incomodando outros, a dragqueen, com certeza, nunca passa despercebida.

REFERÊNCIAS

AMANAJÁS, Igor. Drag Queen: Um percurso histórico pela arte dos atores transformistas. *Revista Belas Artes*, São Paulo, ago. 2015. Disponível em: <<http://www.belasartes.br/revistabelasartes/downloads/artigos/16/drag-queen-um-percurso-historico-pela-arte-dos-atores-transformistas.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BORBA, Rodrigo. Linguística queer: uma perspectiva pós-identitária para os estudos da linguagem. *Revista Entrelinhas*, São Leopoldo, v. 9, n. 1, p. 91-107, jan/jun. 2015.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Disponível em: <<https://cadernoselivros.files.wordpress.com/2017/04/butler-problemasdegenero-ocr.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

FOUCAULT, Michel. *A História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Graal, 1979.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho – Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Autêntica Editora, 2007. Disponível em: <<https://grupoautentica.com.br/autentica/livros/um-corpo-estranho-ensaios-sobre-sexualidade-e-teoria-queer/317>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

SEDGWICK, Eve K. *Between Men – English Literature and Male Homosocial Desire*. New York: Columbia University Press, 1985. Disponível em: <<http://thowe.pbworks.com/f/sedgwick.between.men0001.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

SOUZA, Alberto Carneiro Barbosa de. “Se ele é artilheiro, eu também quero sair do banco”: um estudo sobre a coparentalidade homossexual. Tese (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-graduação do Departamento de Psicologia da PUC-Rio. Rio de Janeiro, p. 17, 2008.



“PARA VER O MUNDO, VEJA A VIDA” – A FOTOGRAFIA COMO POTÊNCIA EM A VIDA SECRETA DE WALTER MITTY

Alexsander Matheus Nol¹

Introdução

Desde a sua criação até os dias de hoje, a fotografia exerce extremo fascínio sobre as pessoas (SONTAG, 1977; BARTHES, 1980; DUBOIS, 1994). Entre a arte e a tecnologia, os avanços tecnológicos disseminaram o fazer fotográfico, que na contemporaneidade é responsável por imgeticamente mover o mundo e promover uma globalização visual. Pensando sobre essas questões, propomos aqui uma análise comparada de fotos publicadas por uma das mais famosas revistas já existentes, *Life*, em uma perspectiva da própria evolução do ato fotográfico, a imagens e cenas apresentadas no filme *A vida secreta de Walter Mitty* (*The secret life of Walter Mitty* – 2014), de Ben Stiller. O filme apresenta o momento de transição da revista *Life* de sua versão de publicação física para a versão digital, e as repercussões dessa mudança na vida de um dos fotógrafos da revista, Walter Mitty (interpretado por Ben Stiller, que é também diretor da produção). Durante todo o filme são apresentadas imagens fotográficas – em sua maioria imagens que foram realmente veiculadas na revista *Life*, as quais movem o protagonista a realizar algumas ações e, também, o fazem se perder no imaginário que a fotografia incita. O que nos leva a analisar e discutir as fotos que são escolhidas para o filme: Qual o poder dessas fotografias? Qual era o poder da revista *Life*? Como suas fotos marcaram a história mundial e de que maneira elas são ressignificadas pelo filme. O filme nos possibilita assim uma reflexão muito importante e abrangente sobre a contemporaneidade no que tangem nossa relação com as imagens fotográficas, que nunca estiveram tão presentes como agora em nossas vidas. No filme, a grandiosidade das fotografias é usada como um

¹ Acadêmico do curso de Letras – Inglês, URI-FW. E-mail: alexsandernol@gmail.com



contraponto que ajuda a destacar o quanto as coisas pequenas da vida se perdem. E no filme, não por um acaso, estas situações são salvas pela fotografia. Nesse sentido, queremos promover uma reflexão sobre a mensagem que o filme nos traz em relação à evolução e ao poder da imagem fotográfica, inserida num contexto histórico-social, que traz como referência a revista *Life* e sua marcante da história.

A fotografia

Por definição, fotografia é, essencialmente, a técnica de criação de imagens por meio de exposição luminosa, fixando esta em uma superfície sensível. A primeira fotografia reconhecida remonta ao ano de 1826 e é atribuída ao francês Joseph Nicéphore Niépce. Contudo, a invenção da fotografia não é obra de um só autor, mas um processo de acúmulo de avanços por parte de muitas pessoas, trabalhando juntas ou em paralelo ao longo de muitos anos. A primeira fotografia reconhecida é uma imagem produzida em 1826 pelo francês numa placa de estanho coberta com um derivado de petróleo fotossensível chamado Betume da Judéia. A imagem foi produzida com uma câmera, sendo exigidas cerca de oito horas de exposição à luz solar. Niépce chamou o processo de "heliografia", gravura com a luz do Sol. A fotografia colorida foi explorada durante o século XIX e os experimentos iniciais em cores não puderam fixar a fotografia, nem prevenir a cor de enfraquecimento. Durante a metade daquele século as emulsões disponíveis ainda não eram totalmente capazes de serem sensibilizadas pela cor verde ou pela vermelha - a total sensibilidade da cor vermelha só foi obtida com êxito total no começo do século XX. A primeira fotografia colorida permanente foi tirada em 1861 pelo físico James Clerk Maxwell. O primeiro filme colorido, o Autocromo, somente chegou ao mercado no ano de 1907 e era baseado em pontos tingidos de extrato de batata.

Após a invenção da fotografia colorida, há apenas mais um momento na história da fotografia que marcou época: o desenvolvimento da fotografia digital. Desenvolvida em 1975 pelo engenheiro elétrico da Kodak, Steve Sasson, a primeira câmera digital utilizava dispositivos analógicos, captava imagens em preto e branco e levava quase 30 segundos para completar o



procedimento. Foram quase dez anos para a fotografia digital ganhar espaço no mercado e isso se deu graças à facilidade de armazenamento e ao baixo custo (ou custo zero) para visualizar as fotografias. Teoricamente, a fotografia digital funciona a partir da sensibilização de um sensor eletrônico que transforma a luz captada em um código eletrônico digital. Mas vale ressaltar que as fotos tiradas em câmeras digitais ainda são de menor qualidade do que as tiradas de câmeras analógicas, texturalmente falando, mas como as digitais atingem quase o mesmo ponto, porém são de mais fácil acesso manuseio são poucos que ainda usem câmeras analógicas.

A fotografia dá início a uma série de novas invenções relacionadas com a captura e transmissão de imagem, como por exemplo a câmera filmadora, que dá início à televisão e o cinema.

A importância da fotografia na história é eminente. Antigamente existiam alguns meios de registrar os fatos, e todos eles levavam influência da interpretação de quem o fazia, como por exemplo, fotografias pintadas (feitas à mão), registros escritos (relatórios, notícias), exceto a fotografia, tirada pela máquina fotográfica, que registrava, e registra, o momento tal como é, sem interpretações, cria a imagem com a máxima semelhança possível (conforme a tecnologia aumenta, as fotos melhor retratam os olhares do fotógrafo).

Fotos fornecem um testemunho. Algo de que ouvimos falar, mas de que duvidamos parece comprovado quando nos mostram uma foto. Numa das versões da sua utilidade, o registro da câmera incrimina. Depois de inaugurado seu uso pela polícia parisiense, no cerco aos communards, em junho de 1871, as fotos tornaram-se uma útil ferramenta dos Estados modernos na vigilância e no controle de suas populações cada vez mais móveis. Numa outra versão de sua utilidade, o registro da câmera justifica. Uma foto equivale a uma prova incontestável de que determinada coisa aconteceu. A foto pode distorcer; mas sempre existe o pressuposto de que algo existe, ou existiu, e era semelhante ao que está na imagem. Quaisquer que sejam as limitações (por amadorismo) ou as pretensões (por talento artístico) do fotógrafo individual, uma foto — qualquer foto — parece ter uma relação mais inocente, e, portanto, mais acurada, com a realidade visível do que outros objetos miméticos. Os virtuosos da imagem nobre, como Alfred Stieglitz e Paul Strand, que compuseram fotos de grande força, e inesquecíveis durante décadas, ainda tencionavam, antes de tudo, mostrar algo “que existe”, assim como o dono de uma Polaroid, para quem as fotos são uma forma prática e rápida de tomar notas, ou o fotógrafo compulsivo com sua Brownie que tira instantâneos como suvenires da vida cotidiana.” (SONTAG, 1977).

A fotografia carrega consigo todo um significado psicológico e emocional, e por isso ela vem transformando o mundo com o passar do tempo e para nos lembrarmos de algo ou alguém é necessário que sejamos estimulados. Geralmente conseguimos esse estímulo por vontade própria mesmo, desejando lembrar e lembrando, simples assim, pois tudo que vivemos, tudo que conhecemos no passado, está guardado em nossa mente e só não nos lembramos de tudo por falta de estímulo, porque está lá. Guardado em algum lugar. Seja bom ou ruim, está lá. Basta termos um estímulo para nos lembrar. A fotografia é um ótimo estímulo visual para nos recordarmos de pessoas, lugares, situações, etc. Com ela vem o cheiro, o tato e toda a sorte de memórias sinestésicas possíveis. Além disso os estímulos proporcionados pelas imagens servem ao mercado de forma extraordinária, estimulando-nos a escolher, decidir, sentir, comprar, investir, vender, comer, amar.

Revista Life

Nascida em 23 de novembro de 1936, a revista Life registrou os grandes marcos norte-americanos por quase um quarto de século. Teve uma das maiores circulações no ramo das semanais, com aproximadamente 8 milhões de publicações. A Life ganhou tanta força que chegou a fazer parte da experiência, cultura e vida americanas. Seus fotógrafos eram tratados como celebridades e interpretados em novelas, peças de teatro e filmes. Um novo patamar de fotografia foi criado graças à alta qualidade dos produtos estampados em suas páginas. A beleza, a veracidade e até a falta de pudor cativaram o público de uma forma nunca antes experienciada. No dia 26 de março de 2007 foi anunciada a última versão impressa da revista Life. A partir dessa data, seria só publicada eletronicamente, na versão digital.

A revista Life elegeu as revistas mais icônicas da história, cinco no total, fotografias marcantes na história do mundo e que chocaram os leitores da revista. Elas não foram numeradas de mais popular e menos popular, são todas por igual.

Uma delas é a do Miliciano Morto. Um dos mais conhecidos instantâneos da história da fotografia - é a morte em direto captada pelo

fotógrafo húngaro no fatídico dia 5 de Setembro de 1936, no campo de batalha da vila andaluza de Cerro Muriano, perto de Córdoba, no início da Guerra Civil de Espanha (1936-39). A fotografia transformou-se ela própria num ícone do fotojornalismo na sua expressão mais heróica, mais comprometida com o real. Temos também a foto do beijo mais famoso da história, beijo entre um marujo e uma moça em pleno Times Square, no dia da vitória americana sobre o Japão e do fim oficial da segunda guerra mundial, em 14 de agosto de 1945. A catarse pelo fim do conflito é perfeitamente significada pela foto, tirada pelo grande fotógrafo Alfred Eisenstaedt e batizada de V-J Day in Times Square. A revista trouxe umas das poucas fotografias registradas de Pablo Picasso. Gjon Mili, nascido em 1904 na Albânia, chegou aos Estados Unidos em 1923. Foi dos primeiros a utilizar um flash electrónico e luz estroboscópica na criação de imagens que iam para além da mera utilidade científica.

Até à sua morte, em 1984, foi fotógrafo da revista LIFE, onde as diversas reportagens o levaram a fotografar inúmeras personalidades, entre elas Pablo Picasso. Mili visitou-o duas vezes e, em ambas as ocasiões, viu-se envolvido em experiências criativas nunca antes vistas. O resultado da primeira visita, em 1949, é a fotografia de Picasso a desenhar um Centauro com uma caneta de luz.

Este extraordinário desenho espacial é um momento do brilhantismo de Picasso quando confrontado com novas formas e técnicas de visualização. Quando Mili lhe mostrou algumas fotografias com luz feitas por skaters, reagiu instantaneamente desenhando no ar imagens sucessivas com o seu próprio dedo.

Como esquecer a capa feita em homenagem ao primeiro pouso lunar tripulado, ocorrido em 20 de julho de 1969. A edição especial foi lançada três semanas depois (edição que aparece no filme *A vida secreta de Walter Mitty*, com ele no rosto do astronauta promovendo uma ideia de que tudo é possível). A edição também ajudou a convencer quem ainda tinha dúvidas da ida do homem à Lua, já que tinha textos e imagens esclarecedoras, numa época em que a internet era apenas um sonho.



A vida secreta de Walter Mitty (The secret life of Walter Mitty – 2014), de Ben Stiller

A vida secreta de Walter Mitty é uma fábula cômica sobre o potencial desperdiçado de pessoas comuns. A adaptação dirigida por Ben Stiller expande o clássico conto de James Thurber e o atualiza para o mundo corporativo do século XXI. Originalmente publicado na revista *The New Yorker*, em 1939, o texto entrou para a cultura americana e seu protagonista se tornou sinônimo de uma pessoa ineficaz e sonhadora, características que o filme captura muito bem.

No longa, Walter Mitty (Stiller) é um homem tímido e solitário, gerente da área de fotografia na revista *Life*. Ele sofre com o fato de ter sido uma criança divertida e ter crescido como adulto chato e precisa imaginar situações fantasiosas para se sentir realizado. Essa fuga do personagem garante ótimas cenas que abusam da computação gráfica, mas também reforçam o tamanho da depressão de Walter.

Prestes a ser demitido após a compra da revista por um grupo que pretende transformá-la em site, o protagonista se apaixona por Cheryl Melhoff (Kristen Wiig), colega com quem não tem coragem de falar. Para piorar, ele se vê pressionado para entregar a foto perfeita para a capa da última edição. O problema é que o negativo da imagem em questão desaparece e ele é obrigado a seguir as pistas deixadas pelo famoso fotógrafo Sean O'Connell (Sean Penn) para encontrá-lo.

O roteiro de Steve Conrad usa a comédia como ferramenta para mostrar a crise existencial dos personagens e Stiller garante boas risadas mesmo nos momentos mais profundos. A qual utiliza elementos visuais e sonoros para construir uma história fantástica. Exemplo disso é o uso da finada *Life*, cuja última edição física foi publicada em 2007. É clara a ironia, afinal o protagonista não sabe como aproveitar a vida. O local e seu lema positivista ainda funcionam como metáfora para a forma como as relações humanas se tornam frias com a digitalização de cada aspecto do cotidiano.

A princípio, o filme aparenta ser uma daquelas comédias “sem noção”, apenas mais um besteirol americano. Entretanto, os mais sensíveis poderão perceber a riqueza da trama. Diversos olhares

se tornam possíveis diante da experiência. Para alguns, o filme pode ser sobre o Universo particular de alguém com dificuldade em se relacionar, que tem uma rotina metódica e que encontra na fantasia algum tipo de compensação. Para outros, o foco pode estar na necessidade de qualquer ser humano de dar asas à própria imaginação, de criar situações, de viver aventuras, de se permitir, ou seja, de agir no lugar de pensar. Pode também ser apontado como uma comédia dramática a respeito de crises existenciais dos novos tempos, que englobam o tempo ou a falta dele, o espaço real ou virtual, as relações familiares e sociais. Fato é que o filme parte de um momento de crise, sim, para acompanhar o processo de autoconhecimento de nosso anti-herói. A vida secreta dele é também a de cada um de nós, quando escolhemos nos refugiar em pensamentos, no lugar de sentir a vida no momento que ela acontece. (SANTOS, 2014.)

Os cenários também procuram expressar essa ideia. O escritório onde Walter trabalha possui estilo retrô, é algo orgânico e vivo. Já o resto do prédio possui corredores estéreis que contrastam com as capas das revistas, repletas de celebridades e momentos importantes, penduradas nas paredes. Locações como Groenlândia, Islândia, Afeganistão garantem tom exótico ao filme, mostradas com enquadramento criativo ao som de canções pop.

No início, é muito fácil discernir entre fantasia e realidade, com cenas óbvias, como quando o protagonista sai da parede, vestido de alpinista e, com sotaque latino, tenta seduzir sua amada. Ao longo do filme, a narrativa faz com que se perca essa noção e fica difícil perceber se a aventura é real ou imaginária. É aí que as coisas começam a ficar ainda mais interessantes.

Considerações Finais

Nos dias de hoje, de fato é preciso fotografar algumas partes do dia para poder lembrar e vive-las novamente em pensamento, no mundo que se move rápido e os humanos correm atrás. A fotografia vem de muito tempo salvando momentos que poderiam ser esquecidos, e que não podiam ser esquecidos também. No começo tudo era complicado, mas o simples fato de poder—se guardar imagens tais quais eram no momento da fotografia era um grande avanço, e isso, sim, moveu o mundo, com o passar dos anos foi se criando inovações e tudo veio a se facilitar, com a implementação do digital. Porém, nem tudo que o digital traz é bom. Uma das revistas mais marcantes da história, que levou o mundo aos olhos, seja o lado bom ou

ruim, se perdeu em um crescimento sem limite, e uma facilidade instantânea. A revista, chamada Life, acompanhou a evolução e nos dias de hoje traz uma edição on-line para todos que quiserem ver. Mas aí que se desponta a perda da essência no comum, no material, no sentimento carregado em cada uma dessas folhas, que não são mais folhadas à mão.

Nestes tempos de coisas estéreis e automáticas, de um mundo onde não se fotografa o momento, nem com os olhos, é onde se encaixa Walter Mitty, um homem que vive na transição de uma histórica revista (Life), e que acaba perdendo sua essência, por a tecnologia avançar, ele se torna inútil.

Quando ele percebe que o importante é aproveitar o momento e viver a vida como se tudo fosse uma simples fotografia, ele vive intensamente e guarda cada momento como uma foto em sua mente e seu coração.

Considerando o caminho que todas as coisas tem tomado, um caminho de insignificância e natureza estéril, o homem deveria parar e pensar pra sim mesmo se está vivendo ou apenas existindo, e se a resposta for existência, procure já uma fotografia e sinta ela, pense em como o momento que nela está registrado mudou sua vida até o momento presente, não deixe o mundo moderno tirar sua essência de pessoa que põem amor nas coisas e vive, não só existe. E, por fim, se você não tiver fotografias, compre uma câmera, digital, analógica, use seu celular, e vá fotografar com lentes e olhos o mundo que te cerca e guarda tantas coisas lindas que passam por despercebidas.

Referências

DESCONHECIDO. A história da fotografia. *História das artes visuais*. 2011. Disponível em: <<https://pointdaarte.webnode.com.br/news/a-historia-da-fotografia/>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

DESCONHECIDO. *As capas mais icônicas da revista LIFE*. 2015. Disponível em: <<https://divinaloucura.wordpress.com/2015/07/17/as-capas-mais-icônicas-da-revistalife/>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

DESCONHECIDO. *Dez fotos da revista LIFE que marcaram a história da fotografia*. Disponível em: <<http://www.albertodesampaio.com.br/fotos-da-revista-lifemarcaram-fotografia/>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

DUBOIS, Philippe. *Ato fotográfico e outros ensaios: Da verossimilhança ao*



índice. Papyrus editora. 1990.

FOTOGRAFICA, Equipe. História da fotografia: *Tudo sobre a história completa da fotografia*. 2017. Disponível em: <https://fotografiamais.com.br/historia-completa-da-fotografia/>. Acesso em: 26 jun. 2018.

JUNIOR, Armando Vernaglia. *A importância da fotografia*. 2011. Disponível em: <https://bibliobelas.wordpress.com/2011/08/17/a-importancia-da-fotografia/>. Acesso em: 27 jun. 2018.

REININGER, Daniel. Crítica: *A vida secreta de Walter Mitty*. 2013. Disponível em: <https://www.cineclick.com.br/criticas/the-secret-life-of-walter-mitty.> Acesso em: 27 jun. 2018.

REIS, Beatriz. *A revista LIFE e a história americana*. 2017. Disponível em: <https://universitag.wordpress.com/2017/06/26/a-revista-life-e-a-historia-americana/>. Acesso em 26 jun. 2018.

SANTOS, S. A. Patrícia. Olhar da Psicologia: *Análise psicológica do filme “A vida secreta de Walter Mitty”*. 2014. Disponível em:

SANTOS, Patrícia Simone. A vida secreta de Walter Mitty. *Psicologia&Cinema* (blog). 12/02/2014. Disponível em: <http://www.psicologiaecinema.com/2014/02/a-vida-secreta-de-walter-mitty.html>. Acesso em: 22 maio 2018.

SONTAG, Susan. *Sobre fotografia: Na caverna de Platão*. Companhia das Letras. 1977.

INTERTEXTUALIDADE E SINCRETISMO NA PRODUÇÃO DE SENTIDO DE ANÚNCIO PUBLICITÁRIO

Ana Lucia Rodrigues Guterra¹

Considerações iniciais

O presente trabalho pretende analisar um anúncio publicitário utilizado para uma campanha espanhola de incentivo à leitura promovida pela Associação dos Editores de livros de Madrid, premiado em Cannes Lions em 2013 como uma das campanhas mais criativas de mídia impressa: *Save a book, read a book – The Little Prince*, visando aplicá-lo como atividade de leitura na sala de aula. Buscamos compreender na materialidade da publicidade o imbricamento de linguagens nas relações dialógicas do discurso, também a presença da intertextualidade.

A justificativa dessa escolha parte do interesse pessoal em demonstrar como a semiótica pode colaborar teórica e metodologicamente para a produção de sentidos numa leitura relevante com um gênero sincrético e, assim, contribuir para a promoção do letramento multissemiótico (ROJO, 2009), contemplando a formação do leitor reflexivo e crítico.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) para o ensino de língua materna, a compreensão da leitura, na visão bakhtiniana, é concebida como ato dialógico que entende a linguagem como interação verbal nas diferentes esferas sociais. Bakhtin ao abordar os gêneros do discurso pretende salientar a sua dimensão dialógica, ou seja, a ocorrência de interação na esfera dos interlocutores, assim, o gênero do discurso se manifesta na comunicação.

Para tanto, partiremos de uma breve exposição sobre a teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin abordando em especial as relações dialógicas, os gêneros do discurso e seu caráter responsivo. Falaremos da intertextualidade como recurso empregado no anúncio publicitário. Em

¹ Mestre em Letras pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW); Doutoranda em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: anaguterra@gmail.com

seguida, falaremos sobre o conceito de texto e a concepção de sincretismo na publicidade e sobre o percurso gerativo de sentido, também sobre as marcas do texto publicitário com seu propósito comunicacional. Acreditamos que possamos promover uma discussão sobre a importância do trabalho pedagógico com texto sincrético, nesse caso anúncio publicitário, no ensino de língua materna que servirá de auxílio no processo de desenvolvimento da leitura significativa.

Na sequência, os procedimentos metodológicos que situam a análise. Na seção seguinte, por meio desse suporte teórico-metodológico, examinaremos os fragmentos mais significativos da campanha publicitária: *Save a book, read a book- The Little Prince*, promovida pela editora Associação dos Editores de livros de Madrid, para identificar tais concepções. Por fim, apresentamos as considerações finais que revelam a importância

Alguns conceitos bakhtinianos

Os avanços tecnológicos levam consigo mudanças nos sistemas de conhecimentos, a escola, no seu processo de aprendizado, muito tem falado sobre o domínio da leitura, habilidade que traz benefícios indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade. Para que a leitura significativa aconteça, os professores necessitam seguir o que preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que estão de acordo com a visão da teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin.

Como todo o texto organiza-se dentro de determinado gênero, Bakhtin nos diz que os gêneros são formas “relativamente estáveis” de enunciados denominados gêneros do discurso, definidos por três elementos constitutivos: “o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional” (BAKHTIN, 2016, p.12), com isso vê-se o tratamento exaustivo do objeto. Para ele o querer dizer de cada locutor acontece pela escolha dos gêneros do discurso na sua dimensão dialógica, ou seja, no evento que ocorre na esfera dos interlocutores, no efeito do diálogo.

O dialogismo é um dos conceitos-chave de Bakhtin. O autor afirma que todos os enunciados no processo de comunicação são dialógicos. Fiorin



(2017, p. 24) atesta que: “cada vez que se produz um enunciado, o que se está fazendo é participar de um diálogo com outros discursos”, assim, o enunciado não existe fora das relações dialógicas e este tem dentro de si “ecos e lembranças de outros enunciados” (FIORIN, 2017, p. 24).

Desse modo, todo o enunciado dialoga com outros que vieram antes ou virão depois. Quando o leitor não possui um conhecimento anterior adquirido, é inviável o pleno entendimento do que está sendo dito pelo produtor do texto. Trata-se agora de intertextualidade que é um elemento que media sentidos. Na Linguística, a intertextualidade é vista como um recurso utilizado nas diversas linguagens, ela é empregada na literatura, na música, na pintura, nos anúncios publicitários, etc.

Bakhtin (2016) não aborda esse termo em sua obra, o máximo que se vê, é ele falar em relações entre textos. O termo foi cunhado por Júlia Kristeva em 1967 quando ao redigir considerações sobre o dialogismo de Bakhtin define o texto como sendo um “mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (KRISTEVA, 1967, p. 440). O dialogismo de Bakhtin pode ser compreendido como um diálogo entre discursos em que um apresenta marcas da materialidade em outro - intertextualidade-, e como diálogo entre sujeitos que são constituídos no discurso.

Há segundo Bakhtin (2016) o dialogismo velado “que não se exhibe no fio do discurso” (FIORIN, 2017, p. 173) que recebe o nome de dialogismo constitutivo. E há outro dialogismo que se mostra no discurso, é explícito e Bakhtin (2016) o nomeia como concepção estreita do dialogismo, com isso, o dialogismo é uma forma composicional. Fiorin (2017) afirma que intertextualidade é termo usado para a relação discursiva materializada em textos, desta maneira, a intertextualidade pressupõe sempre a interdiscursividade. Porém, o contrário não acontece.

É válido mencionar que o objeto de nosso estudo é um texto publicitário que se apresenta materializado por diferentes formas de expressão típicas deste gênero textual utilizando uma linguagem verbal e não-verbal, que segundo a semiótica greimasiana, chama-se texto sincrético. Por isso, a seção seguinte é dedicada à concepção de texto, sincretismo e ao



gênero publicidade, conceitos que embasarão, posteriormente, a análise do *corpus*.

A concepção de texto e sincretismo na publicidade

Fiorin salienta que a escola tem uma concepção imprópria de texto, ela percebe texto como uma grande sentença ou uma soma delas. O autor afirma que “texto é um todo organizado de sentido, o que significa que ele possui uma estrutura” (FIORIN, 2004, p. 108), e, por ser um objeto linguístico e histórico necessita de um estudo minucioso de mecanismos intra e interdiscursivos de constituição de sentidos. O escritor enuncia que a escola necessita proporcionar aos alunos todos os tipos de textos, mas chama a atenção para que não esqueçamos, no ensino de língua materna, o texto literário.

No presente há uma teoria que trabalha com a questão da linguagem verbo-visual, a semiótica greimasiana cuja teoria tem o texto como objeto de estudo, ela procura descrever e explicitar “o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” (BARROS, 2005, p. 11). A semiótica, conforme o Dicionário de Semiótica (2008, p. 455) é a “teoria da significação. Sua primeira preocupação será, pois, explicitar, sob forma de construção conceptual, as condições da apreensão e da produção do sentido”.

Os textos sincréticos são entendidos como formas textuais que integram visual e verbal na mesma enunciação, como ocorre com os textos publicitários. É neste sentido, que Discini (2005, p. 276) afirma que “o verbal colabora com o visual, para que se construam efeitos de sentido”. Assim, é no plano da expressão que está a manifestação do sentido inerente através da integração do visual com o verbal num ato enunciativo.

Greimas e Courtés (2008, p. 454) definem as semióticas sincréticas como aquelas que: “como a ópera ou o cinema – acionam várias linguagens de manifestação; da mesma forma, a comunicação verbal não é somente de tipo lingüístico: inclui igualmente paralingüísticos (como a gestualidade ou a proxêmica), sociolingüísticos, etc.” Com isso, é preciso estar atento, já que esses enunciados requerem dos leitores a apreensão de diversas formas de



construção expressiva de modo a perceber os sentidos intencionalmente construídos.

A semiótica concebe que um texto é formado pela junção de um plano de conteúdo e um plano de expressão, como sendo já foi dito, conceitos herdados da linguística estrutural de Louis Hjelmslev. Pietroforte (2015), Teixeira e Sousa (2014) e Fiorin (2016), explicam sobre o plano da expressão como a manifestação do conteúdo e o plano do conteúdo sendo o significado do texto. Podemos notar que, a grosso modo, o plano de conteúdo trata sobre o que o texto diz enquanto o plano de expressão se refere ao como e/ou através de que código (verbal, icônico, gestual) é expresso o conteúdo, a materialidade do texto.

Barros (2005) e Fiorin (2016) abordam sobre o percurso gerativo de sentido que se concretiza em três níveis: o fundamental, o narrativo e o discursivo. No nível discursivo, também chamado de superficial “as formas abstratas do nível narrativo são revestidas de termos que lhe dão concretude” (FIORIN, 2016, p.41) como as ideias, conceitos gerando o texto. Aqui entra a tematização e figurativização, que se refere ao nome dos personagens reais ou fictícios, categorias de tempo, espaço e pessoa, aqui são feitas todas as escolhas do enunciador para convencer o enunciatário a acreditar no discurso do texto.

O nível narrativo, segundo Fiorin (2016) é o segundo passo do percurso gerativo de sentido, todos os textos possuem uma “narrativa mínima”. A narratividade é componente de todos os textos enquanto que a narração pertence a determinadas classes de textos. A narratividade “é uma transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes [...] quando se tem um estado inicial, uma transformação e um estado final” (FIORIN, 2016, p.27-28). Para que essas alterações ocorram, é preciso ter no texto os papéis narrativos representados por sujeitos e objetos.

E por fim, o nível fundamental dito como nível profundo, “categoria semântica de base de um texto recebe a qualificação semântica /euforia/ *versus* /disforia/” (FIORIN, 2016, p.23), aqui, aparece a relação de oposição entre dois termos, euforia é um valor positivo enquanto a disforia é um valor negativo.

Com tudo isso exposto, observamos que as imagens utilizadas numa publicidade não estão ali somente para ilustrar e sim para complementar a produção do sentido. No que diz respeito à materialidade do texto publicitário é importante considerar aspectos verbais e não-verbais, em relação ao discurso. É preciso levar em conta o que está explícito pelas palavras e pela imagem mas também, o que está implícito, subentendido.

Bahtia (2001) salienta que cada gênero serve para um propósito comunicacional, e que este esporadicamente mantém valores estáticos, e são esses valores que são explorados cada vez mais pelos profissionais criando gêneros mais híbridos, isso inclui as atividades publicitárias. A análise do texto publicitário, que possui caráter persuasivo, ultrapassa a concepção tradicional de texto como um conjunto de palavras, este é um todo significativo que não se limita ao uso da linguagem verbal. Carvalho (1996), afirma que a linguagem da propaganda trata da manipulação pois serve aos objetivos do emissor, apoia uma argumentação icônico-lingüística, que leva o consumidor a convencer-se.

Na próxima seção, destacamos os procedimentos metodológicos.

Procedimentos metodológicos

A investigação do *corpus* apresenta a análise de um anúncio publicitário utilizado para uma campanha espanhola de incentivo à leitura: *Save a book, read a book,- The Little Prince*, promovida pela Associação dos Editores de livros de Madrid, visando aplicá-lo na sala de aula. Para tanto, partiremos de um levantamento bibliográfico através de consultas a materiais já publicados, livros, artigos científicos, revistas, etc à respeito das categorias teóricas, sobre leitura, também a teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin (2016), na sua dimensão dialógica, esta que medeia as práticas de linguagem que são incorporadas nas atividades discentes. Falaremos sobre a intertextualidade como recurso empregado no anúncio publicitário. Em seguida, o conceito de texto e a concepção de sincretismo na publicidade, também sobre as marcas do texto publicitário com seu propósito comunicacional. Tudo isso é fundamental para, posteriormente, proceder à

descrição e análise do *corpus* selecionado. Em seguida, organizamos nossa análise de acordo com os procedimentos a seguir:

- a) inicialmente, apresentamos algumas considerações sobre o autor e o anúncio publicitário escolhido para a análise;
- b) posteriormente, a análise recai sobre a teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin a sua dimensão dialógica, também sobre a intertextualidade como recurso empregado no anúncio publicitário. O conceito de texto e a concepção de sincretismo na publicidade, também sobre as marcas do texto publicitário com seu propósito comunicacional. Tentaremos fazer o percurso gerativo de sentido do anúncio. E, por conseguinte, legitimar os principais enunciados no *corpus* em análise;
- c) por fim, objetivamos, por meio de todos esses conceitos proporcionar debate de como a semiótica pode colaborar teórica e metodologicamente para a produção de sentidos numa leitura relevante com um gênero sincrético e, assim, contribuir para a promoção dos multiletramentos. A partir dos procedimentos evidenciados, passamos à análise do *corpus*:

5 Análise do *corpus*: Save a book. Read a book – The Little Prince

Dedicamo-nos, a partir desse momento, à análise do gênero “anúncio publicitário” que faz parte de uma campanha de incentivo à leitura: *Save a book. Read a book- The Little Prince*, da Associação dos Editores de livros de Madrid² (Madrid Book Publishers), publicado em abril de 2013. A temática da publicidade está relacionada a uma situação concreta que é a falta de leitura dos clássicos, hábito que está se perdendo na atualidade em função dos jogos de videogames. O anúncio foi desenvolvido pelo Grupo Grey, Espanha, em Madrid e foi realizada com três personagens clássicos: Dom Quixote, Moby Dick e O Pequeno Príncipe que são atacados pelos jogos de videogames: Angry Bird, Lost e Call of Duty.

2 O anúncio foi criado pela Agência Grey Spain para a Associação Madrid Book Publishers. Disponível em: <<http://grey.com/spain>> Acesso em: abr 2017.

A Madrid Book Publishers é uma associação que tem entre seus objetivos de representar o setor editorial no governo local ou regional para servir como um ponto de encontro para os editores, parceiros e organizar atividades para promover o livro e a leitura. Através desse conhecimento, comprova-se que o propósito comunicacional da associação está em consonância com a temática abordada no anúncio publicitário- o livro e o hábito de leitura em contraposição aos jogos de videogames.

Bahtia (2001) salienta que o publicitário faz uso do já sabido, do familiar no conhecimento existente se utiliza do que está disponível na comunidade discursiva para promover seus objetivos. Algumas vezes, os publicitários recorrem ao uso muito sutil e inteligente de chamadas sugestivas a fim de “conduzir objetivos particulares” dentro do propósito comunicativo socialmente reconhecido de promover um produto ou serviço, (BATHIA, 2001, p. 108), que nesse caso é a importância do livro como produto que está sendo promovido através de uma ideia disseminada pela campanha.

Consideramos que o *corpus* escolhido permite realizar um exercício pertinente de leitura no que se refere aos objetivos propostos para esse estudo. Observemos

Figura 1- Madrid Books: Save a book. Read a book. The Little Prince. 2013.



Fonte: internet.

Nessa fala inicial, observarmos o anúncio publicitário e vemos, um cenário de combate em que *O pequeno Príncipe*, no centro da imagem,

aparece baleado, inconsciente e caído ao chão em meio aos escombros de uma guerra, cenário do jogo *Call of Duty*. Sua espada está próxima ao corpo e simboliza sua luta nesta guerra, junto dele há dois soldados armados e um deles o examina colocando a mão no seu coração para saber se está vivo. O outro soldado está apontando a arma para um local do qual estão os inimigos. Mais à frente há um terceiro soldado armado olhando para trás para seus companheiros.

Ao lado da imagem há uma medalha de identificação de soldado em que está escrito em língua inglesa: “Quando você gasta todo o tempo jogando videogames de guerra, não são apenas seus inimigos que você extermina. SALVE UM LIVRO. LEIA UM LIVRO. “*O Pequeno Príncipe*”, Antonie de Saint-Exúpery – 1943³.” (MADRID BOOK PUBLISHERS ASSOCIATION, 2013, tradução nossa). Mais adiante da placa de identificação está o nome da Associação dos Editores de livros de Madrid que é quem enuncia o texto.

Esta é a parte verbal do anúncio em que percebemos o estilo composicional que acontece pela seleção dos recursos da língua, recursos lexicais, fraseológico e gramaticais. Os verbos do modo imperativo “salve” e “leia”, por exemplo, mostram a vontade do enunciador sobre o enunciatário, também o desejo de impulsionar o leitor a uma ação mais efetiva. A referência do pronome de tratamento “você” por duas vezes citado na frase enfatiza com o intuito de fazer com que o texto se aproxime do leitor e chame ainda mais sua atenção. Esses elementos dialógicos inseridos no contexto da enunciação fazem parte da composição dos gêneros do discurso.

Fiorin (2017, p. 125) salienta que: “A propaganda participa do debate da época”, com isso, confirmamos que a temática é sobre o valor da leitura em contraposição aos jogos de videogames, assunto muito debatido na contemporaneidade. A campanha espanhola de incentivo à leitura promovida pela Madrid Books anuncia que, ao jogar games de guerra, o consumidor não acaba somente com seus inimigos, mas também aniquila seu hábito de leitura e mostra os clássicos que estão sendo exterminados pelos hábitos dos usuários.

³ When you spend all that time playing war videogames, it's not just your enemies you finish off. SAVE A BOOK. READ A BOOK. “*The Little Prince*”, Antonie de Saint-Exúpery – 1943.

No caso específico do anúncio publicitário, o intertexto, é uma forma diferente de persuasão, com o objetivo de levar o leitor a consumir um produto e também difundir a cultura. A relação entre textos promove uma interação que pode aparecer explicitamente diante do leitor como é o caso do anúncio publicitário analisado. Para o sentido do texto acontecer completamente é preciso compreender a presença deste mecanismo, é necessário que a pessoa detenha uma experiência de mundo, um conhecimento prévio e um nível cultural significativos, caso contrário, o sentido do texto será muito restrito.

A intertextualidade está presente neste anúncio como o dialogismo de Bakhtin (2016) compreendido como um diálogo entre discursos em que um cita o outro. Nesse caso, para atingirmos uma leitura significativa é importante que o leitor conheça a história do *Pequeno Príncipe* e o jogo de videogame *Call of Duty*.

O *Pequeno Príncipe* de Antoine de Saint-Exúpery⁴ é um clássico da literatura e narra uma história em que o próprio autor do livro também é um dos personagens. Durante uma viagem por terras desertas do Saara, o monomotor que era pilotado pelo autor, apresentou uma pane, obrigando-o a realizar um pouso de emergência. Certa manhã, ao acordar, o autor se depara com a figura de uma criança: O Pequeno Príncipe, um menino de baixa estatura, com cabelos da cor do ouro, e que usava um cachecol vermelho ao redor do pescoço.

Ao passar dos dias, enquanto o autor tenta de forma incansável consertar o seu monomotor, o pequeno príncipe lhe coloca a par da sua longa jornada até cair no planeta Terra. Ele conta sobre seu planeta de origem, dali em diante, os dois personagens constroem uma amizade pura. Eles conversam sobre temas como a amizade, o orgulho, o amor, a lealdade e a busca de si mesmo, o livro tem um desfecho comovente. O livro foi escrito e ilustrado por este ex-piloto aéreo ao longo da Segunda Guerra Mundial, e se transformou na obra mais vendida em todo o mundo.

A vestimenta, propagada pelo mundo, do *Pequeno Príncipe*, as cores vivas casaco, bota, e espada, acessórios usado pelo menino. Essas

⁴ Resumo retirado em partes do site *Cuca Literária*, referência integral, ao final deste trabalho.



imagens, se o leitor tem conhecimento prévio do livro ou filme auxiliam na produção de sentidos para perceber a intertextualidade no anúncio publicitário.

Já a série *Call of Duty* foi lançada em 2004, considerada um clássico de combate com uma natureza implacável da guerra, é uma experiência espetacular que mostra a Segunda Guerra Mundial para uma nova geração de jogadores. No decorrer dos anos, os apaixonados por jogo enfrentam várias batalhas em vários ambientes.

No jogo *Call of Duty*, observamos o cenário da Segunda Guerra Mundial, com isso, os jogadores de videogames conhecedores deste jogo farão relações intertextuais do anúncio com o jogo, reconhecendo sua paisagem e personagens. Dessa forma, partindo da noção bakhtiniana de gêneros discursivos, aliada aos aportes teóricos fundamentais da semiótica greimasiana, nesta análise observamos o imbricamento de linguagens que fazem do anúncio um gênero sincrético, a imagem figurativiza o verbal (PIETROFORTE, 2015).

Sobre os gêneros discursivos sabemos que é de comum acordo que esses evoluem, surgem e se renovam, de acordo com suas esferas de utilização. Averiguamos, como neste anúncio, que muitos gêneros têm obtido novas “roupagens” aliadas, às novas tecnologias, assim, com essa mudança, mudam, também, as formas de comunicação social onde as informações circulam cada vez de modo mais rápido e imbricadas com recursos expressivos diversos: verbal, visual, auditiva, etc. Neste anúncio em que predomina o visual sobre o verbal percebemos que o leitor necessita fazer várias inferências na produção do sentido do texto.

Desta maneira, as mídias digitais possibilitam a alteração e recombinação de conteúdos provenientes de quaisquer mídias que pode ser manipulado de forma voluntária (ROJO, 2013, p. 21) como é o caso de se colocar um personagem clássico de 1943 num jogo de videogame atual criando um novo sentido.

É perceptível que o público a ser atingido pelo anúncio se dirige às novas gerações imersas na cultura midiática. Uma geração que não cultiva mais tanto a leitura dos clássicos e que seu tempo é destinado muito mais ao

uso das tecnologias. A responsividade afirmada por Bakhtin (2016) e Fiorin (2017) consiste uma atitude de resposta, em que um falante termina seu discurso para dar lugar à fala do outro e é isso que permite a posição responsiva. A resposta que se espera do enunciatário é a mudança de atitude em relação à leitura e ao jogo.

O leitor é envolvido pelas marcas discursivas instauradas, Pietroforte (2015, p.59), afirma que: “o texto verbal explica o que se conta na imagem”, o verbal cumpre a função de ancoragem por complementar a figurativização. O texto sendo o centro de manifestação se revela num conteúdo por meio de um plano de expressão, assim, o texto não é somente exposto de forma verbal mas também visual (BARROS,2005).

No enunciado verbal do anúncio, o conteúdo expresso na placa de identificação é um alerta ao leitor para que ajude a salvar um livro, lendo-o, e, sugerindo o clássico do *Pequeno Príncipe*. A escrita na placa está na cor preta, nas artes gráficas em geral, essa cor tem emprego indispensável como elemento de contraste para ressaltar a qualidade dos matizes. Ao olhar para a imagem do personagem morto na guerra o leitor é induzido a refletir sobre algo que realmente acontece no cotidiano das pessoas imersas na tecnologia e que abandonam o mundo da leitura. A esfera de comunicação onde circulou o texto foi no que chamamos de mídia impressa como jornais, revistas, encartes, tabloides, etc.

Para finalizar, no plano do conteúdo, como citam Pietroforte (2015), Teixeira e Sousa (2014) e Fiorin (2016), o que nos vêm à mente é a oposição temática (nível discursivo) em que temos leitura *versus* jogo de videogame, representados, de um lado, pela figura do *Pequeno Príncipe*, e, do outro, pelos soldados e o cenário de guerra. No plano da expressão, na semiótica plástica, a fotografia *versus* o verbal, na semiótica verbal. Se aprofundarmos um pouco mais a análise, podemos postular como categoria semântica de base (nível fundamental): alienação (jogo) *versus* conhecimento (leitura), guerra *versus* paz, morte *versus* vida, livro *versus* jogo sobre qual se estrutura o texto.

As cores do anúncio possuem um papel ativo na construção do discurso, no plano da expressão, há uma oposição temático-figurativa: no



texto visual, há um contraste de cores das roupas do *Pequeno Príncipe* e dos soldados, daquele a roupa é colorida com vermelho, azul, amarelo e creme, representando a vida proporcionada pela leitura, enquanto, destes é monocromática em tons de ocre e marrom, cores neutras, sombrias; representando a morte e a destruição. No nível profundo, temos como elemento disfórico o jogo, e, a leitura como elemento eufórico. Toda essa estrutura é que dá um sentido total ao texto.

Enfim, devido à produtiva materialidade para análise que encontramos no anúncio, não pretendemos esgotar todas as possibilidades de interpretações possíveis, porém, esperamos ter contribuído para uma leitura rica de texto sincrético por meio dos pressupostos teóricos.

Considerações finais

O propósito deste artigo constituiu em descrever e analisar um anúncio publicitário utilizado para uma campanha espanhola de incentivo à leitura promovida pela Associação dos Editores de livros de Madrid premiado em Cannes Lions em 2013 como uma das campanhas mais criativas de mídia impressa: *Save a book, read a book- The Little Prince*, visando aplicar como atividade de leitura na sala de aula.

Verificamos durante a análise, na materialidade da publicidade, o imbricamento de linguagens nas relações dialógicas do discurso, também a presença da intertextualidade e do interdiscurso como elementos relevantes na leitura. Como resultado, destaca-se a utilização de texto publicitário no ensino de língua materna que pode auxiliar no processo de desenvolvimento da leitura significativa, e que a leitura do livro é importante e o jogo constitui outro suporte de leitura e que o uso equilibrado dos mesmos, desenvolvem habilidades específicas em que os utiliza.

Por fim, nossos objetivos foram alcançados, pois nosso propósito era mostrar a relevância de um ensino que utilize textos sincréticos, multimodais, para o aprimoramento do potencial de leitura dos alunos para além do texto apenas verbal. Dessa maneira, os multiletramentos, exigência da contemporaneidade, serão desenvolvidos juntamente com a capacidade crítica dos leitores.

Como vimos na análise do anúncio publicitário, esta pode ser iniciada tanto pelo plano de expressão quanto pelo plano de conteúdo. O que importa é que o aluno perceba, o plano de expressão com suas categorias e o plano de conteúdo (sobretudo aquelas situadas nos níveis fundamental e discursivo do percurso gerativo), fazendo as relações entre o sensível e o inteligível, constituindo, o efeito de sentido e releitura do mundo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34 LTDA, 2016, p. 11-69.

BAHTIA, Vijay K. *Análise de gêneros hoje*. Ver. De Letras, n.23, vol. ½, p. 102-115 jan/dez. 2001. [Tradução Benedito Gomes Bezerra].

BARROS, Diana Luz Pessoa. *Teoria semiótica do texto*. 4. ed. São Paulo: Parma, 2005.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALL OF DUTY. *História de Call of Duty*. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2011/07/historia-de-call-duty.html>> Acesso em: 24 jul 2017.

CARVALHO, Nelly de. *Publicidade, a linguagem da sedução*. São Paulo: Ática, 1996.

CUCA LITERÁRIA. *Resenha: O Pequeno Príncipe*. Disponível em: <<http://cucaliteraria.blogspot.com.br/2016/05/resenha-o-pequeno-principe-antoine-de.html>> Acesso em: 24 jul 2017.

DISCINI, Norma. HQ e poema: diálogo entre textos. In: LOPES, Ivã Carlos; HERNANDES, Nilton. *Semiótica: objetos e práticas*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 261-283.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 177-196.

EXAME.COM. *Os 10 melhores anúncios impressos dos últimos dois anos*. jun 2013. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/marketing/os-melhores-anuncios-impressos-dos-ultimos-dois-anos/>> Acesso em: 30 abr 2017. il. Color.

FIORIN, J. L. *Linguística e pedagogia da leitura*, SCRIPTA, Belo Horizonte, v.

7, n. 14, p. 107-117, 1º sem. 2004. Disponível em:
<http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta14/Conteudo/N14_Parte01_art10.pdf> Acesso em: 22 jul. 2017.

_____. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. *Elementos da análise do discurso*. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. *A noção de texto na semiótica*. In: Revista ORGANON v.9, n.23. 1995.

GAMER SPACE. Disponível em: < <http://gamerspace.com.br/saiba-de-todos-os-detalhes-do-anuncio-oficial-de-call-of-duty-ww2/>> Acesso em 24 jul. 2017. II. Color.

GREIMAS, A.J.; COURTÉS, J. *Semiótica*. In: Dicionário de semiótica. São Paulo: Contexto, 2008.

KRISTEVA, Júlia. *Introdução à semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. *A bola rola solta*. In: _____. *Semiótica visual: os percursos do olhar*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 57-64.

ROJO, Roxane. *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. In: ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (Coord.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

TEIXEIRA, Lúcia; FARIA, Karla; SOUSA, Sílvia. *Textos multimodais na aula de português: metodologia de leitura*. *Desenredo*, Passo Fundo, v. 10, n. 2, p. 314-336, jul./dez. 2014. Disponível em:
<<http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/4295/3095>>. Acesso em: 22 jul. 2017.



SOBRE UM JORNAL VESTIDO DE LUTO E OUTRAS RESISTÊNCIAS

Angela Zamin¹
Cleusa Jung²

Introdução

Pode o jornalismo ser objetivado como linguagem de resistência? Jornais alternativos, como os que pululam diante de regimes autoritários, nos mostram que sim. O Brasil tem inúmeros exemplos: *Pif-Paf*, *O Pasquim*, *Versus*. Mas, e nos meios tradicionais, há espaço para a resistência? O presente artigo reúne fragmentos discursivos que permitem alargar a compreensão que jornalistas têm do ofício. Os “cacos” aos quais nos dedicamos têm como elemento primeiro o enfrentamento da violência direta ou indireta contra jornalistas, a censura e a autocensura, as violações de direitos humanos, a ameaça, o sequestro, a morte.

Os fragmentos foram recolhidos em jornais de referência latino-americanos. O primeiro, uma charge que “comenta” outra, do mesmo chargista, porque demandado judicialmente por sua publicação. Ademais de o humor contribuir para o agendamento e a discussão da atualidade política, neste caso, reivindica a liberdade de imprensa e o combate à censura. O segundo, diante de ameaça, um chargista interrompe suas publicações nas redes sociais *Twitter* e *Facebook*, dando a ver a autocensura – “tão originalmente nossa, latino-americana”, segundo Kucinski (1998).

O terceiro, um jornal se veste de luto pelo assassinato de três integrantes de sua equipe e seus pares imprimem, em suas capas, manchetes que mostram um jornalismo que resiste, apesar da dor. Por fim, uma nota de pé de página mostra que a dor dos outros – o assassinato de jornalistas de outros meios – impede um jornal de seguir trabalhando. Apesar de díspares, essas peças permitem falar de jornalismo, violência contra jornalistas, resistência. Foram retiradas de jornais da Colômbia, Equador, México e Brasil.

¹ Professora do Departamento de Ciências da Comunicação (UFMS-FW). Líder do Resto – Laboratório de Práticas Jornalísticas (CNPq/UFMS). E-mail: angelazamin@gmail.com

² Jornalista. Acadêmica de Relações Públicas (UFMS-FW). Integrante do Resto (CNPq/UFMS). E-mail: jung_cleusa@hotmail.com



Violência contra jornalistas na América Latina

Uma brutalidade que gera um ambiente de medo, intimida e provoca a autocensura. Se uma imprensa livre contribui para o aperfeiçoamento democrático quando combate a corrupção, fiscaliza governos, denuncia a criminalidade e ajuda a promover a paz, as ameaças a seus profissionais colocam a sociedade em risco. (AZEVEDO, 2016, p. 18).

A afirmação relaciona liberdade de imprensa e democracia. Contudo, mesmo países democráticos não asseguram o pleno exercício do jornalismo. Reporteros Sin Fronteras (RSF) identifica Cuba, México, Venezuela, Honduras, Colômbia, Paraguai, Brasil e Equador como os países com menos liberdade de expressão na América Latina. Índice do Comitê para a Proteção de Jornalistas mostra que México e Brasil estão entre os países com a maior taxa de impunidade do mundo. No subcontinente “persisten problemas como la impunidad, la violencia contra los periodistas y las políticas autoritarias frente a la prensa” (CLASIFICACIÓN, 2018).

RSF registra assassinatos e prisões de jornalistas, jornalistas cidadãos e colaboradores. Em 2017, 74 foram mortos. De janeiro a junho de 2018, 66 jornalistas foram assassinados em 18 países, segundo Press Emblem Campaign. Afeganistão, México e Síria registraram o maior número de mortes; Brasil participa da lista. Investigações jornalísticas sobre crime organizado, narcotráfico, corrupção, abuso de autoridade e violações de Direitos Humanos levam jornalistas a enfrentar intimidações, assédio, vigilância ou espionagem, detenções ilegais e processos judiciais abusivos, para além de ataques físicos, assassinato ou tentativa de assassinato, anteriormente referidos. Esses enfrentamentos dão a ver a insuficiência dos mecanismos de proteção que levam, além do clima de impunidade, ao fechamento forçado de meios devido às ameaças e às ações com aparência legal e à autocensura por temor a represálias, assédio ou ataques diretos.

A liberdade de imprensa que, muitas vezes, é confundida com liberdade de expressão, tem estreito vínculo com o direito de informação ou de ser informado, coletivo. Segundo Iurconvite (2010), a liberdade de informação tem relação com a divulgação de fatos, já a liberdade de expressão com “o ato pelo qual um indivíduo expõe o seu pensamento, suas

ideias, suas opiniões acerca de determinado assunto”. O acesso à informação é um direito individual, que também resguarda o sigilo da fonte. Diretamente relacionado à informação está o direito à comunicação. “A imprensa, em seu conceito amplo, representa os olhos e ouvidos do cidadão comum, contribuindo para o fortalecimento da democracia” (BALA, 2007).

Compreende-se a liberdade de imprensa com base nos Direitos Humanos, uma maneira de garantir outras liberdades relacionadas. Rospa (2011) a define como “um eficaz instrumento da democracia, com ela se pode conter muitos abusos de autoridades públicas”. Ainda, que “estabelece um ambiente no qual, sem censura ou medo, várias opiniões e ideologias podem ser manifestadas e contrapostas, ensejando um processo de formação do pensamento”.

A resistência nas práticas jornalísticas

No exercício do jornalismo, os jornalistas relacionam-se com outros sujeitos – colegas, atores sociais, fontes, audiência – e passam por constrangimentos de toda ordem – econômicos, políticos, editoriais, hierárquicos. Os procedimentos de controle, entretanto, não impedem a ocorrência de resistências na prática jornalística. “Porque o jornalismo, a um só tempo, constitui-se de e constitui relações de poder, abre possibilidade para a resistência, nos termos de Foucault” (ZAMIN, SCHWAAB, 2017, p. 169). Acessá-las, todavia, requer um trabalho de busca por vestígios; os “cacos” e as “migalhas”, pela “significação do insignificante”, se transverteriam em potência (GAGNEBIN, 2013). Os “cacos”, a seguir, desestabilizam algumas certezas da prática jornalística e colocam em questão as relações de poder enfrentadas, cotidianamente, pelos jornalistas, internas e externas às redações.

Uma demanda judicial para a charge

“Las caricaturas tienen que llevar una dosis de humor, porque deben ser una burla al poder, a uno mismo, a la sociedad”, afirma o colombiano

Julio César González, chargista conhecido como ‘Matador’ (LAS CARICATURAS, 2018). De fato, o humor é uma forma de agendamento, discussão e leitura crítica da atualidade política. A charge informa e, por uma espécie de estratégia argumentativa, orienta e opina. Tem por característica a intertextualidade e é atravessada pelo autor, pelo período e pelo ambiente de sua criação. A charge figura entre os textos opinativos – como o editorial –, usa artifícios e recursos argumentativos, aborda situações políticas sem, contudo, desconsiderar a relevância das informações.

O fragmento em análise, a seguir, reúne duas charges do mesmo autor, ‘Matador’, publicadas no jornal de referência colombiano *El Tiempo*. A primeira delas, “Duque reflexiona”, de 24 de fevereiro de 2018, faz referência a Ivan Duque, então candidato à presidência da Colômbia. Como característica própria dessa linguagem, a charge põe em discussão as relações do sistema político. Por seu conteúdo, todavia, um simpatizante do Centro Democrático – partido de Duque – interpôs na Justiça uma tutela contra Julio César, sob o argumento de que “dicha caricatura viola sus derechos al buen nombre, a la libertad de conciencia y a la libertad de elegir, además de considerarla ofensiva” (JUEZA, 2018). A juíza que avaliou o pedido negou sob a justificativa de que “la creatividad e ingenio del caricaturista no debe limitarse por quienes no comparten su opinión” (JUEZA, 2018).

As charges possibilitam múltiplas leituras da realidade – inclusive ambíguas – e denotam a inteligência e a capacidade crítica da audiência. “A caracterização do ambiente e dos personagens, e as marcas simbolizando o tema são suportes necessários à interpretação adequada. São esses dados explícitos que vão possibilitar a leitura dos implícitos” (GHILARDI, 1996, p. 88). Todavia, o humor como uma via para provocar um senso crítico e de reflexão das mazelas sociais pode esbarrar na incompreensão ou na não concordância dos sentidos construídos.

Figura 1 – Duque reflexiona



Fonte: @eltiempo (24 fev. 2018)

Figura 2 – Entutelan caricatura



Fonte: El Tiempo (09 mar. 2018, p. 19)

González, após ter sido demandado judicialmente pela charge ‘Duque reflexiona’, produziu outra, ‘Entutelan caricatura’, em 9 de março. Trata-se de uma meta charge em que, ao retomar a anterior, traz a censura à tona. ‘Matador’ havia rechaçado a ação judicial sob a afirmação de que, em avançando a tutela, “se deja un mal precedente para la libertad de expresión” (LA CARICATURA, 2018). As charges podem ser uma espécie de arma de denúncia da sociedade (GHILARDI, 1996). Neste caso, de denúncia contra a tentativa de censura ao próprio autor.

Para a Fundación para la Libertad de Prensa (Flip), “la sátira, la crítica y la parodia son ejercicios legítimos de la libertad de expresión. Una decisión judicial de censurar a Matador, sería una afrenta grave contra su derecho fundamental a opinar” (LA CARICATURA, 2018). A entidade colombiana relembra que há estândares que protegem a caricatura e alerta para o risco de judicializar o humor.

Interessante observar que ‘Matador’ fez da charge linguagem de resistência. De “Duque reflexiona” a “Entutelan caricatura”, o chargista mostra as afetações entre jornalismo e política, especialmente as contínuas tentativas de submissão do jornalismo ao poder – aqui, pela via da censura; a via econômica é outra que subjuga o jornalismo. Ao optar pela charge como resposta à tutela, Julio César manteve a opção pelo humor como espaço de problematização da política. “Nadie me puede decir que es mentira lo que está en la caricatura” (INTERPONEN, 2018).

A charge “satiriza um fato específico, tal como uma ideia, um

acontecimento, situação ou pessoa, em geral de caráter político, que seja de conhecimento público” (FONSECA, 1999, p. 26). Por isso, no caso em análise, ao deslocá-la para fora da Colômbia, talvez falte elementos para sua compreensão. O caricaturista colombiano utiliza, algumas vezes, animais como analogia a políticos. O ex-presidente Andrés Pastrana, por exemplo, é um “perrito faldero” de nome “pastrami”. Ivan Duque, por sua vez, um cerdo. Nesse caso, segundo ‘Matador’, a ideia não é de todo sua. A inspiração veio de um *meme* que comparava Duque ao personagem Gaguinho (no original, *Porky Pig*, da Warner Bros.). “Ese es un cerdito tierno, es como esponjocito, con risos canocitos, es muy lindo” (ME VOY, 2018), explicou à revista *Semana*. Outra informação necessária à compreensão do contexto é o fato de os desenhos de ‘Matador’ já terem sido usados de maneira ilegal, com adulterações.

Uma ameaça provoca autocensura nas redes sociais

Em 3 de abril de 2018, o caricaturista Julio César González anunciou, no *Twitter* (@matadoreltiempo), que se retiraria das redes sociais – até o primeiro turno das eleições presidenciais na Colômbia³ – após receber uma série de ameaças de morte. “Si quieren venir por mí, no tengo escoltas ni nada... tengo un lápiz y mi cerebro”, afirma Matador, dando a ver, uma vez mais, a função da charge no jornalismo, revelar uma leitura crítica da atualidade, desvelar uma visão de mundo.

O excerto “tengo un lápiz” e a imagem do perfil do caricaturista no *Twitter* (@matadoreltiempo) e no *Facebook* – um lápis rendido, de joelhos, mãos para trás e com uma adaga no pescoço ali posta por alguém que anuncia “¡Muerte a la sátira!” – nos remetem ao instrumento de trabalho dos caricaturistas e a violência contra os mesmos, como no atentado à revista francesa *Charlie Hebdo*, em janeiro de 2015.

³ O caricaturista retomou as publicações em suas redes sociais em 29 de maio, após o primeiro turno.

Figura 3 – Tuíte de @matadoreltiempo

Fonte: Twitter @matadoreltiempo (03 abr. 2018)

Figura 4 – Imagem de perfil

Fonte: Twitter @matadoreltiempo

As ameaças a Julio César começaram em junho de 2017, quando o ex-candidato presidencial Óscar Iván Zuluaga – a quem ‘Matador’ desenhava como um títere na mão direita do ex-presidente Álvaro Uribe – publicou uma caricatura de sua autoria adulterada. Apesar de classificar como grave, “conversé con Zuluaga y acepté las disculpas” (ES LAMENTABLE, 2018), afirmou o caricaturista, que diz saber distinguir entre um insulto e uma ameaça. Contudo, nas semanas que antecederam a decisão de deixar de publicar seus desenhos satíricos nas redes sociais, o número de intimidações aumentou e, segundo sua avaliação, podiam colocar em risco sua integridade e de seus familiares. O principal autor⁴ das ameaças, um militante do Centro Democrático, foi investigado e acabou expulso do partido. A ameaça foi feita no *Twitter*, “Matador es un canalla que falta nos hace Castaño para callarlo” (sic), em referência a Carlos Castaño, ex-chefe paramilitar.

“Lo más importante de cuando hago una caricatura es que tenga el componente de verdad”, explica ‘Matador’, que diz entender que as charges podem resultar como ofensivas para alguns, normais para outros ou, ainda, engraçadas. Fonseca (1999, p. 13) amplia a importância do desenho humorístico na imprensa, caracterizando-o “como documento histórico, como fonte de informação social e política, como termômetro de opinião, como

⁴ Além de ‘Matador’, segundo *El Tiempo*, Ariel Ortega Martínez ameaçou a blogueira María Antonia de la Torre e o colunista da *Revista Semana* Daniel Samper Ospina.

fenômeno estético, como expressão artística e literária ou como simples forma de diversão e passatempo”.

Apesar de ‘Matador’ ter assegurado que não se autocensuraria no jornal *El Tiempo*, a opção por descontinuar suas publicações nas redes sociais, todavia, permite falar de autocensura e refletir sobre resistência. Inequivocamente, a decisão tomada pelo caricaturista tem relação com o pedido de tutela judicial da charge “Duque reflexiona”, anteriormente analisada. Ao colocá-las em perspectiva passamos da tentativa de censura à autocensura, “um dos perigos do jornalismo”, como designa Rovirosa Olivé (in ZAMIN 2012, p. 225). Guerrero (2010, p. 17), por sua vez, afirma que “Las ‘órdenes de silencio’, pues, existen, actúan y resultan a la postre más eficaces, aunque sean invisibles, que las de la censura abierta”.

Aí está posto o modo como ‘Matador’ converte a autocensura em resistência. Ao revelar a ameaça e anunciar a saída temporária das redes sociais, o caricaturista tornou a violência contra os profissionais de comunicação um problema público, deixando de limitá-la aos jornalistas e às entidades de classe. O resistir consistiu em identificar que “[...] la ciudadanía no está comprendiendo la realidad y los sucesos de actualidad como parte de la historia” (GUERRERO, 2010, p. 26) e, por meio de informação, tentar romper com a cegueira que convém aos autores das ameaças. Posta no marco dos problemas públicos, rompe-se com a autocensura: “Es lamentable que un caricaturista tenga que usar escoltas” (ES LAMENTABLE, 2018).

Como consequência desse dar a ver a intimidação sofrida, ‘Matador’ logrou fazer com que, também pelo *Twitter*, políticos e jornalistas discutissem o ocorrido. ‘Matador’ logrou evidenciar que a autocensura é um problema de toda a sociedade, não apenas dos jornalistas e meios de comunicação. Parece haver menos ameaças, porque há mais silêncio. O caricaturista de *El Tiempo* rompe com essa lógica porque é conhecedor dos usos e das possibilidades da linguagem.

Um jornal se veste de luto

#NosFaltan3. #SiempreNosFaltarán3. Com esses marcadores, jornais,

jornalistas e entidades sinalizaram os dias que se seguiram ao sequestro e ao assassinato de um jornalista, um fotógrafo e um motorista do jornal de referência equatoriano *El Comercio*. Juan Javier Ortega Reyes, Paúl Rivas e Efraín Segarra foram sequestrados no dia 26 de março de 2018, em Mataje (Esmeraldas, Equador), na fronteira com a Colômbia, por dissidentes das Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (Farc), coordenados por Walter Patricio Artízala, sob pseudônimo “Guacho”, que decidiu não aceitar o processo de paz.

Diante da confirmação do assassinato dos integrantes de sua equipe, que ocorreu em 13 de abril, *El Comercio* se vestiu de luto. No dia seguinte, na capa, predominava o cinza; à marca, azul e vermelha, foi sobreposta uma fita negra, que ali permaneceu. Nesta data, seus pares optaram pelo cinza e estamparam também o símbolo em suas capas: *El Universo* apresentou mais espaço em branco que o usual e o título “#NosQuitaron3”; *Últimas Noticias* tituló “Siempre nos faltarán 3”; *El Telégrafo*, estatal, trouxe a manchete “Luto nacional”; *Expresso*, apesar de manter as cores, sobrepôs a chamada principal “No cabe tanta dolor” a uma foto com uma multidão cabisbaixa. *El Comercio* estendeu o luto à versão online do jornal. Ali, uma máscara deixou tudo cinza, dos textos às imagens, por uma semana.

Figura 5 – Capas de jornais latino-americanos



Fonte: El Comercio, El Espectador e Expreso (14 abr. 2018)

O índice de resistência mais significativo, contudo, aparece no jornal *El Colombiano*, de Antioquia, estado que viveu a violência das guerrilhas, dos

paramilitares e dos narcotraficantes.⁵ A capa é composta por poucos elementos gráficos: a marca – com um laço negro –, os dados de identificação e o título “#ElPeriodismoVive”. Se considerarmos que a capa é o menu informativo de um jornal e que “Sólo aquellos hechos que son más noticia que otros sobrevivirán en la implacable y necesaria selección que se produce en cada noticiario y en cada edición de periódico” (GOMIS, 1991, p. 98), *El Colombiano* oferece uma única opção, o jornalismo como notícia. Dito de outro modo, o jornal afirma a centralidade do jornalismo, colocando-o como a única notícia em destaque na edição.

Quando “se discute si una noticia merece o no la portada o simplemente destacarse como apertura de una sección, se quiere saber ‘por dónde’ se va a titular” (GOMIS, 1991, p. 31), isso porque o título é a substância da notícia ou “el titular es la noticia”. A manchete “O jornalismo vive” cumpre com a necessidade de “ofrecer una especie de sentencia histórica anticipada”, como sugere Gomis (p. 29) ser o papel dos títulos nas capas. A projeção na história também é assegurada pelo uso de um sustenido que marca o emprego de uma hashtag, deslocando para o impresso um marcador próprio do digital.

Na Colômbia, desde 1993, não morria um jornalista em cativeiro. No Equador, esse foi o primeiro caso do tipo. Para a Flip, “el asesinato es la forma de censura más extrema. [...] actuaron en contra de todos los estándares internacionales humanitarios y de libertad de prensa”. A Comissão Interamericana de Direitos Humanos alerta que “todas las formas de silenciamiento, la violencia física, la amenaza, el secuestro y los asesinatos se han vuelto a repetir como la forma más severa de coartar la libertad de expresión”. Nessa pequena mostra de declarações, extraídos do jornal *El Colombiano* (FUE UM, 2018), aparecem as liberdades de imprensa, de expressão e de informação, anteriormente discutidas.

⁵ Em movimento complementar de pesquisa, buscamos identificar como a confirmação do assassinato da equipe de *El Comercio* reverberou nos jornais de referência dos países latino-americanos que figuram entre os mais violentos para a prática do jornalismo.



Um jornal fecha as portas

Jornal fecha as portas após morte de jornalistas

Com a manchete “Adeus!” em letras grandes, o jornal *Norte*, de Ciudad Juárez, no México, se despediu no domingo [02 abr. 2017] de seus leitores. A publicação anunciou que deixaria de circular após mais de 30 anos depois que três jornalistas de outras organizações foram mortos no mês passado. O diário afirmou que decidiu fechar as portas diante do aumento da violência contra os jornalistas no país. (JORNAL, 2017, p. A11).

A nota de pé de página publicada na editoria de Internacional de O *Estado de S. Paulo* mostra que a violência perpetrada contra jornalistas mexicanos levou o jornal *Norte*, de Ciudad Juarez, Chihuahua, a encerrar suas atividades. Se, por um lado, o pouco espaço conferido à informação não permite problematizar a situação do jornalismo no México, por outro, permite ver o jornalismo brasileiro. A questão aí posta é o fato de o jornalismo não ser pauta do jornalismo.

O “¡Adeus!” estampado na capa do jornal mexicano *Norte*, em 2017, sinaliza o fim da resistência, porque a violência impede de seguir. Em 2016 e 2017, o México figurou como o país em que mais jornalistas foram assassinados na América Latina. Em 2018, a primeira morte foi registrada no país. Os estados de Veracruz, Tamaulipas e Michoacán são os mais violentos. Depois estão Guerrero, Nuevo León, Coahuila, San Martínez Potosí, Chihuahua, Sinaloa e Tabasco. Dentre os temas investigados pelos profissionais assassinados estavam crime organizado, narcotráfico e corrupção (JUNG, 2017).

De acordo com o informe *Libertades en resistencia* (2017), de Artículo 19, em 2016, foram registradas 426 agressões contra jornalistas. As principais: ataque físico ou material, intimidação, ameaça, privação de liberdade, assédio, ataque aos meios de comunicação e violência institucional. Esses dados conformam uma pequena mostra da violência no México e ampliam o porquê de um jornal fechar as portas.



Considerações finais

Censurar, ameaçar, assassinar. Em uma só palavra, silenciar. A violência visa a calar jornalistas e jornais, temporal ou definitivamente. Os “cacos” aqui analisados permitem problematizar o jornalismo latino-americano a partir de duas variáveis, especialmente, a violência contra jornalistas e os modos de resistência gestados no interior das práticas jornalísticas. Como afirma Foucault (1979, p. 241), “para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele”.

“Entutelan caricatura”, a meta charge de ‘Matador’, é um exemplo de resistência criativa, ativa, frente ao poder. O caricaturista torna-se personagem de sua própria narrativa para, de maneira produtiva, dar a ver a intimidação via tentativa de censura judicial. As potencialidades da charge são exploradas para abordar os desafios enfrentados pelo jornalismo e pelos profissionais de comunicação. Por meio da intertextualidade, permite acionar as liberdades de expressão e de imprensa e o direito à informação, conceitos basilares tanto para o exercício profissional como para a compreensão dos lugares e dos papéis do jornalismo. Permite, ainda, compreender a democracia como um sistema político que fomenta a existência de opiniões divergentes. Tem-se aí, portanto, elementos indispensáveis à formação de jornalistas, à prática e à crítica das práticas jornalísticas, como as leis que asseguram as liberdades ou os decretos que estabelecem os programas de proteção a jornalistas e trabalhadores dos meios de comunicação. A exemplo das charges, as primeiras páginas dos jornais também permitem expor constrangimentos e violências. Contudo, a eficácia depende de quão inventivas são.

Apesar de dispersas temporal e geograficamente, as relações de poder e de resistência no jornalismo conformam um conjunto de violências e de modos de enfrentamento. Problematizar o jornalismo a partir das violências e dos riscos a que seus profissionais estão expostos permite compreender o alcance e as consequências da ação e do discurso jornalístico e perceber os atravessamentos – de toda ordem – sobre as

práticas jornalísticas. Investigar, apurar, contrastar fontes, informar, mediar, expõem modos de *fazer* e relações de poder. Apesar de não ser uma constante, porque precisam se impor sobre ou romper com os controles discursivos e organizacionais, as “migalhas” – como as analisadas neste artigo – transvestem o dizer em potência, em uma possibilidade de resistência.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Teresa. *Violações à liberdade de expressão*. Relatório Anual 2015. Brasília, DF: Abert, 2016.

AN INCREASE of 32% in media casualties – Afghanistan, Mexico, Syria most dangerous countries for journalists in the first six months of 2018. *The Press Emblem Campaign*. 03 jul. 2018.

BALA, Darlei Gonçalves. Os limites do direito de informação frente aos direitos da personalidade. *Revista Jus Navigandi*, Teresina, ano 12, n. 1318, 9 fev. 2007.

BARÓMETRO de las violaciones de la libertad. *Reporteros Sin Fronteras*, 2018.

CLASIFICACIÓN Mundial de RSF 2018: Balance de América Latina: a medias tintas. *Reporteros Sin Fronteras*, 2018.

ES LAMENTABLE que un caricaturista tenga que usar escoltas: Matador. *El Tiempo*, Justicia, 6 abr. 2018.

FUE UN ataque al periodismo. *El Colombiano*, ano 106, n. 36167, 14 abr. 2018, p. 3.

FONSECA, Joaquim da. *Caricatura a imagem gráfica do humor*. Porto Alegre: Editora Artes Ofícios, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 21. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. 5. reimpr. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010

GHILARDI, Maria Inês. O humor na charge jornalística. *Comunicarte*, v. 12, n. 20, p. 86-92. Campinas: PUC, 1996.

GUERRERO, Arturo. *País lejano y silenciado: autocensura y practicas periodísticas en el periodismo regional*. Bogotá: Fundación para la Libertad de Prensa, Medios para la Paz, 2010.

GOMIS, Lorenzo. *Teoría del periodismo: cómo se forma el presente*. Barcelona: Paidós, 1991.

INTERPONEN tutela contra caricatura de 'Matador'. *El Tiempo*, Cultura, 8 mar. 2018.

IURCONVITE, Adriano dos Santos. A limitação constitucional da liberdade de informação em prevalência da intimidade. *Âmbito Jurídico*, XIII, n. 72, jan 2010.

JORNAL fecha as portas após morte de jornalistas. *O Estado de S. Paulo*, Internacional, 04 abr. 2017, p. A11.

JUEZA niega tutela contra el caricaturista Matador. *El Tiempo*, Justicia, 22 mar. 2018.

JUNG, Cleusa. “¿Para qué el periodismo si te van a matar?”: violência contra jornalistas no México. 2017. 107 f. Monografia de conclusão do curso de Jornalismo: Bacharelado, Universidade Federal de Santa Maria. Frederico Westphalen, 2017

KUCINSKI, Bernardo. *A síndrome da antena parabólica: ética no jornalismo brasileiro*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

LA CARICATURA con la que 'Matador' responde a tutela en su contra. *El Tiempo*, Cultura, 9 mar. 2018.

LAS CARICATURAS deben ser una burla al poder y a uno mismo: Matador. *Bocas*, 6 abr. 2018.

MATADOR en hombros. *El Tiempo*, Opinión, Editorial, 4 abr. 2018, p. 12.
ME VOY a vengar votando por Marta Lucía Ramírez en la consulta (risas): Matador. *Semana*, Entrevista, 8 mar. 2018.

ROSPA, Aline Martins. O papel do direito fundamental à liberdade de imprensa no estado brasileiro. *Âmbito Jurídico*, XIV, n. 92, set 2011.

SIP DENUNCIA “conducta de persecución” contra la prensa al concluir su asamblea anual en Salt Lake City. *Sociedad Interamericana de Prensa*, 30 out. 2017.

ZAMIN, Angela. A autocensura é um dos perigos do jornalismo. Entrevista com Josep Roviroza Olivé. In: MAROCCO, Beatriz. (org.). *O jornalista e a prática: entrevistas*. São Leopoldo: Unisinos, 2012, p. 225-231.

ZAMIN, A.; SCHWAAB, R. Um acidente no relato, um atentado na edição; e outras reflexões acerca das práticas jornalísticas. *Galáxia*, São Paulo, n. 34, jan.-abr., 2017, p. 163-174.



PROJETO DE ENSINO ESTUDAR PRA VALER: PRÁTICAS REALIZADAS NO IFFAR CAMPUS SANTO AUGUSTO/RS

Beatris Gattermann¹
Gabriela Perusatto Llano²

A emergência do projeto Estudar pra Valer no contexto da educação profissional de nível médio do IFFar Campus Santo Augusto e os caminhos trilhados

Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia foram criados pela Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Em consequência desta política, muitas instituições foram criadas em diferentes regiões do Brasil, entre elas a criação do Instituto Federal Farroupilha. No rol de objetivos para criação dos institutos federais, segundo o artigo 7º inciso I, da Lei Nº 11.892 esta “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”, sendo este o público que o projeto Estudar pra Valer abarca.

O Instituto Federal Farroupilha atualmente esta constituído pela sede administrativa Reitoria, dez campis, um campus avançada, polos de educação à distância e centros de referência. Dentre os dez Campis esta o IFFar Campus Santo Augusto, localizado no Município de Santo Augusto, interior do Rio Grande do Sul, em uma cidade que segundo dados de 2015 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possui 14. 349 habitantes. A localização desse Campus é considerada estratégica, visto que jovens, de mais de 20 municípios da região, diariamente dirigem-se a instituição para buscar conhecimento e realizar seu itinerário formativo.

O público alvo deste trabalho são os jovens que cursam no IFFar Campus SA, cursos técnicos integrados ao ensino médio, sendo técnico em

¹ Pedagoga no Instituto Federal Farroupilha Campus Santo Augusto, Rio Grande do Sul, Brasil. Mestre em Educação - UFSM. Coordenadora do projeto de ensino Estudar pra Valer. Email: beatris.gattermann@iffarroupilha.edu.br

² Assistente Social no Instituto Federal Farroupilha Campus Santo Augusto, Rio Grande do Sul, Brasil. Mestranda em Desenvolvimento Regional-Unijuí. Integrante do projeto de ensino Estudar pra Valer. Email: gabriela.perusatto@iffarroupilha.edu.br



Administração, técnico em Alimentos, técnico em Agropecuária e técnico em Informática. É possível identificar rol das políticas públicas que orientam as ações no IFFar Campus Santo Augusto, que a instituição tem conseguido dar conta de propiciar o acesso à educação profissional de nível médio aos jovens. Assim, estão no ensino médio integrado sujeitos com diferenças biológicas, cognitivas, psicológicas, sociais, culturais e econômicas; que independente de suas condições, são sujeitos em potencial para a aprendizagem. Diante disso, cabe pensar a permanência com aprendizagem de todos os sujeitos que ingressam na instituição.

Para além de todas as ações realizadas no IFFar Campus Santo Augusto, neste trabalho o foco está em problematizar e analisar especificamente ações de um projeto que proporciona aos estudantes espaço para discutir diferentes estratégias de estudo, possibilidades de organização para os estudos de forma a obter melhores resultados em suas aprendizagens, de desenvolvimento de sujeitos com autonomia para aprender. Para tal, como documentos de análise elencamos o esboço do projeto de ensino Estudar pra Valer, relatórios do projeto das edições 2015, 2016 e 2017 e resultado de pesquisa aplicada aos estudantes participantes.

Este trabalho consiste em um relato de experiência de um projeto em desenvolvimento no IFFar Campus Santo Augusto, o projeto de ensino Estudar pra Valer, que em 2018 está em sua terceira edição. Sua primeira edição foi no ano de 2015, e emerge da necessidade percebida na instituição de que os estudantes ingressantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio apresentavam dificuldades de organização para os estudos, de autonomia na aprendizagem, produzindo alguns efeitos, entre eles, a evasão e retenção escolar. A partir desta detecção inicia-se um movimento no sentido de instrumentalizar os estudantes para organização de seus estudos, para organização de horários, aprimoramento de estratégias de estudo, e conseqüentemente qualificação das aprendizagens e desenvolvimento da autonomia enquanto sujeito aprendiz ao longo da vida.

A escola historicamente tem sido a instituição responsável pelo ensino e a aprendizagem, e tem em seu contexto naturalizado a ideia do 'como estudar', tanto que não é possível encontrar nos currículos escolares desde



os anos iniciais, ensino fundamental e ensino médio, disciplina ou mesmo referência a questões relacionadas ao desenvolvimento de sujeitos com autonomia na aprendizagem, sobre possibilidades de como os sujeitos podem estudar, este aspecto parece estar diluído entre todas as disciplinas, mas, neste estar diluído, o como aprender não está contemplado, cada sujeito acaba por trilhar seu caminho, num verdadeiro tatear para encontrar as estratégias, os meios de obter aprendizagens mais significativas, de tornarem-se sujeitos autônomos no aprender, e há aqueles que conseguem em um processo de tentativa e erro, após muitas tentativas tornam-se sujeitos com capacidade de desenvolver as aprendizagens de forma mais autônoma, porém, uma importante parcela, não tem conseguido atingir tal perfil, chegando ao ensino médio tendo suas aprendizagens dependentes dos conteúdos que o professor trabalha em sala de aula, não tendo organização com seus estudos, passam a ser identificados com dificuldades de aprendizagem, com defasagem na aprendizagem, com dificuldades de organização e com falta de autonomia na aprendizagem, ou seja, precisam desenvolver e aprimorar as suas estratégias de estudo.

É nesse emaranhado de questões que o projeto de Ensino Estudar pra Valer emerge, na tentativa de puxar um dos fios deste emaranhado e trabalhar no sentido de que os jovens que chegam aos cursos técnicos do IFFar Campus Santo Augusto constituam-se em sujeitos com mais autonomia na aprendizagem, e que isso não sirva somente para o curso que realizam, que essa autonomia desenvolvida reflita, em estudos posteriores, no dia a dia, no trabalho, ao longo da vida.

Para Gattermann (2017, p.137) o projeto Estudar pra Valer atua para “que os estudantes passem a desejar aprender, e isso movimenta para que invistam em seus estudos, em aprender a aprender, e assim possam permanecer na instituição desenvolvendo aprendizagens mais qualificadas”.

Este esboço inicial faz se necessário para compreensão dos sentidos das ações desenvolvidas no projeto, na lógica inversa da naturalização, no sentido de movimento de resistência, de saída dessa zona de conforto de aceitação de que é mais fácil nomear o sujeito para justificar que não consegue aprender, do que movimentar ações para que este sujeito possa

conquistar sua autonomia na aprendizagem, movimento no sentido da não aceitação de que jovens, após no mínimo 13 anos nos bancos escolares, concluam a educação básica e não tenham se tornado sujeitos autônomos em suas aprendizagens.

Contextualizando práticas desenvolvidas no Projeto Estudar pra Valer

É natural e saudável que as pessoas ocupem parte de seu tempo com a família, com o lazer, com o trabalho, com os amigos, mas também é essencial separar uma parcela do tempo para o estudo. O estudo e outras atividades podem ser conciliados, para isso é preciso organização das estratégias de estudo, do espaço, dos materiais, dos conteúdos, e uma gestão racional do tempo. Ninguém precisa renunciar a vida para ser um bom estudante.

Segundo Mendes (2013, p. 85), “o estudo não é uma atividade que se realiza de qualquer maneira”, alguns requisitos básicos se fazem necessários. É partindo desse pressuposto que as ações do projeto Estudar pra Valer são pensadas no contexto do IFFar Campus Santo Augusto. Ao encontro do que propõe o projeto, Fábio Mendes destaca que um dos problemas é que não ensinamos nossos estudantes sobre como proceder quando precisam aprender por conta própria “acabam achando que estudar é ler o caderno de anotações, tomar um livro em mãos e diretamente tentar resumir-lo, ou outras práticas semelhantes, que não são efetivas isoladamente” (2013, p.19).

No sentido de desenvolver sujeitos com mais autonomia na aprendizagem, destacamos a seguir algumas ações realizadas que tem produzido efeitos positivos com o grupo de estudantes que tem tido oportunidade de participar e na contramão do que esta naturalizado, produzir-se de outro modo.

Desde o ano de 2015, as ações do projeto Estudar pra Valer são desenvolvidas em formato de oficinas, com encontros quinzenais, em horas aulas cedidas por diferentes professores dentro da carga horária curricular dos cursos técnicos integrados. Uma das primeiras ações esta em



proporcionar espaço para os estudantes entre si dialogar sobre as estratégias que durante a vida escolar colocaram em prática e que consideram que produziram bons resultados e as estratégias que não produziram resultados positivos nas aprendizagens. Neste diálogo, alguns estudantes já conseguem perceber que estão precisando aprimorar as estratégias de estudo que aplicam, pois, no contexto do grupo surge diferentes possibilidades, que talvez nunca foram cogitadas como possíveis, é uma troca de experiências que produz como efeito a aprimoração das estratégias de estudo colocadas em prática por cada estudante.

No decorrer das oficinas diferentes assuntos vão sendo abordados, e uma das ações que produz efeitos positivos é a construção de tabela de horários, onde cada estudante organiza seus horários com todas as atividades que desenvolve na semana, elencando desde alimentação, horários de aula, lazer, deslocamento, atividades físicas e principalmente o horário destinado ao estudo em casa. Esta atividade é baseada no trabalho do professor e pesquisador Fábio de Ribeiro Mendes, na tabela por ele desenvolvida, e no vídeo número 12, que esta disponível na internet, onde Fabio orienta como preencher a tabela. Mas por que fazer uma tabela com os horários? Identificamos que através da tabela os estudantes encontram os melhores horários de estudo, pois, tem o lazer, tempo para os amigos, para o esporte, para todas as suas atividades e tem horário específico para estudar. A importância da tabela também esta no fato de que se os jovens precisam abrir mão do lazer, por exemplo, começam a colocar a culpa nos estudos e passam a entender o estudo como algo chato, a tabela é a demonstração de que é possível conciliar o estudo com as demais atividades.

Outro tema abordado nas oficinas refere-se às estratégias de estudo aplicadas pelos estudantes. Na abordagem desta temática são sugeridas e testadas pelos estudantes estratégias que envolvem a organização de local adequado para estudo em casa, de preferência em uma mesa, onde possa deixar seu material de estudo, longe de aparelhos eletrônicos, a não ser que utilize algo para pesquisa, evitando redes sociais, jogos ou outras atividades que tirem o foco do que pretende estudar. A organização do espaço de estudo em casa é um aspecto importante do processo de desenvolvimento



da autonomia na aprendizagem.

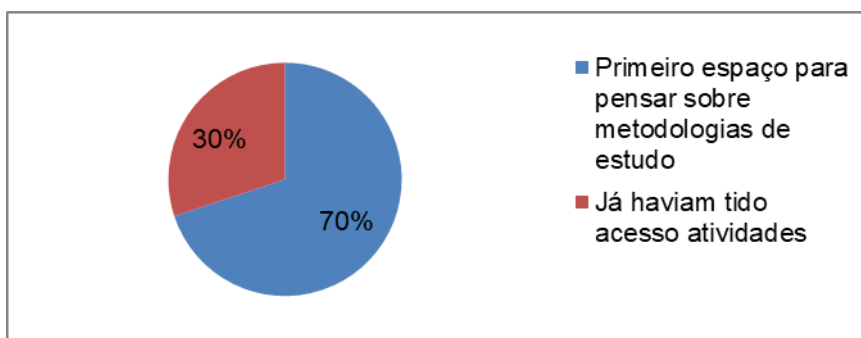
Também é interessante contextualizar, que para além dos horários de estudo, de local adequado, das estratégias, “*outro* requisito essencial não pode faltar: em cada uma das sessões de estudo, o aluno precisa saber *como proceder* para adquirir o conhecimento que se propõe” (MENDES 2013, p.167, grifos do autor). Ou seja, é necessário ter um método de estudo, para que o estudante obtenha êxito no conteúdo que deseja aprender. Para isso, no projeto são realizadas oficinas que abordam métodos de estudo, como exemplo o método das 4 etapas desenvolvido pelo pesquisador Fábio Mendes (MENDES 2013, p. 171) que permite o estudante aprender um conteúdo inédito sem o auxílio do professor.

Estas poucas ações relatadas, podem ser tomadas como algumas das mais fundamentais para desenvolvimento de hábito de estudo e consequentemente a autonomia na aprendizagem, saber como fazer para adquirir conhecimento por conta própria é uma habilidade fundamental no mundo atual, é a chave para atualizar-se constantemente e construir seu conhecimento sempre que necessário, ao longo da vida.

Efeitos da realização do Projeto Estudar pra Valer para os estudantes ingressantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio

Para problematizar sobre os efeitos do desenvolvimento do projeto de ensino Estudar pra Valer, analisamos dados da pesquisa aplicada no ano de 2016 com 93 estudantes ingressantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, que participaram do projeto no ano de 2015. Destacamos o número expressivo de estudantes que em sua vida escolar não tiveram possibilidade de discutir sobre estratégias de estudo. Como podemos ver no gráfico, dos 93 entrevistados, 65 referenciaram o projeto Estudar pra Valer como primeiro espaço onde puderam pensar e aprimorar estratégias de estudo. Esses números dizem da emergência de proporcionar momentos para pensar e instrumentalizar os estudantes sobre os meios pelos quais os sujeitos podem aprender, discutindo sobre como podem estudar, desenvolver hábito de estudo e aprendizagens autônomas.

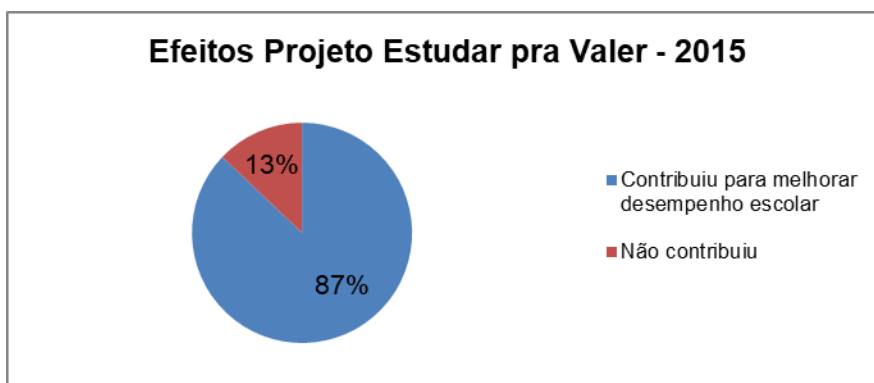
Figura 1 – Acesso a possibilidades de pensar sobre como estudar



Fonte: Arquivos do projeto Estudar pra Valer

Ao abordar as questões de melhora no rendimento escolar, dos 93 estudantes participantes da pesquisa, 81 consideram que o projeto contribuiu para melhorar o desempenho escolar, destacam principalmente a organização de quadro com horários para os estudos, metodologias e técnicas possíveis de serem empregadas ao estudar, ampliação do tempo dedicado aos estudos em casa, aproveitamento do tempo em sala de aula, e organização de local adequado para os estudos em casa. Na figura 2 podemos identificar os efeitos do desenvolvimento do projeto:

Figura 2 – Efeitos do Projeto Estudar pra valer edição 2015



Fonte: Arquivos do projeto Estudar pra Vale

Outro fator analisado refere-se a efeito das ações do projeto a longo prazo, dos participantes da pesquisa, 67 estudantes confirmaram que após o término do projeto mantém a rotina de estudos organizada, tornando-se desse modo hábito de estudo, também pontuam que adotar tal metodologia

tem produzido melhora nas aprendizagens dos conteúdos das diferentes disciplinas, porém gostariam de ter possibilidade de continuar com as discussões do projeto, podendo ser através de palestras e de momentos mesmo que menos frequentes.

Figura 3 – Efeitos do projeto a longo prazo



Fonte: Arquivos do projeto Estudar pra Valer

Ao identificar que um percentual interessante conseguiu mudar sua rotina de estudos, perceber a importância de desenvolver hábito de estudo, o principal objetivo do projeto é atingido, e reafirma a o que pontua Mendes (2013, p.19) “a necessidade de as escolas tratarem o hábito de estudo como um projeto permanente”, formando sujeitos mais preparados para o mundo atual.

Novos desafios que se fazem presentes no contexto do IFFar Campus Santo Augusto

Por duas edições o projeto Estudar pra Valer atingia somente os estudantes ingressantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, em torno de 120 estudantes, já no ano de 2017 as ações contemplaram todos os estudantes dos cursos técnicos integrados, em torno de 380 estudantes, e para o ano de 2018 um novo desafio, além deste público já mencionado, uma proposta de abarcar no projeto os acadêmicos do ensino superior.

Ao identificar que o projeto Estudar pra Valer vem constantemente ampliando o público alvo, é possível afirmar que no IFFar Campus Santo Augusto desenvolver o hábito de estudo passa a ser um projeto institucional,



e não apenas uma possibilidade, mas uma necessidade de formação de sujeitos, consciente de que a autonomia no estudo é o componente que permitirá aos estudantes a atualização constante de seus saberes em uma sociedade em constante mudança.

A proposta do projeto leva em consideração o pressuposto de que vivemos em um tempo no qual o “conhecimento que temos determina nossa colocação (especialmente na sociedade e no mercado de trabalho), não há dúvidas que um tipo especial de habilidade precisa ser desenvolvido. Refiro-me a capacidade de aprender por conta própria” (MENDES, 2013, p. 13). Mas muito além de um lugar nessa pirâmide social, formar sujeitos que desenvolvem aprendizagem de forma autônoma é contribuir para uma sociedade melhor, onde os sujeitos possam aprender diferentes conteúdos por conta própria.

REFERÊNCIAS

GATTERMANN, Beatris. *Inclusão no IF Farroupilha Campus Santo Augusto: Conjunto de práticas políticas que tem Produzido Sujeitos*. 2017. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. 2017.

BRASIL. *Lei nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> Acesso em: 11 maio 2018.

MENDES, Fábio Ribeiro. *A Formação do Hábito de Estudo: Teoria e Prática*. 2 ed. Porto Alegre, Autonomia, 2013.

MENDES, Fábio R. *Iniciação científica para jovens pesquisadores*. 2 ed. Porto Alegre, Autonomia, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Resultados Finais do Censo Escolar 2014*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br> . Acesso em: 26 abril de 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *População Estimada 2015*. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/>> . Acesso em 07 jul. 2018.



IMIGRAÇÃO E NOSTALGIA: IMPOSSIBILIDADES DE ESTAR NA VIDA E NOS LUGARES

Carlete Maria Thomé¹
Sandra Fonseca Pinto²
Franciele Thomé³

Introdução

Johannes Soehn é um pai, avô e bisavô muito ativo e presente na vida de cada família descendente. Homem guerreiro, que venceu todas as dificuldades da época da colonização. Imigrante romeno, que lutou e deixou para trás uma pátria e muitos familiares na promessa de uma vida melhor numa terra distante e promissora. Em seus relatos de vivências e experiências, nota-se um mosaico de culturas, é possível encontrar em seus relatos a excentricidade de sua cultura, com ricos elementos passíveis de diversos segmentos de análise.

Dessa maneira, esta pesquisa tem o objetivo de analisar conceitos de nostalgia, melancolia, saudade e sentimento de pertencimento em relatos de vivências e experiências de um imigrante romeno.

A nostalgia é um sentimento que plasma a melancolia do sujeito, que sofre por estar longe de casa, iludido por um retornar inexistente, caindo num círculo interminável do eterno retorno. Dessa forma, o problema que essa pesquisa aborda é: como relacionar os relatos de vivências e experiências de um imigrante com o sentimento de pertencimento, de nostalgia e do eterno retorno?

Para alcançar o objetivo esperado, esta investigação utiliza aportes teóricos de Tuan (1980, 1983) sobre a noção de espaço, lugar e topofilia, Valle (2002) sentimento de pertencimento, Starobinski (1966), Jankélévitch (1974) e Vecchi (2017) sobre o conceito de nostalgia. Os procedimentos metodológicos foram realizados mediante pesquisa descritiva, de base bibliográfica e análise qualitativa. O *corpus* constitui em relatos de vivências

¹ Doutorando PPGL, UPF -Passo Fundo/RS. carlete_sc@hotmail.com

² Doutorando PPGL, UPF -Passo Fundo/RS. sandrinhafp@gmail.com

³ Acadêmica Pedagogia, UCEFF – Itapiranga/SC. francithome@hotmail.com

do imigrante Johannes Soehn. Essa escolha deu-se pela forte presença de nostalgia. Sentimento de pertencimento será o foco de estudo, o imigrante estrangeiro ou refugiado se sente deslocado no novo lar, impossibilitado de estar na vida e nos lugares. Despertar o sentimento de respeito e sensibilidade são essenciais para que se sintam pertencentes e inseridos num contexto socioeconômico e cultural, a tal modo que recuperem a dignidade humana e a qualidade de vida.

Imigração e as falsas promessas

Porto Novo, hoje cidade de Itapiranga-SC, recebeu diversos imigrantes europeus entre a década de 1920 a 1930. Maximilian Soehn, pai de Johannes, veio com a família da Romênia ao Brasil em 1930, inicialmente seguiriam para o Canadá e durante o percurso mudaram de ideia, Canadá fazia muito frio e o Brasil tinham terras férteis para serem cultivadas.

Maximilian Söhn e sua família vieram em 1930 para Porto do Rio Grande -RS. Em seguida, se deslocaram de carroça para Porto Feliz - hoje Mondaí, dois dias depois vieram para Porto Novo - hoje Itapiranga, através de balsas improvisadas pelo Rio Uruguai, numa distância de 60 km, porque Itapiranga era uma colônia de católicos, já que Porto Feliz era habitada por evangélicos. Johannes, relata que também ficaram dois dias hospedados no *Volksverein* – Sociedade União Popular (associação dos alemães católicos do Rio Grande do Sul, fundada pelo Pe. Teodor Amstad, em 1912), na qual tiveram que, de forma urgente, escolher uma colônia e ir produzir. Escolheram um lote em Linha Laranjeira no meio do mato (com o dinheiro das economias), cerca de 5 km da cidade. Não haviam estradas, somente piques feitos de enxada. Mais tarde, *Volksverein* mandou uma patrula para auxiliar na abertura de estradas, pois tudo era mata nativa. Porto Novo pertencia a Chapecó, “foi comprada em etapas, a partir de 28 de janeiro de 1926, pelas *Sparkassen* do Estado do Rio Grande do Sul para o *Volksverein*, para que esta entidade iniciasse a formação de uma colônia a ser ocupada exclusivamente por alemães - natos ou descendentes - de religião Católica Apostólica Romana”. (JUNGBLUT, 2000, p. 73). Conforme Mayer (2017), o

projeto Porto Novo se formou nos alicerces germânicos e católicos,

O projeto de colonização Porto Novo tinha suas peculiaridades, entre elas aceitar somente compradores de terras que fossem de origem germânica e católica, o que formaria, portanto, uma colonização étnica e confessional sustentada sob os alicerces do germanismo e do catolicismo. A colonização foi planejada, organizada e promovida a partir de 1926 pelo *Volksverein für die Deutschen Katholiken in Rio Grande do Sul*, fundada em 1912 pelos jesuítas de São Leopoldo/RS (MAYER, 2017, p. 24).

Intensivas propagandas trouxeram novos agricultores para colonizar as terras de Porto Novo, pois as colônias velhas do Rio Grande do Sul já estavam ficando insuficientes,

Intensa propaganda através da revista SKT. Paulusblatt da “colônia nova de Porto Novo” ocorreu nas colônias velhas do Rio Grande do Sul, cujas terras estavam ficando escassas devido ao esgotamento do solo, começaram a perder e vigor e ficar menos acessíveis, incentivando os descendentes de imigrantes a migrar em busca de regiões de colonização, favorecendo para que muitos colonos, em sua maioria jovens, buscassem a nova colônia em formação às margens do rio Uruguai no lado catarinense, que a essa altura parecia ser uma terra muito promissora para o desenvolvimento da agricultura. (MAYER, 2107, p. 24)

As migrações significam movimentos de pessoas, deslocamentos que acontecem por vários motivos, no entanto, razões econômicas e políticas são sempre determinantes. Para Chueiri e Câmera (2010), às razões econômicas, relaciona-se à falta de condições dignas de sobrevivência, “sujeitos ou grupos de sujeitos mais vulneráveis que fogem da pobreza, da miséria, da polícia, etc em busca de melhores oportunidades de vida e de trabalho que possam satisfazer as suas necessidades básicas – alimentação, saúde, educação, cultura etc.” (CHUEIRI; CÂMERA, 2010, p. 159). Portanto, segundo as autoras, razões políticas, relaciona-se à “impossibilidade do exercício de seus direitos, ou melhor, é quando a liberdade, a igualdade – e seus desdobramentos – ficam impedidas de ser exercitadas”. (CHUEIRI; CÂMERA, 2010, p. 159). Sendo assim, a emigração é ao mesmo tempo uma forma de abandono, existe um distanciamento da terra natal, e uma dificuldade em se instalar numa outra nação (falta de documentos, dificuldade com a língua, entre outros). Nesse sentido, independentemente do que motiva a migração, para Chueiri e Câmera (2010), sempre há fatores graves



o suficiente para tornar o deslocamento a melhor opção, ou ao menos a única possível. O processo de acolhimento e de pertencimento a uma nova cultura, uma nova nação, em virtude do deslocamento, faz com que o imigrante se sente um estranho, afastado de sua casa, ao invés de proximidade, como podemos observar a seguir,

Chamamos de centro a casa ou o lar, os quais, por sua vez, nos dão uma sensação de proximidade, de pertencimento e de acolhimento. Assim, algo é tão mais distante quanto mais afastado de casa está (no sentido de se ter um mundo). Pode haver um ou vários centros, isto é, temos uma casa, uma cultura, uma identidade que pode ser étnica, nacional ou religiosa. Da mesma forma que pode haver uma ou mais periferias, na medida em que há culturas outras, outras identidades e há lugares onde não nos sentimos em casa, onde somos, assim, estrangeiros, estranhos. (CHUEIRI; CÂMERA, 2010, p. 170).

Levando em consideração, a história de emigração, a necessidade de se instalar em outras propriedades e nações, ou ficar na sua pátria, com possível ameaça de extermínio dos bessarabianos, mãe de Johannes, Mariana Volk Söhn, chorava por diversas vezes de saudade de sua terra e familiares que nunca mais pode rever. Sonhava em um possível retorno!

Sobre conceito de nostalgia, saudade e melancolia

O termo *Nostalgia* surgiu para designar um sentimento bastante especial dentro da nomenclatura médica, quando soldados que foram para a guerra ou os exilados estavam definhando por estarem longe de casa. De acordo com Vecchi (2017), Johanes Hofervs, em 1688, médico suíço definiu nostalgia como causa moral de uma doença física. Em latim, *desiderium pátrio*, significa o desejo do nosso país. *Nóstos* significa viagem, *álgos*, significa dor, ou seja, dor da viagem/regresso. É um distúrbio causado pela distância de casa, pátria ou nação.

Segundo Roberto Vecchi (2017), o possível retorno dos refugiados ao seu país seria algo muito difícil, pois a vida que tinham antes não existe mais, portanto, conclui-se que neste caso uma saudade de um retorno não possível. Para ele, *Nostalgia* é um sentimento ligado à vida do exilado, que não se sente pertencente àquela nova terra, torna-se apático, só lhe restam

lembranças do passado. A impossibilidade do retorno é o que faz a saudade ser nostálgica.

Segundo dicionário Aurélio, *Nostalgia* é uma tristeza profunda causada por saudades do afastamento da pátria ou da terra natal. E a *Saudade* é lembrança grata de pessoa ausente ou de alguma coisa de que alguém se vê privado, são boas lembranças ou recordações.

Assim, a nostalgia é aparentada do sentimento evocado pela palavra saudade, ela faz reconstruir o lugar de desejo a partir de suas lembranças. Memória não é um simples armazém de acúmulo de experiências, trata-se de uma série de operações, entre elas inclusive o esquecimento, necessários para que os sujeitos construam sua própria e nova identidade. A sua antiga terra transforma-se em uma recordação de um passado perdido, que foi deixada para trás (perda que produz grande sofrimento), da qual se chora a ausência. Sendo assim, para não sofrer mais, o emigrante evoca essa terra distante, recompondo sua moradia, mantendo viva sua cultura, culinária e nos afazeres do cotidiano. Essa adaptação ao desconhecido e a reelaboração de uma nova vida, sua experiência de sua pátria distante lhe dá suporte e condições para seguir sua luta. Foi o que fez Mariana – mãe de Johannes, criou seus filhos com base na cultura alemã (reza, canto, dança). A culinária se adaptava com o da Alemanha, Romênia e a brasileira, com os alimentos que cultivavam para o seu sustento. Os imigrantes, entretanto, recebiam uma vez ao ano um telegrama, obtendo notícias de seus familiares na Alemanha, faziam com que sentissem uma imensa saudade, algo intraduzível, como podemos ver a seguir,

A palavra portuguesa 'saudade' é intraduzível. Entretanto, um significado arbitrário pode ser inferido da tradução inglesa de homesickness que, literalmente, quer dizer 'doença (da falta) da casa'. E que saudade ou doença é essa? Saudade ou o sentir falta de casa pode, assim, tanto significar que temos o desejo de retornar para casa, como também, que estamos doentes de estar em casa. Atualmente sentimos as duas coisas. Ou seja, homesickness/saudade/nostalgia significa que se está com o desejo de se retornar à casa, mas também poderia significar que alguém está doente de estar em casa. Nós, modernos, somos nostálgicos ou saudosos nos dois sentidos da palavra. Essa relação emocional e paradoxal com a terra/ a casa/ o lar, de atração e repulsão, é recorrente na vida moderna, como o medo da liberdade e da não liberdade, o desejo por independência e o desejo de pertencimento, o individualismo e o comunitarismo. Portanto, saudade ou estar doente de casa é, sobretudo para nós,

modernos, o intraduzível limiar da nossa contingência neste mundo. (CHUEIRI; CÂMERA, 2010, p. 172).

A saudade ou a doença da falta da casa, liga-se ao ambíguo sentimento de que se “seria feliz se estivesse em casa ou se dela se saísse”. (CHUEIRI; CÂMERA, 2010, p. 173). Como se, no momento em que a saudade apertasse, quisesse fugir dessa casa (nação ou pátria) e voltar para a sua terra natal.

Para Tuan (1983), o sentimento pela pátria é uma emoção comum, que se intensifica de acordo com o vínculo relativo aos laços existentes no lugar. Para ele, quando o homem se familiariza com o espaço, percebe características do passado e assim reconhece um lar, pois o lar fornece uma imagem do passado, um centro que leva ao significado de origem.

Por meio da sensibilidade do nostálgico, segundo Jankélévitch (1974), é possível entender que a verdadeira pátria de todos os homens não é deste mundo, mas de além do mundo, e que a verdadeira pátria de todos os homens não se encontra em nenhum mapa, é uma pátria escatológica, uma espécie de jesuíta celestial, situada no horizonte de toda a esperança. O nostálgico é aquele que, estando longe, sofre. De acordo com Tuan (1980), esse sentimento caracteriza a *topofilia*, que se refere à relação afetiva entre o sujeito e o espaço físico, refletida na experiência pessoal.

Starobinski (1966), afirma que a nostalgia é uma turbulência íntima ligada a um fenômeno temperamental, capaz de desencadear uma hipermídia emocional que relaciona a ilusão apaixonada do passado com o sentimento doloroso de separação. Portanto, o conceito de nostalgia é o habitante de um país distante, cujos usos e língua são diferentes dos seus e devem ser apreendidos sensivelmente.

De conformidade com Jankélévitch (1974), a nostalgia se funda em algo trágico, o retorno, pois, mesmo que se retorne ao lugar familiar, este não será mais o mesmo, pois a ação do tempo e da natureza modificam constantemente o espaço percebido pelo sujeito. O regresso, então, torna-se uma outra partida. O retorno é impossível, é um erro infinito. A nostalgia alimenta a ilusão do retorno, tornando-se em um ciclo infinito de retorno, o mito do eterno retorno.



Sob esse contexto, há a irreversibilidade do tempo e do espaço. O sujeito nostálgico recusa o presente, porém alimenta uma ilusão de retorno que não existe. O retorno, assim, de acordo com Vecchi (2017), é uma panaceia. A impossibilidade do regresso é o que faz o nostálgico. Saudade, nostalgia e melancolia são posturas diferentes em relação ao tempo e permitem interseção entre elas. Há uma ambiguidade entre nostalgia e saudade. A saudade é a mistura de dois termos: passado e presente ou, ainda, memória e esquecimento. Assim, a saudade implica o retorno, o ficcionaliza, mas a nostalgia é a impossibilidade de retornar. A saudade se configura como passado reinventado, recuperado, portanto, é uma agência. A saudade possui acumulação de tempo e é a invenção do retorno, enquanto que a nostalgia é a ilusão do retorno, isso é o que distingue esses dois termos.

Já a melancolia, de acordo com Vecchi (2017), é uma situação patológica, referente ao luto (trauma). Refere-se à impossibilidade de terminar um processo – o de luto. Esses dois conceitos fazem parte do mesmo processo. Porém, o luto é positivo, uma vez que tem o objetivo de finalizar a dor daquilo que se perde. Já a melancolia é negativa, pois mantém a dor do que se perdeu. Assim, por estar fixado numa ideia, de acordo com Starobinski (1966), o sujeito acaba por assimilar representações errôneas. Segundo Vecchi (2017), no processo de luto: é preciso enterrar o morto para completar o processo de luto, de outro modo, vem à tona o sentimento de melancolia em forma de espectros, elemento fantasmagórico, que são as relações com fantasmas do passado. Na fantasmagoria, a verdade é uma ilusão.

Sendo condições universais, as três palavras: nostalgia, melancolia e saudade têm cabo na memória. A saudade é o elemento que une os outros dois termos. No entanto, esses três elementos constituem o tripé das perdas. Com o colonialismo e ditaduras, segundo Vecchi (2017), houve a fantasmagorização do passado, pois não houve o processo completo de luto. Tem-se, então, o mito do eterno retorno. A nostalgia depende do ponto de vista do sujeito, pois é uma posição no presente em relação ao passado, o manifestante reivindica o retorno às fontes originais de tudo o que constitui



uma linguagem natural, fabular, nacional encanto popular, que afirma o direito imprescritível das origens históricas e geográficas.

Imigração e nostalgia: sentimento de pertencimento

Johannes, gosta de contar histórias de experiências vividas na época da colonização... Em casa, somente falavam a língua alemã, não dominavam a língua portuguesa. Com a Lei da Nacionalização esses colonizadores sofreram horrores, se calavam em público e foram constantemente perseguidos, conforme consta nos relatos Ida Welter, também imigrante romeno, que “falar alemão era proibido. Infelizmente, quase ninguém sabia falar português. Os soldados entravam nas igrejas e tiravam os livros de reza, escritos em língua alemã, das pessoas, para queimá-los” (WELTER, 2010, p. 33). Tudo piorou com a Segunda Guerra Mundial, o Brasil não foi excluído de suas consequências, “iniciou então uma perseguição aos alemães. [...] foram perseguidos e maltratados” (WELTER, 2010, p. 33). Contudo, “o processo de nacionalização não atingiu apenas os de origem alemã, mas todos aqueles que eram considerados etnicamente diferentes. Todos seriam abasileirados.” (EIDT, 2011, p. 36). Assim, com o Decreto-Lei Federal de nº 4 de maio de 1938, muitas escolas paroquiais foram fechadas temporariamente,

Decreto-Lei Federal nº 406 de 4 de maio de 1938 instituiu a Lei da Nacionalização, fazendo com que a Campanha de Nacionalização fosse intensificada. Um dos argumentos para tal foi que os teuto-brasileiros eram adeptos do *nazismo*. Em 12 de dezembro de 1938, foi assinada a lei de reforma do sistema de ensino, decreto nº 7.614, que dizia que a instrução primária seria ministrada exclusivamente em português, o que levou ao fechamento temporário de todas as escolas paroquiais da colônia Porto Novo. (MAYER, 2107, p. 25).

Ao contextualizar a Campanha de Nacionalização e sua consequente repressão durante o Estado Novo de Vargas em Itapiranga, os colonizadores tiveram muitas dificuldades no meio da mata, e principalmente com a língua. No entanto, “os primeiros anos da década de 1940 tornaram-se silenciosos e assustadores em meia à mata. Muitos fatos marcaram os moradores de origem e descendência alemã” (MAYER, 2107, p. 25-26). Por consequência,



“isso trouxe um clima de instabilidade comunitária e de insegurança na colônia. Se até então reinava a fraternidade, agora reinavam o medo e a desconfiança, visto que os denunciadores eram do próprio grupo” (MAYER, 2016, p. 166), o povo era constantemente vigiado, como podemos observar,

a proibição de falar Alemão em qualquer lugar. Sequer uma saudação, uma interjeição, ou chamar um animal em alemão foram tolerados. As falsas denúncias eram frequentes e aconteciam entre vizinhos quando o relacionamento era invejoso. Havia Inspetores de Quarteirão que entregavam compatriotas às autoridades, quando os flagravam ou quando recebiam algumas denúncias de fala indevida de alemão. Vizinhos, outrora tão solidários, denunciavam-se nem que para isso tivessem que espiar ou escutar a conversa das famílias escondidos próximos às casas. O espírito fraterno que havia entre os habitantes das comunidades foi substituído pela desconfiança, o ódio, a denúncia vazia, a mágoa. (JUNGBLUT, 2000, p. 149-150).

Nesse período conflitante, principalmente as crianças e jovens sofreram muito. Meu avô cresceu neste período doloroso de adaptação, na qual a impossibilidade do retorno se torna melancolia, quase que patológico (se embriagava muitas vezes para esquecer do passado).

Nota-se que, Johannes, não gosta muito de falar sobre Romênia. Quando familiares falam do orgulho de estudar a língua e a cultura romena, tão logo responde, “Ich bin eine Deutsche!”, traduzindo: “Eu sou um alemão”. Observa-se que, ele sofreu um processo que podemos chamar de transformação valorativa, no fundo ele culpa a Romênia por ter abandonado eles.

Conclui-se, no entanto, uma nostalgia melancolia (saudade x sofrimento), a impossibilidade de estar na vida e nos lugares, se sente deslocado na cultura local, não se sente aproximado com essa casa/lar/nação e nem com o país em que nasceu. Levando isso em consideração, podemos mencionar a *Melancolia*, que segundo o dicionário Aurélio, é uma tristeza profunda e duradoura. Johannes sofre de melancolia, sente uma profunda tristeza, não se sente pertencido a nenhuma nação. Johannes conta hoje com 91 anos, teve 14 filhos, dezenas de netos e bisnetos, poderia se dizer que teve uma vida linda, saudável, mas ao mesmo tempo “histórias não concluídas- heranças vivas- tornam-se difíceis de nomear ou de citar, pois ao mesmo tempo que atingem nevrálgicamente as

revisões do passado” (LOURENÇO, 2014, p.16). Evidencia-se que, sofre “de stress pós-traumático e quisesse esquecer-se de uma parte significativa da sua História, com a qual não sabe lidar”. (LARANJEIRO, 2015, p. 183). Roberto Vecchi (2017), destaca que a *Melancolia* é um processo de “luto incompleto”, quando de fato não se “enterra” o que morreu, no caso do Johannes, aqui representado pelo deslocamento, então há sofrimento, não se sente pertencente a nova terra. O passado ainda está em “aberto”, não está totalmente superado ou recorrido. É necessário enterrar para completar o processo de luto.

Diante disso, podemos afirmar que esse sentimento de não pertencimento, do estar na vida e nos lugares que se deseja é uma triste realidade para muitos imigrantes atualmente no Brasil. Nosso país tem recebido muitos refugiados nos últimos anos, vindos da Síria, Afeganistão, Eritreia e outros países do Oriente Médio e da África. São milhares de pessoas que têm fugido desesperadamente de sua terra natal em busca de segurança e uma vida digna, enfrentam aqui crise e barreiras culturais para sobreviver. Refugiados - definição existente desde a Convenção de 1951, relativa ao Estatuto dos Refugiados - afirma que são pessoas que se encontram fora do seu país por causa do temor de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, opinião política ou participação em grupos sociais. Atualmente, são considerados refugiados aqueles que fogem de seu país de origem por causa de conflitos armados, violência generalizada e violação massiva dos direitos humanos.

O Brasil, destino de imigrantes em busca de sobrevivência longe de casa, veem aqui uma oportunidade de prosperidade longe da sua nação. Apesar de ter a fama de um povo acolhedor, precisamos fortalecer políticas públicas de abrigo e emprego.

Partindo dessa assertiva, abordar a temática do sentimento de pertencimento, é reconhecer a experiências que os seres humanos desenvolvem durante a vida social. Valorizar o local e a história de outras civilizações são fundamentais para compreender esse conceito de sentimento de pertencimento, entretanto, a identidade cultural está intimamente correlatada com o sentimento de pertencimento do indivíduo. Na



concepção de Valle (2002), o sentimento de pertença pode ser definido “como os laços que prendem o sujeito ao modo de ser, aos comportamentos e estilos de um grupo ou comunidade do qual se torne membro, fazendo com que ele se sinta e aja como participante pleno, sobretudo no que diz respeito aos papéis sociais, às normas e valores.” (VALLE, 2002, apud FREITAS, 2008, p. 43).

Levando isso em consideração, a cultura brasileira é resultado da miscigenação de diversos grupos étnicos, despertar o sentimento de respeito e sensibilidade são essenciais para que se sintam pertencentes e inseridos num contexto socioeconômico e cultural, a tal modo que recuperem a dignidade humana e a qualidade de vida. A noção de identidade e pertencimento a um determinado local é fundamental para o sucesso do processo de Desenvolvimento Local.

Considerações finais

Nesta pesquisa buscou-se demonstrar conceitos de nostalgia, melancolia, saudade e sentimento de pertencimento em relatos de vivências e experiências de um imigrante romeno.

Os relatos de experiências e vivências de um imigrante romeno, formam uma cena nostálgica, que configurou o mito do eterno retorno (mãe de Johannes), sentimento de não pertencimento (Johannes). A nostalgia é um sentimento que plasma a melancolia do sujeito, que sofre por estar longe de casa, iludido por um retornar inexistente, caindo num círculo interminável do eterno retorno. Dessa forma, o problema aqui abordado, era de relacionar os relatos de vivências e experiências de um imigrante com o sentimento de pertencimento.

Johannes, demonstrou-se que sofre de melancolia, sente uma profunda tristeza, não se sente pertencido a nenhuma nação, não tem interesse em voltar a sua antiga nação, porque ela não existe mais. Portanto, não se sente pertencente a nação que o acolheu. Evidenciou-se que, sofre “de *stress* pós- traumático e quisesse esquecer- se de uma parte significativa da sua História, com a qual não sabe lidar”. (LARANJEIRO, 2015, p. 183).

Destacado por Roberto Vecchi (2017), um processo de “luto incompleto”, quando de fato não se “enterra” o que morreu, no caso do Johannes, aqui representado pelo deslocamento, então há sofrimento, não se sente pertencente a nova terra. O passado ainda está em “aberto”, não está totalmente superado ou recorrido. É necessário enterrar para completar o processo de luto.

Por isso, conclui-se que esta pesquisa pode contribuir com os estudos sobre sentimento de pertença e nostalgia, aproximando esses dois conceitos. Considera-se que a temática do sentimento de pertencimento, é reconhecer a experiências que os seres humanos desenvolvem durante a vida em sociedade. Valorizar o local e a história de outras civilizações são fundamentais para compreender esse conceito de sentimento de pertencimento, entretanto, a identidade cultural está intimamente associada com o sentimento de pertencimento do indivíduo, portanto, essa teoria pode ser aplicada a qualquer texto literário, pois é centrada em torno da perspectiva do sujeito e do meio em que ele vive.

Referências

CHUEIRI, Vera Karam; CAMERA, Heloisa Fernandes. Direitos humanos em movimento: migração, refúgio, saudade e hospitalidade. In: *Direito, Estado e Sociedade*, vol., n.36, p. 158-177, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://direitoestadosociedade.jur.puc-rio.br/media/7chueiri_camara36.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2017.

EIDT, Paulino; SILVA Jr., Edinaldo Enoque. *Porto Novo: do reino religioso ao poder do mercado*. Curitiba: CRV, 2011.

ESTEVES, José Manuel da Costa. Exílio, saudade e sua tentativa de superação na poesia das mulheres da comunidade portuguesa em França. In: Leonor Diaz de Seabra & Maria Antónia Espadinha. *A vez e a Voz da Mulher Portuguesa na Diáspora: Macau e Outros lugares*. Actas do III Congresso Internacional de Macau, Universidade de Macau, 2009. Disponível em : <<file:///D:/Usuario/Downloads/Ex%C3%ADlio.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREITAS, César Gomes. Desenvolvimento local e sentimento de pertença na comunidade de Cruzeiro do Sul-Acre. 2008, 105 f. (Dissertação: Universidade

Católica Dom Bosco Centro de Pesquisa). *Mestras em Desenvolvimento Local, Campo Grande - MS, 2008*. Disponível em:
<<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8058-desenvolvimento-local-e-sentimento-de-pertencia-na-comunidade-de-cruzeiro-do-sul-acre.pdf>>.
Acesso: 29 nov. 2017.

JANKÉLÉVITCH, Vladimir. *L'irréversible et la nostalgie*. Paris: Flammarion: 1974.

JUNGBLUT, Roque. *Documentário Histórico de Porto Novo*. São Miguel do Oeste/SC: Arco Iris Gráfica & Editora, 2000.

LARANJEIRO, Catarina. Eduardo Lourenço (2014), *Do colonialismo como nosso impensado*. Prefácio de Margarida Calafate Ribeiro e Roberto Vecchi. In: MENESES, Maria Paula (Org). *Memórias de violências: Que futuro para o passado? »*, *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 106 | 2015, colocado online no dia 28 Abril 2015, p. 182-185. Disponível em:
<<https://rccs.revues.org/5953>>. Acesso: 28 nov. 2017.

LOURENÇO, Eduardo. *Do colonialismo como nosso impensado*. Org. e Pref. RIBEIRO, Margarida Calafate; VECCHI, Roberto. Gradiva: Lisboa, Portugal, 2014.

MAYER, Leandro. *O retrato da repressão: as perseguições a alemães no Oeste de Santa Catarina durante o Estado Novo (1937-1945)*. São Leopoldo: Oikos, 2017.

_____. O medo e o silêncio no contexto da campanha de nacionalização do Estado Novo (1937-1945). In: FRANZEN, Douglas Orestes; MAYER, Leandro (Org.). *Porto Novo 90 anos: perspectivas históricas e contemporâneas*. São Leopoldo: Oikos, 2016.

STATROBINKI, Jean (1966) Il concetto di nostalgia. In: Diogène: 92-115
TUAN, Yi-fu. *Topofilia: Um Estudo da Percepção, Atitudes e Valores do Meio Ambiente*. São Paulo: DIFEL, 1980.

_____. *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: DIFEL, 1983.

VECCHI, Roberto. *Práticas e políticas da nostalgia colonial*. Seminários especiais. Passo Fundo: UPF, 2017.

WELTER, Ida Müller. *Uma imigrante Teuto Romena e outros escritos*. Eine Deutsch-rumänische imigrantinnen und andere schriften. Florianópolis: PEST, 2010.

14 a 16

agosto 2018



NOVOS OLHARES:
linguagens de
resistência



MIRIAM ALVES E A CRÍTICA SOCIAL: RESSIGNIFICANDO O NEGRO E A VIOLÊNCIA CONTRA ELE A PARTIR DO OLHAR NEGRO

Cassiano Assunção¹
Denise Almeida Silva²

Este trabalho objetiva estudar a forma como a palavra “negro” e as noções a ela associadas são repensadas a partir do olhar da autora afro-brasileira Miriam Alves. Para alcançar tal objetivo, inicialmente resenhamos a história da atribuição de significado negativo a esse termo a partir do tráfico negreiro e das práticas escravocratas, destacando o enraizamento de estereótipos negativos com respeito a essa população no imaginário brasileiro. Uma vez que estes representam formas de violência sobre as quais é necessário refletir, apresentamos, em contrapartida, o pensamento expresso na literatura afro-brasileira de autoria feminina, em particular na obra de Miriam Alves, autora afro-brasileira comprometida com a cultura e olhar autoral afrodescendente. Precede a análise de poemas dessa autora a conceituação de violência a partir do pensamento de Marilena Chauí.

Ao analisarmos a história dos povos afro-brasileiros, percebemos que foram retirados da África de forma agressiva e violenta. Podemos dizer que foram “arrancados” de seu lugar de origem e de suas raízes sem o direito de trazerem quaisquer objetos materiais. Seus corpos foram preenchidos com códigos religiosos, linguísticos e culturais do homem europeu, que dele se apropriou como dono (ALVES, 1985, p. 58).

No Brasil, desde o século XVII, foram criados modos de identificação para distinguir e classificar os negros em relação aos brancos. Os afro-brasileiros foram submetidos a padronizações sociais, a um agrupamento de regras morais e a incalculáveis tentativas de domínio e restrição de suas formas de se exprimir. Através da escrita, foram construídos perfis do negro

¹ Acadêmico do curso de Letras – Inglês na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), câmpus Frederico Westphalen. E-mail: casiano0504@gmail.com

² Denise Almeida Silva é Doutora em Letras (Literaturas de Língua Inglesa, UFRGS) e docente no Departamento de Linguística, Letras e Artes da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), câmpus Frederico Westphalen. Pesquisa e publica especialmente sobre identidade, memória, história, literatura brasileira e literaturas pós-coloniais de língua inglesa. E-mail: dnsalmeidasilva@gmail.com

sob o olhar de autores brancos, representações que, na maioria das vezes, exprimem situações em que a indecência e a malícia são expostas como atributos inseparáveis da conduta do sujeito afro-brasileiro. Segundo Alves (1985), os canais “competentes” da historiografia oficial persistem em veicular em nossas cabeças os mitos de bondade dos brancos colonizadores contrapondo com a “burrice”, “feiura” “animalidade” e “passividade” dos negros africanos. (ALVES, 1985, p. 58). Estas são formas de violência: como Marilena Chauí ensina, a violência abrange bem mais do que brutalidade, sevícia, abuso físico e/ou psicológico. Abarca manifestações mais sutis, mas não menos dolorosas, incluindo

tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de alguém, violência significa desnaturar. Segundo, todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém. Violência significa coagir, constranger, torturar, brutalizar. Em terceiro, todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade. Violência significa violar. Quarto, todo ato de transgressão contra aquelas coisas ou ações que alguém ou alguma sociedade define como justas e como um direito. (CHAUÍ, 2013)

Assim pensado, o processo de objetivação dos negros decorrente da interiorização desses estereótipo equivale a desumanizá-los, já que os associa a noções que, ultimamente, se alimentam do racismo, o qual, por sua vez, apoia-se na lógica que percebe uma hierarquização “natural” das raças, projetando-os como seres “irracionais, insensíveis, mudos, inertes, passivos” [...] desprovidos de razão, de vontade, de liberdade e de responsabilidade” (CHAUÍ, 2013). Esta forma de violência, como Chauí ainda adverte, funda-se a naturalização das diferenças e na legitimação da exclusão e do extermínio dos diferentes, postos como inferiores.

Contrastando com essas percepções, na literatura brasileira, as escritoras negras, ao escreverem, retratam e criticam severamente as representações pejorativas estabelecidas no decorrer da história com respeito ao indivíduo afro-brasileiro. Quando escritorxs afro-brasileiros recorrem à autorrepresentação, concebem novas percepções e significados para o negro (ALVES, 1985, p. 13). Enfocamos, aqui, em particular a

literatura afro-brasileira de escritura feminina, já que a voz feminina negra tem se ocupado em questionar o modo como essas imagens foram elaboradas, denunciando os efeitos que elas produziram nas afrodescendentes. Segundo Alves, no momento em que as escritoras negras atrevem-se a escrever, elas:

Ultrapassam o cordão de isolamento, colocam o bloco na Avenida Brasil da literatura. Rompe-se, neste ato, com a parcialidade que é falar de literatura feminina (ou escrita por mulheres) sem levar em conta a amplitude das vivências relatadas pelas afrodescendentes (ALVES, 2010-2011, p. 187-88).

Nessa escrita, a contradição social fere o papel, e registra a existência negra, redefinindo a palavra negro, que é retirada de sua conotação pejorativa para significar, como Figueiredo percebe,

autorreconhecimento da própria identidade e pertencimento etnicorracial. Colocando em discussão a formação da identidade brasileira e desnuda o mito da democracia racial, essa literatura possui como característica principal a “escrivência”. E o ponto comum de expressão baseia-se em soltar a voz encarcerada, tocar em assuntos polêmicos e tabus: falar do não dito, pela perspectiva de quem nunca pode dizer nada (FIGUEIREDO apud ALVES, 2010, p.42).

Para Alves (2010), quando o negro expressa para o papel a sua vivência e a sua experiência, alguns estereótipos são quebrados, como por exemplo a desmitificação da brandura branca e da subordinação do negro escravo. Declara: “É neste movimento histórico-cultural de resistência que visualizamos a literatura negra” (ALVES, 1985 p. 58).

A autora registra uma das singularidades da vivência brasileira: a existência de dois mundos culturais e distintos que se cruzam, o negro e o branco, e a posicionalidade comumente atribuída a cada um deles: àquele, a margem; a esse, o centro e os privilégios. Situa nesse quadro o fato de que, na literatura hegemônica, o negro tem sido retratado como:

Na literatura branca vemos o negro retratado como figurante-coitadinho mal, ladrão, um elemento latentemente perigoso ou potencialmente incapaz- encobrindo as outras tantas características que este negro representa, reforçando assim a imagem herdada nas cabeceiras da história e que persistentemente é veiculada por todos os canais de comunicação existentes, acobertada pela falsidade da democracia-racial (ALVES, 1985,



p.59).

Outro exemplo dessa dupla valoração é o modo distinto pelo qual episódios históricos com base em classe social e etnia têm sido lembrados. Alves compara os juízos formulados acerca da Inconfidência Mineira e das lutas dos Malês na Bahia: enquanto a primeira é tida como símbolo da luta pela liberdade, o mesmo objetivo, quando perseguido pelos negros, é considerado uma revolta (ALVES, in DUKE, 2016, p. 178).

Face a essa peculiaridade da cultura brasileira, a autora associa a literatura branca não apenas àquela determinada pela etnia, mas à nascida da visão e identificação cultural de seus autores:

Quando nos referimos à literatura branca, não estamos falando daquela mão que empunha a caneta é branca. Referimo-nos também àquelas mãos negras que ao empunhá-la deixam escorrer para o papel os estereótipos existentes, negando a sua condição negra, escamoteando a vivência numa dormência que lateja as têmeoras. Por certo a busca do reconhecimento da literatura oficial é um dos motivos e este “oficial” permite somente em seu convívio aqueles que alvejam todos os dias suas almas nos produtos ideológicos de manter o “negro em seu devido lugar”, o que não deixa de ser uma prática diária nesta sociedade (ALVES, 1985, p. 59).

Em contraste, ao se referir as suas próprias opções como escritora (2016), comenta que pode eleger perpetuar imagens de vitimização ou, antes, escolher questionar a realidade. Optando pela segunda opção, como o fazem os escritores negros com perspectiva autoral afroidentificada, Alves comenta como cria protagonistas que são forçados a refletir sobre a existência cotidiana, tendo que tomar uma atitude e escolher uma direção:

todas elas são negras porque estou falando de uma proximidade vivencial; mesmo se eu escolher ambientar a história [...] em Marte, estarei, com certeza, construindo essa ficção a partir das proximidades vivenciais e informativas (ALVES, in DUKE, 2016, p. 178).

Nessa perspectiva, a escritora registra como, à maneira praticada pelos escritores negros, a literatura:

[...] assume um compromisso social personificado. À medida que falamos do nosso lugar numa maneira própria, estamos dizendo

coisas que muita gente não quer ouvir, ou tem medo de ouvir. E nesse exato instante estamos rompendo a máscara da invisibilidade colocada em nós por aqueles que nos querem negar ou nos ver à sua maneira, maneira esta que basicamente consiste em nos retratar num servilismo que não tem outro objetivo senão o de se curvar à vida alheia, que de preferência deve ser a vida de algum branco. Ou ainda nos mostram como um ser ameaçador que só veio ao mundo dos brancos para ser ladrão, mau caráter. E também nos retratam com um sorriso imbecil, eternamente pintado no rosto, igual a um bobo da corte, para ser admirado, televisionado, distribuído como cartão postal de uma felicidade impostada. (ALVES, 1985, p. 13).

Ao fazer o uso da escrita, Alves procura denunciar os castigos sofridos pelos seus antepassados durante o período escravocrata, aborda o contato com a agitação das reivindicações e combate à discriminação racial, além disso, se compromete em nos apresentar poemas que exigem de nos leitores muita reflexão. Essa denúncia é extremamente possível de perceber e de sentir nos versos do poema “Canto de um Grito” (2010), dedicado pela autora à também escritora afro-brasileira Conceição Evaristo. Neste poema a dor da fome é explorada ao nível máximo.

Canto de um Grito

Tenho histórias
 E urgências
 Na insurgência das horas
 Sei que a fome não espera
 E doces de algodão de vento
 Não saciam
 Anseiam
 A fome dói
 Estômago vazio não se engana

Ronca em grito surdo
 A alma fica tensa
 Tesa para o ataque
 -Grito-
 E as horas passam
 A dor não espera a cura
 Reivindica
 Algodão doce de vento não engana

A fome não se alimenta de vento
 Uso as palavras como tambores
 Para soar ao vento vozes em gritos:
 “A dor não espera” – Dói –
 “A fome não espera” – Mata –

(ALVES, 2010, p. 123).

Ao analisarmos esse poema, percebemos que Miriam Alves procura mostrar os castigos vivenciados por seus antepassados, simbolizados a partir de palavra que se abre em ressonâncias: fome. O eu poético clama por ajuda, cansado de esperar pelo alimento. Sua voz é carregada pelo vento, que traz a resposta: o silêncio. Ao final do poema, observamos que a fome é tratada como arma que possui o poder de matar “a fome não espera - Mata”. É de notar, também, o papel da escrita enquanto crítica social: a palavra é tambor que ecoa mensagens. A imagem lembra a forma como os negros escravizados transmitiam mensagens a partir da percussão de tambores. Semelhantemente, os versos transmitem novas acerca de outra forma de escravidão – a privação de bens sociais, a tal ponto significativa que torna os cidadãos incapazes de saciar a fome, produzindo esta e outras dores.

Como se percebe, através de sua escrita a autora reescreve a história e a trajetória de seus antepassados na sociedade brasileira. Segundo Miriam Alves (2010) é necessário que haja uma reinterpretação a respeito da história do Brasil, já que a forma de narrar a história nacional, de modo geral, a intriga. Os eventos do passado são apresentados de forma idealizada, sempre enfatizando os heróis brancos e a nobreza, e os fatos históricos não são transmitidos como causas e consequências de ações humanas de opressão e repressão, o que de certa forma, dificulta os sentimentos de brasilidade dos cidadãos negros. Tais cidadãos sempre aparecem retratados como escravos, sem história e sem cultura, e muitos livros escolares ajudam a manter esse pensamento e referem a esta cultura como cultura de escravo e não como uma cultura nacional legítima.

Não se trata de mera divisão temática somente, mas de um chamado à revisão de conceitos, não só literários, mas de transformações da sociedade brasileira no cerne da mentalidade patriarcal subjacente, nascida claramente na instituição de um sistema escravocrata (ALVES, 2010-2011, p. 187-88).

A escritora registra que nenhum fato da história do Brasil a inspira; o

que a inspira é a necessidade de produzir uma releitura desta visão constrangedora. O poema intitulado “Sem” (2002) de Miriam Alves fala por si só:

SEM

Este espaço onde a palavra polida, limada
É fraca, navalha, espada
Neste espaço polido, poético, político
A olho nu sou:
Sem-teto
Sem-terra
Cidadão Sem
Três vezes Sem
Apesar de morrer aos montes
Sem que me vejam
Broto resistente
(ALVES, 2002, p. 129).

Torna-se clara, aqui, a função social da literatura como instrumento de resistência. Tão afiada como os chicotes que por tanto tempo feriram o corpo do negro, é agora a palavra que é tomada como arma. Embora fraca, esta é navalha e espada. Que a autora refere-se à palavra belamente trabalhada, à palavra enquanto arte, fica claro ao descrevê-la como “polido, limado”. Esta não é, contudo, uma arte encastelada, distante do contexto social. É, antes, espaço “poético” e “político”, instrumento de denúncia da situação em que se encontram aqueles de quem se esquecem as instituições sociais – sem teto, sem terra, sem direitos. Esses são, contudo, ainda, e sempre, cidadãos. Ao término do poema, a expressão “broto resistente” indica que resistem firmemente e lutam para conquistar o espaço que é seu por direito (ALVES, 1985, p. 64). É relevante salientar que, apesar de produzido a partir de uma perspectiva afroidentificada (“A olho nu sou”), o poema não se fecha na denúncia das exclusões praticadas apenas contra o negro, estendendo-as a todo “cidadão Sem”.

Ao longo do seu percurso como produtora de literatura, Miriam Alves tem atentado para o fato de que, além das percepções que geram a arte da escritura e das emoções humanas, existe outro ingrediente: a dura realidade das discriminações e dos castigos e preconceitos que elencam um número de sensações e experimentadas e expressas de forma única (ALVES, 2010,

p. 43).

Alves (1985) denuncia, ainda, outra forma de violência: a introjeção, pelos afro-brasileiros, dos estereótipos racistas, o que os leva a envergonharem-se de ser quem são. Assim, tornam-se novamente escravizados. Fica patente, aí, a função e necessidade de uma literatura resistente, capaz de denunciar esse escamoteamento da cidadania dos seres inferiorizados. Vejamos, por exemplo, sua poesia intitulada “Genegro” (2002):

Genegro

Gemido de negro não é poesia
 É revolta
 É xingamento
 É abismar-se
 Gemido de negro
 É pedrada na fonte de quem espia e ri
 É pau de guatambu no lombo de quem mandou dar
 Gemido de negro
 É acampamento de sem-terra no cerrado
 É o punho que se fecha em black power
 Gemido de negro
 É insulto
 É palavrão ecoado na senzala
 É o motim a morte do capitão
 Gemido de negro
 É a (re) volta da nau para o Nilo
 Gemido de negro.....
 Quem tá gemendo?
 (ALVES, 2002, p. 124).

Com grande dramaticidade, e aparato simbólico ligado ao cativo e ao sofrimento, o poema expõe as horrendas dores do passado escravo e de seu prolongamento sob outras formas de opressão. Contudo – e aí sua eloquência – não se limita à exposição da vitimização, mas desnuda a própria violência ali onde ela é exercida e da forma que é praticada, alcançando, para além do ato em si, as reações a ele. O primeiro verso é incisivo: “Gemido de negro não é poesia”. É, antes, aquilo que provoca no que sofre, e deveria provocar nos que testemunham a violência praticada – revolta, xingamento, intenso assombro. Ao invés de insensível, incapaz de reação, o negro geme, mas reage, ainda que a seu modo e de acordo com suas

possibilidades, aquilombando-se novamente, orgulhoso de sua pertença étnica, a ponto de desejar a volta à terra de seus ancestrais – não apenas uma volta, mas uma revolta.

Estas são linhas poéticas que enfatizam as vozes negras, rompendo, em definitivo, as amarras do silêncio, e denunciando a violência. Através dessas e de inúmeras outras poesias podemos perceber e ouvir os sons da voz afro-brasileira, que traz o passado, questiona o presente e também deslumbra o futuro.

Considerações finais

Percebemos que a escritora Miriam Alves, ao assumir a sua voz-mulher negra traça um local de diferença, resgata a história e os sentimentos dos afro-brasileiros, dando uma maior visibilidade a questões que foram silenciadas e relegadas ao esquecimento pela sociedade brasileira, como a prática da violência. Refaz uma nova história, desconstrói e transgredir os discursos normatizadores nacionais concernentes ao comportamento do negro.

Alves discute a literatura afro-brasileira e o seu valor para revelar uma realidade não tão analisada por outros segmentos da literatura brasileira. A autora vê e usa a literatura com função social, na tentativa de disseminar a conscientização referente a temas como preconceito, racismo e identidade negra. A escritora afirma, ainda, que a literatura afro-brasileira põe a descoberto aspectos da vivência negra diferentes dos que estão presentes nas definições dominantes.

Seus poemas representam uma realidade extremamente dolorosa, que deixara marcas profundas para os afro-brasileiros, da qual dificilmente eles falam. Miriam Alves inscreve a memória de seus antepassados afro-brasileiros por um olhar que se recusa as omissões que a sociedade brasileira impôs e ainda impõe à população afro-brasileira. Seus poemas rompem com a violência representada por estereótipos que ultimamente desnaturam e objetivam o negro, funcionando como instrumento para



conceber novas percepções e significados para o afrodescendente, que, em sua obra, é visto como sujeito cujos sofrimentos, mas também vitórias são igualmente tematizados.

Referências

ALVES, Miriam. Miriam Alves - Entrevista. In: DUKE, Dawn. *A escritora afro-brasileira: ativismo e arte literária*. Belo Horizonte: Nandyala, 2016. p. 171-179.

_____. Literatura negra feminina no Brasil – pensando a existência. *Revista da ABPN*, v. 1, n. 3 – nov. 2010 – fev. 2011, p. 181-189.

_____. *BrasilAfro autorrevelado: Literatura brasileira contemporânea*. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

_____. Canto de um Grito. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio. *Cadernos negros 33: poemas afro-brasileiros*. São Paulo: Quilombhoje, 2010. p. 122.

_____. Genegro. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio. *Cadernos negros 25: poemas afro-brasileiros*. São Paulo: Quilombhoje, 2002. p. 124.

_____. Sem. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio. *Cadernos negros 25: poemas afro-brasileiros*. São Paulo: Quilombhoje, 2002. p. 124.

_____. Axé Ogum. In: QUILOMBHOJE. *Reflexões sobre a literatura afro-brasileira*. São Paulo: Conselho de Participação da Comunidade Negra, 1985, p. 58-69.

_____. Miriam Alves (depoimento). In: QUILOMBHOJE. *Cadernos Negros 8: contos*. São Paulo: Edição dos Autores, 1985, p. 13.

CHAUÍ, Marilena. Ética, violência e racismo. 2013. Disponível em: <<http://mudandoparadigmas.blogspot.com.br/2013/06/etica-violencia-e-racismo-por-marilena.html>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

A VOZ DO ENCARCERADO: UMA DEMANDA POR DIREITOS HUMANOS QUE NÃO É OUVIDA

Daniel Pulcherio Fensterseifer¹

Introdução

Não é de hoje que notícias relacionadas às condições de encarceramento no Brasil demonstram uma despreocupação e falta de investimentos incrível com a população carcerária. Em que pese nossa legislação estabeleça que a pena de prisão possui objetivos ressocializadores, reeducadores e de reinserção, tais fins não são acompanhados pelo discurso de grande parte da sociedade e tampouco pelas condutas do Estado em relação à situação prisional.

Diversos autores (BIENCOURT, 2013; ALMEIDA, 2015; FENSTERSEIFER, 2014; FOUCAULT, 1991) já tentaram retratar as péssimas condições das principais cadeias nacionais, assim como diretores de cinema (RAMOS, 2004; SAGER, 2016) já documentaram essa realidade, em uma tentativa de sensibilização sobre a situação apresentada. As impressões passadas geralmente são impactantes e revoltantes, mas apesar desse esforço não se consegue observar perspectivas de melhoras dessa situação. Se de um lado temos uma leva de estudiosos e pesquisadores que entendem e demonstram os pontos críticos dessa sistemática cruel, de outro temos grupos de profissionais e da sociedade que buscam reforçar a aplicação da pena como uma imposição de castigo pelo mal feito à vítima e a toda a sociedade.

A partir desse contexto de discussão bipolarizada, mais de 700 mil presos (INFOPEN, 2017), os quais seriam grandes interessados em participar dessas discussões, ficam absolutamente calados pelos dois lados. Ademais, essa mordada imposta pelos articuladores de ambos os lados acaba por atingir toda a família desses presos, a qual sofre igualmente com o quadro que se apresenta.

¹ Doutor e Mestre em Ciências Criminais. Professor do Mestrado em Letras e do Curso de Direito da URI/FW. Advogado. danielpulcherio@uri.edu.br



Para bem explicar o recorte dessa discussão, importa referir que tal tema se insere em um contexto técnico-jurídico-penal, no qual obviamente se reconhece o sofrimento das vítimas dos crimes praticados pelos condenados, mas que compreende que todas essas consequências não são tratáveis pelo Direito Penal. Aqui, trata-se exclusivamente de um conjunto de regras que prevê a aplicação de uma pena privativa de liberdade às pessoas condenadas pelo cometimento de crimes e que tal medida teria, pelo menos em tese, a finalidade de prevenir a criminalidade.

Feitas essa breve advertência, o presente trabalho buscou dar voz a pessoas que não possuem o direito de falar sobre suas próprias necessidades. Buscou-se compreender os significados e consequências do cárcere a partir dos próprios encarcerados e não da tradicional visão das pessoas que se encontram em liberdade. Trata-se do emprego de um novo olhar sobre uma questão antiga que importa e reflete à toda a população.

Metodologia

O presente trabalho é fruto de entrevistas realizadas ao longo do ano de 2016 com adultos encarcerados. Por ocasião da pesquisa, que integrou tese de doutorado defendida em janeiro de 2017, intitulada de “A Construção de um Conceito de Justiça Terapêutica e Cortes de Drogas desde a Óptica da *Therapeutic Jurisprudence*”, foram ouvidos três presos definitivos e três presos provisórios, envolvidos com crimes relacionados ao uso de drogas, recolhidos no Presídio Estadual de Frederico Westphalen.

Os objetivos da coleta de dados foi investigar as compreensões que os detentos poderiam ter acerca do Programa de Justiça Terapêutica. Contudo, ao longo das entrevistas, foi percebido que, além de relatarem questões relativas ao tratamento do uso de drogas, surgiram diversas outras demandas diretamente ligadas à efetivação de Direitos Humanos e que são negligenciadas tanto pelo Estado quanto pela sociedade.

Foram investigados dados qualitativos da amostra estudada. Foi aplicado aos seis detentos questionário elaborado pelo próprio pesquisador, o qual contava com 18 perguntas e 12 subperguntas, relacionadas a temas

como família, trabalho, estudo, uso de drogas e criminalidade. Todas as entrevistas foram degravadas e trabalhadas a partir da Análise de Discurso proposta por Minayo. A pesquisa foi anteriormente submetida ao Comitê de Ética da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Frederico Westphalen e aprovada sob o CAAE 44917015.6.0000.5352.

Resultados

Ao longo da análise das entrevistas, puderam ser identificados temas específicos que estiveram sempre presentes, e de forma muito saliente, no discurso apresentado pelos entrevistados. Tais elementos formam as categorias consideradas neste trabalho.

Essas categorias, que serão apresentadas neste momento, foram identificadas e organizadas a partir das sucessivas leituras das transcrições das entrevistas e correspondem às falas dos entrevistados e que foram organizados de acordo com os títulos “Aspectos relacionados à família”; “Questões ligadas ao trabalho”; “Elementos relacionados ao estudo”; “Privação da liberdade”; Vantagens que a Justiça Terapêutica pode trazer para o participante”; “Vantagens que a Justiça Terapêutica pode trazer para a sociedade”; “Aspectos negativos da Justiça Terapêutica”; “Consequências advindas do uso de drogas”; e “Tratamento de saúde”.

A família mostrou-se um elemento muito importante na vida dos entrevistados, estando presente em seus discursos. Nas entrevistas, pode-se verificar que todos os entrevistados adultos pretendiam reaproximar-se das suas famílias após a saída da prisão.

Entrevistado 03: “quero recupera minha dignidade, quero recupera meu, minha, minha, minha família, quero ter ela mais perto de mim”.

Entrevistado 04: “Tem uma pessoa boa que tá comigo hoje, eu vou valorizar ela né, sem traição, sem nada, sem festa (inaudível). Viver, curtir minhas filhas e é o que eu tenho que fazer, tenho minha casa, minha mãe, meus irmãos, só isso”.

O trabalho também foi um elemento muito destacado pelos

entrevistados. Conforme se depreendeu das entrevistas, há um planejamento para que, após o cumprimento das medidas que estão sendo cumpridas, eles retomem às atividades laborativas. Notou-se que todos os adultos pretendem voltar a trabalhar quando retornarem à liberdade.

Entrevistado 02: meus plano é saí daqui, arrumá um serviço, trabalhar né, e não usar mais, e eu acho que não usando mais, eu não vendendo mais, ta tudo mudado pra mim”.

Entrevistado 03: “Bom, vamo dá o tratamento, mas ao mesmo tempo já vamo da um suporte, vamo da um emprego, vamo arrumá um lugar pra ele trabalha, pra ele pode dizer não... Eu posso roubar, eu posso roubar, eu posso viver da maneira desonesta, mas a justiça tá me dando uma oportunidade de trabalha, de seguir minha vida diferente”.

observou-se que um adulto, do mesmo modo, manifestou seu desejo de voltar aos estudos. Essa vontade foi referida pelo único entrevistado que alegou possuir formação superior.

Entrevistado 03: Então, eu quero, eu tenho minha faculdade, quero, eu falei pra ti que quero fazê uma pós-graduação, eu quero conseguir, tenho condições pra isso, tenho, tenho vontade, principalmente”.

O encarceramento foi outro tema abordado pelos entrevistados. Aparentemente, pode-se verificar que eles não possuem uma perspectiva nada otimista em relação às consequências que o cárcere pode proporcionar às pessoas. De acordo com suas palavras, a prisão não tem condições de contribuir em nada no desenvolvimento das pessoas.

Entrevistado 01: “mas olha, a prisão eu acho que cada vez mais, não recupera, que a maioria foi preso dali uns dias tão de volta”.

Entrevistado 02: “eu acho que aqui não endireita ninguém, aqui vai te influenciar cada vez mais, é, aqui no meu ver eu acho, pelo tempo que eu to preso, que eu venho sendo preso, ã, ajuda ninguém, não ajuda ninguém, aqui ajuda você cada vez mais a aprender a usar ela (a droga), você aprende a usar ela de outra maneira que tu não sabe, você aprende a praticá um crime diferente do que tu cometia, tanto é, tanto é que se ajudasse alguma coisa eu não teria saído e voltado, saído e voltado como me aconteceu várias vezes comigo”.

Entrevistado 03: “não recupera, tchê, infelizmente é isso aí, se se se pensarem duma maneira diferente, as coisas podem se

diferente, não adianta só bota pa dentro do presídio, olha, olha o jeito que tá esse sistema nosso carcerário, não tem mais onde bota, não tem mais onde bota, tão vivendo em situação subumana, desumana, não tem mais, tão, tão, tão tudo dormindo por cima do outro”.

Entrevistado 04: “o que a cadeia te traz hoje? Nada. Ti bota, que nem nós estamos ali numa cela, com oito pessoas, oito pessoas, nove, nove pessoas dentro de uma cela, olhando TV, comendo e dormindo, entendeu, e ainda tem duas horas de pátio pra jogar bola. O que é isso? O que que eu to aprendendo com isso? Entende? Ai tu pensa assim, se eu saí pra rua eu vou volta, eu vou volta de novo pra dentro de um troço que eu não vou melhorar, onde eu não preciso fazer nada pra comer e se eu quiser dormir eu fecho os olhos, que benefício é esse? Né, não tem, não tem noção, isso é ridículo. Eu acho que teria que ser que nem nos Estados Unidos, lá que tem aqueles bagulho lá, que tem as oficinas dentro das cadeia, que os cara que vão pra lá vão pra trabalhar mesmo”.

Os entrevistados manifestaram algumas impressões sobre as possíveis vantagens que o programa de Justiça Terapêutica poderia ter em relação ao modelo tradicional de procedimento e aplicação da pena. Dentre essas vantagens, observaram o fato de não ocorrer a prisão do participante, a possibilidade de lidar com o uso de drogas e a perspectiva de rearticular sua vida em diversos aspectos sociais.

Entrevistado 01: “tudo de melhor né, só de não ficar preso assim já, que duas ou três vezes por semana assim que fosse né, ia ficar melhor né, só do cara não ficar preso já ia ficar melhor né”.

Entrevistado 02: “porque eu acho que é uma chance que tem pra um consumidor né, de se livrar das drogas, e no meu pensar eu acho que seria, seria uma boa opinião.

Outro elemento importante que surgiu ao longo das falas dos entrevistados relaciona-se às possíveis vantagens que a adoção do programa de Justiça Terapêutica poderia trazer em relação à sociedade. Esses aspectos foram trazidos pelos entrevistados, demonstrando que, além das consequências positivas que o programa poderia oferecer aos participantes, a coletividade, igualmente, poderia perceber algum ganho a partir da adoção do programa.

Entrevistado 03: “se fosse colocado em prática ia diminuir consideravelmente a criminalidade, e o uso, a porque é uma doença”. [...] “se fosse colocado em prática uma, uma, desse uma

oportunidade pra pessoa se trata, eu acho que ia resolver em mais de, mais de 70% dos casos de, de dependência”.

Entrevistado 04: “ia esvaziá a cadeia, esvaziá a cadeia e as pessoas iam ter mais consciência do que está fazendo, porque muita gente usa, através da droga pode cometer atos, bah, ridículos”. [...] “E outra, que ia diminuir a porcentagem de droga vendida, vamo botá assim em 50%, porque não tem, imagina, é uma coisa assim que, se cada preso que saísse pra rua não usasse mais droga, olha, 50% a 60% da população que usa não usaria droga”.

Assim como foram observados aspectos positivos sobre o programa, os entrevistados expuseram algumas preocupações em relação ao seu funcionamento. Essas preocupações correspondem, principalmente, à eficácia do tratamento disponibilizado em relação ao uso de drogas e à facilidade de o participante isentar-se do processo criminal por meio da sua adesão à Justiça Terapêutica, mesmo que descompromissada.

Entrevistado 01: “a maioria capaz de não querer né, vão cumprir isso aí né, que a maioria são viciado mesmo, muitas mente, a maioria capaz de não querer, mas uns capaz de dá certo né”.

Entrevistado 03: “vai ter casos que tu vai dizê assim, bom, porque que foi ajudá fulano né, se fulano não se ajudô? A gente, vai tê a ovelha negra, tudo vai, todo segmento tem, vai te aquela pessoa que tu vai acha que bah, aquele lá tu nossa, tá tá tá recuperado, vamo soltá, e vai comete um latrocínio, vai tê, isso vai tê”.

Entrevistado 04: “só quem não quer ser ajudado. Aí não tem, quem não quer ser ajudado, não quer ser ajudado. Tem mais que morrer”.

Foi verificado, ao longo dos relatos analisados, que os participantes reconhecem diversos prejuízos sofridos em suas vidas em decorrência do uso de drogas, tanto em relação a sua saúde, quanto em outras esferas. Ficou demonstrada, na visão exposta pela amostra, a relação direta e indireta entre o uso da droga e os prejuízos apontados.

Entrevistado 02: “porque na verdade desgraço minha vida né, porque eu passei minha vida inteira em cadeia, Febem, e inclusivamente to preso por causa dela, ainda, e daí a ultimamente eu não tava vendendo, tava usando ela, e por tá usando ela, eu acabei vindo preso de novo”. [...] “usava mais até um ponto assim, que quando eu vi eu tava mal, mal de usa demais, não usa demais pá né, digamos assim, eu já tava praticamente me suicidando com ela, e daí já tive várias vezes, já tive duas vezes overdose, praticamente morto no hospital, e umas catorze ou quinze vezes

durante minha vida, durante esse tempo que eu usei em convulsão no hospital, e a droga ultimamente tava me fazendo muito mal”.

Entrevistado 03: “Aí, infelizmente, conheci a cocaína, conheci a cocaína muito cedo, e comecei a usa, e no tempo que comecei a usa eu comecei me endividá, e ela e ela começou a atrapalhá minha vida, duma maneira profissional, duma maneira familiar, no contato com as pessoas que eu gostava, fui me, fui me desviando dum caminho”.

Foram observadas, ainda, questões relativas a tratamento da dependência química. Os entrevistados que já haviam participado de algum tipo de tratamento relataram suas experiências, apontando aspectos positivos vividos naquele período, enquanto que os entrevistados que nunca haviam se submetido a um tratamento puderam manifestar suas impressões acerca de uma eventual forma de terapia.

Entrevistado 03: “maioria que tá aqui dentro no sistema é viciado, a maioria do, do, do, dos apenados precisam um tratamento, de acompanhamento, de apoio, de ajuda” [...] “esse tipo de pessoa precisa se tratada, mas tem te, que se um tratamento assim como, como, como o senhor leu aí, tem que te acompanhamento judicial, acompanhamento psicológico, sabe, tudo aquele aparato”.

Entrevistado 04: “é uma das melhores coisas que eu já vi assim, acho que é público, né, que funciona, funciona, funciona” [...] “Bah, bom, bom, porque o negócio assim é um grupo né, chega lá e faz um grupo daí cada um conta o seu problema, cada um vai contando a forma como ta parando de usar droga, como tipo tá”. [...] “eu acho que a palestra em grupo ela é muito eficiente, muito e o CAPS tem até marcenaria, tem um monte de coisa que tu pode fazer também, não é simplesmente tu ir lá e falá umas palavrinha se dizer fazer, tem muita coisa pra ti fazer, muito, muito, muito mesmo, eu acho excelente”.

Entrevistado 05: “pois é, era bom pará, tê um tratamento bom, cara cumprí bem ao certo os medicamento né, pra pode pará com essas droga aí”.

Discussão

O primeiro aspecto que deve ser observado é que os presos definitivos demonstram ter planos de resgatar suas vidas ao sair da prisão, de forma que não tenham mais que se envolver com a criminalidade. De acordo com suas entrevistas, tais planos poderiam ser alcançados por meio do apoio familiar, do trabalho e do estudo. Contudo, pode ser verificado, também, que



mesmo com a elaboração de tais planos existe a possibilidade concreta de retorno ao cárcere, como se observou.

Um dos fatores que possibilita o retorno ao cárcere, conforme relatado, é o uso de drogas. Segundo seus relatos, o consumo de entorpecentes constituiu, em suas vidas, um fator de grande importância no início da caminhada criminosa, sendo atribuído, a ela, grande parte dessa responsabilidade. Ademais, os presos definitivos trouxeram outras consequências sofridas em relação ao uso de drogas, quanto ao trabalho, à família e à saúde.

Embora, de acordo com a nossa legislação, uma das finalidades da pena seria prevenir o cometimento de novos crimes por meio da ressocialização, reeducação e reinserção, pode ser verificado, pelos relatos, que o cárcere não se mostra capaz de produzir qualquer modificação positiva na pessoa, sendo um dos responsáveis, inclusive, pela manutenção do uso de drogas e da própria criminalidade. Foi uníssono o discurso sobre a ineficiência do sistema carcerário, sendo relatadas situações que violam muitos outros direitos além da liberdade cerceada pela condenação sofrida. Os serviços que a lei de execução prevê em seus artigos não são colocados em prática, produzindo, na prisão, um ambiente de sofrimento e desrespeito, no qual não se permite sonhar com perspectivas favoráveis além da sua própria, a qual, em alguns momentos, pareceu fantasiosa diante das circunstâncias apresentadas nos relatos e pelos sucessivos retornos à prisão.

De acordo com os relatos, apenas o trabalho, apenas a família ou apenas o tratamento, de forma isolada, não seriam suficientes para que suas vidas pudessem ser modificadas.

Em relação aos presos provisórios, embora haja uma grande semelhança em seus discursos, é importante frisar alguns aspectos que foram percebidos em suas falas. Em primeiro lugar, evidentemente, percebeu-se que não houve, naquele momento, um distanciamento tão grande da vida em liberdade, como se percebeu em relação aos presos definitivos. Os planos em relação ao futuro em liberdade pareceram ser mais concretos em suas crenças, envolvendo a família e o trabalho, principalmente.



Embora não ofereceram tantos elementos como fizeram os presos definitivos, trouxeram o sofrimento que os acompanha na prisão, assim como a falta de estrutura mínima para atender as necessidades da demanda carcerária.

Chamou a atenção, talvez pelo recente tempo em que estavam detidos, que dois dos três presos provisórios atribuíram ao uso de drogas uma redução reflexiva que os conduziu a más decisões, ligadas ao cometimento de crimes. Teve-se a impressão de um discurso de arrependimento pelo uso, no sentido de que, se não fosse o efeito que a droga proporciona, não estariam naquela situação.

Conclusões

O que se pode concluir dessa parte específica da pesquisa é que existe uma demanda reprimida de direitos por parte dos presos, os quais se encontram excluídos da sociedade sob a justificativa de um programa ressocializador que, na prática, acaba por reforçar todos os estigmas e fragilidades sociais dessas pessoas.

Dar voz aos condenados representa a concretização do direito de ser ouvido e que possibilita, de certa forma, o acesso à justiça, consagrado constitucionalmente, no artigo 5º, inciso XXXV, da CF. Sem essa escuta, as demandas emergentes sequer poderiam chegar a juízo e a prestação jurisdicional restaria inoperante.

Dessa forma, evidencia-se que as demandas apresentadas pelos encarcerados dão conta de prever um retorno positivo à sociedade, onde acreditam que poderiam conduzir suas vias de uma forma harmoniosa com a lei, mas especialmente com seus vínculos familiares e laborais. Contudo, o que surge nas entrelinhas do discurso, é um sentimento de descrença no sistema atual de cumprimento da pena que, muitas vezes, acaba por frustrar qualquer possibilidade de concretização desses sonhos. A consequência disso é justamente o expressivo contingente de reincidentes, os quais não lograram êxito na sua recolocação na vida extramuros e acabaram retornando ao sistema prisional.

Além disso, o presente trabalho demonstrou que além de haver uma óbvia necessidade de repensar o sistema prisional, existe uma importante necessidade de atenção ao egresso, para que ele possa conviver novamente em sociedade. Claro que isso passa pelo cárcere e sua concepção, mas urge uma demanda imediata que não pode ser negligenciada.

Referências

BITENCOURT, Cezar Roberto. *Penas alternativas*. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

ALMEIDA, Bruno Rotta. Sistema Prisional e encarceramento no distanciar de cem anos no Brasil. In: FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio (org.) *Estudos em Ciências Criminais*. Curitiba: Juruá, 2015.

FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio. Pena de prisión y medidas alternativas: un panorama de la situación brasileña. In: WEXLER, David B.; RIVERA, Francisca Fariña; QUINTERO, Luz Anyela Morales; SOTO, Sara Patricia Colín. *Justicia Terapéutica: experiencias y aplicaciones*. Cidade do México: Instituto Nacional de Ciencias Penales, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir - história da violência nas prisões*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

RAMOS, Maria Augusta. *Justiça*. Luis Vidal, Niek Koppen, Jan de Ruiten, Renée Van Der Grinten. Brasil/Holanda, Limite Produções, Self Made Films. 107min. 2004. DVD.

SAGER, Tatiana. *Cenral: o poder das facções no maior presídio do Brasil*. Panda Filmes. Brasil. 86min. 2016. DVD.

SANTOS, Thandara (org.). *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias*: INFOPEN: Atualização Junho de 2016. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2017.



**UM NOVO OLHAR NA ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIGITAIS
CRÍTICOS NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL¹**

Elisandra Aguirre da Cruz Schwarzbald²
Jhonier Orlando Granada Arroyave³

Considerações iniciais

O censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado no ano de 2010, mostrou que há no Brasil 582 mil pessoas cegas e 6 milhões com baixa visão. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), no mundo são 39 milhões de pessoas cegas e mais de 245 milhões de pessoas com diferentes níveis de deficiência visual, de moderados a graves. A mesma OMS informa que a cada cinco segundos mais uma pessoa torna-se cega no nosso planeta e, infelizmente, sabe-se que cerca de 80% dos casos poderiam ser evitados com prevenção e cuidados adequados. A falta de políticas públicas, sobretudo em países subdesenvolvidos, é o principal fator de incremento desses números.

Meios de comunicação internacionais, como Le Figaro e New York Times, noticiam a existência de diversas campanhas, cujo objetivo é combater o avanço desses números. Um exemplo disso, percebe-se nas várias iniciativas – sobretudo nos campos médico, social e educacional – desenvolvidas pela OMS em parceria com a Agência Internacional para a Prevenção da Cegueira (IAPB). Tais iniciativas compõem o Programa Visão 2020: o direito à visão, cuja proposta é acabar totalmente com os casos de cegueira evitável (os 80% que comentamos antes) até o ano de 2020. Enquanto não é possível garantir visão às pessoas cegas, seria fundamental

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Mestranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), RS. lisaguirre@hotmail.com

³ Mestrando em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), RS. jhovado@gmail.com



uma mobilização da sociedade, a fim de, pelo menos, permitir-lhes acesso a uma vida mais digna, sem tantas dificuldades como as que geralmente têm que enfrentar, no intuito de que tenham um pouco de suas necessidades atendidas. Atualmente, o próprio deslocamento de uma pessoa cega nas ruas de nosso país já é considerado um esforço enorme, tendo em vista os inúmeros entraves que a sociedade e o poder público “proporcionam” às pessoas com deficiência visual (PDVs), tais como: pisos irregulares, buracos nas calçadas, falta de pisos táteis e de sinalização sonora, entre outros.

Além das barreiras físicas descritas, as comunicacionais, ou seja, tudo que serve de empecilho para que se estabeleça uma relação dialógica tendente à construção do conhecimento, também exercem papel determinante na vida das PDVs. Percebe-se claramente esse obstáculo com a falta de material acessível nas escolas e universidades, a ausência de recursos para que essas pessoas tenham condições de estudar ou mesmo ter acesso ao lazer e, talvez o mais agravante, professores despreparados ou desinteressados no atendimento a esse público (CULAU e FONTANA, 2012).

Não é de nosso interesse responsabilizar os professores sobre um problema que é social, entretanto, gostaríamos que os próprios docentes pudessem dar-se conta de sua real importância nesse processo, do quanto são capazes de fazer para, pelo menos, diminuir os obstáculos comunicacionais existentes. Cada professor, ainda que pela simples mistura de interesse e criatividade, tem a capacidade de conseguir estabelecer grandes avanços nessa área. Os pequenos gestos e ações que cada um é capaz de dar são muito importantes para a construção de uma nova Educação, mais humana e democrática.

Diante deste panorama, nós, como pesquisadores na área de línguas estrangeiras, acreditamos que temos em nossas mãos a oportunidade de inserir as PDVs no sistema de ensino vigente. Para dar conta desse processo, pensou-se em criar o grupo de pesquisas “Além da Visão”, cujo objetivo principal é criar a oportunidade para que pessoas com deficiência visual tenham acesso a um curso *online* acessível de língua espanhola (FONTANA, 2010).

A seguir, apresentaremos, brevemente, o funcionamento do projeto,



desde sua versão original, em 2010, até seu encerramento, no final de 2017.

Projeto “Além da Visão”

O projeto “Além da Visão” teve início no ano de 2010, com a participação de alguns alunos voluntários dos cursos de licenciatura em espanhol da Universidade Federal de Santa Maria⁴, nas modalidades presencial e a distância. De acordo com Fontana (2018), o objetivo central do grupo de pesquisa à época era a criação de um curso de espanhol *online* para pessoas com deficiência visual, a fim de explorar e desenvolver, de maneira equilibrada, as quatro habilidades linguísticas.

Para que o grupo fosse efetivado, em um primeiro momento, realizaram-se reuniões de estudo e intenso debate entre os integrantes para definir o que deveria ser feito. Ficou decidido que se realizaria um curso de extensão com duração de quatro meses, dividido em vinte unidades, cinco por semestre. Tais unidades partiram sempre de um tema gerador, ou seja, família, comida saudável, Dia dos Mortos, diversão, etc., e, todo o material, a exceção da unidade um, está totalmente em língua espanhola. Essa diferenciação se deu para que os alunos pudessem ir se adaptando à língua e, por isso, algumas partes foram escritas em português. A seguir apresentamos a página de abertura do projeto e, na sequência, a organização das unidades.

⁴ Doravante UFSM

Figura 2 - Página de abertura do projeto 'Além da Visão'.



Fonte: os autores

A organização das unidades é a seguinte: a primeira seção, que foi criada para ser discutida no formato de fórum, se chama *¡A charlar!*. Conta com perguntas que foram elaboradas pela equipe e que despertam o interesse, a curiosidade e ativam os conhecimentos prévios a respeito do tema que será tratado na unidade. Na seção seguinte, *¡A leer y oír!*, cada estudante deve acompanhar um texto que se apresenta tanto na forma escrita como na forma de áudio gravado. Na próxima, *¡A contestar!*, o aluno encontra perguntas relacionadas ao texto, as quais estão formuladas em espanhol e espera-se que sejam respondidas, na medida do possível, na mesma língua. Dessa maneira, em um processo de adaptação, o estudante vai respondendo de acordo com seu acesso à informação e, paulatinamente, aprendendo e aproximando-se dos novos conceitos, vocabulários e estruturas da língua espanhola. Logo, na seção *¡A practicar!*, o cursista encontra atividades que são voltadas para situações de uso cotidiano, podendo aplicar os conteúdos estudados anteriormente. Em *¡A conocer!*, há uma ampliação do tema, tratando de aspectos históricos, culturais etc. Na seção *¡A jugar!*, há alguns testes para comprovar o conhecimento do estudante e sua capacidade de interpretação. Já a seção *¡Antes que la unidad se acabe!* conta com informações curiosas, em forma de texto, apenas para desfrutar, para aproveitar e, claro, aprofundar seus conhecimentos na língua espanhola. Por fim, *¡A opinar!*, uma seção

fundamental na dinâmica do curso, serve para que os desenvolvedores possam ter um feedback dos alunos e ir melhorando tanto recursos como práticas, possibilitando que cada cursista avalie a unidade em seus diferentes aspectos.

Depois de escritas as vinte unidades, passou-se à pesquisa e gravação dos áudios. Destacamos que todas elas estão todas dispostas em formato texto, para que o aluno possa usar seu software de leitura de tela e assim compreender detalhes da escrita que são importantes. Além disso, também são disponibilizadas em áudios – os quais foram editados com o software gratuito Audacity – fundamental para que se possa compreender as nuances da pronúncia. Importante registrar que todos os áudios possuem um toque ou pulso na abertura e no encerramento, os quais funcionam como as capas de um livro, indicando seu início e fim.

Ao longo de 2013, a fim de observar a aplicabilidade do material elaborado, trabalhou-se com uma turma piloto e, em 2014, iniciou-se uma nova turma com as alterações necessárias resultantes do ano anterior e fundamentais para que se desse o andamento do curso. Cabe destacar que a interação entre tutores e estudantes sempre foi um fator determinante e das ferramentas que possibilitam essa interação, citamos Skype, WhatsApp, Hangout, entre outras, utilizadas como mediadoras da comunicação.

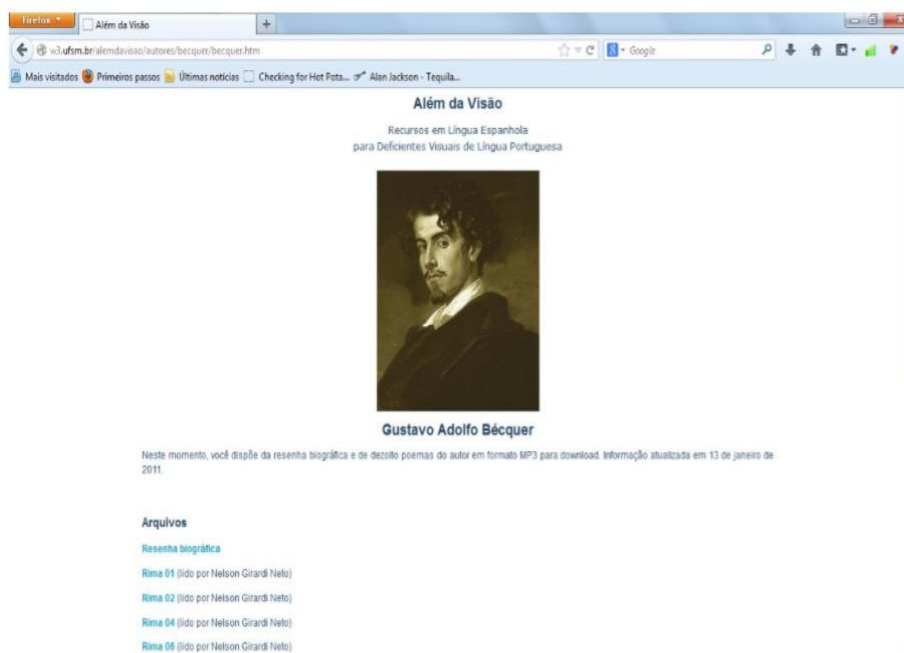
O projeto foi encerrado no final do ano 2017, uma vez que seus materiais e seus recursos de interação haviam chegado à maturidade. Paralelamente ao curso, contudo, outros elementos foram desenvolvidos a fim de colaborar com a aprendizagem dos cursistas. É sobre eles que tratamos na sequência.

O algo a mais

Considerando que se trata de um curso de língua estrangeira, teve-se que levar em conta que existem outros recursos que podem enriquecer a aprendizagem e a experiência do aluno. Dessa maneira, ao longo das pesquisas do grupo surgiram novas ideias que foram sendo colocadas em prática. Entre elas destacamos a criação da audioteca virtual, uma ferramenta de apoio aos cursistas – e a quem mais interessar – que lhes

fornece textos literários em língua espanhola no formato mp3. Essa ideia se deu para auxiliar além da compreensão de elementos linguísticos, o desenvolvimento de conhecimentos culturais. Cada página conta com uma foto ou retrato do autor, em sépia, seguido de uma minibiografia, em formato de áudio, que mostramos na sequência.

Figura 3 - Amostra de página de autor da Audioteca Virtual.

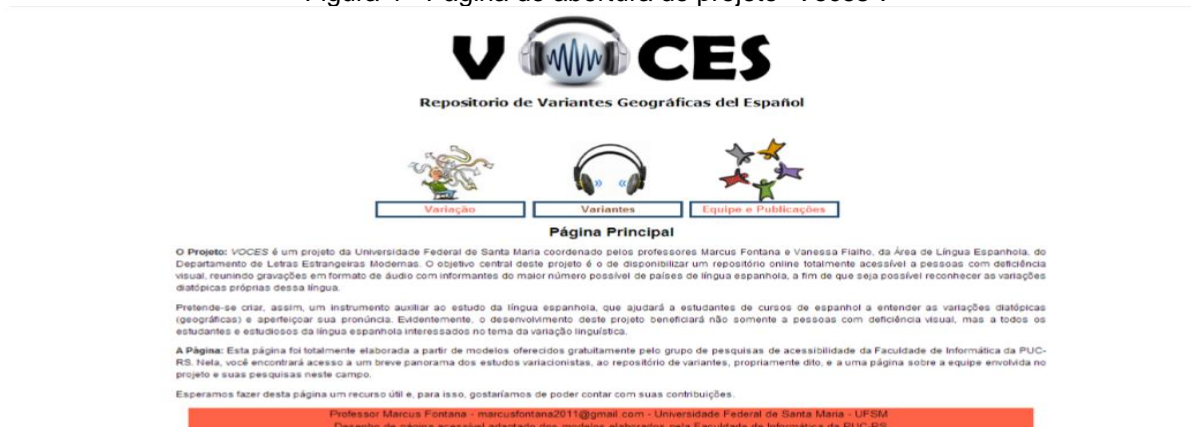


. Fonte: os autores

Outra criação que merece destaque é o Repositório de Variantes Geográficas do Espanhol, “Voces” (<http://coral.ufsm.br/voces/>), que foi desenvolvido com ajuda de um grupo de estudantes voluntários da UFSM, os quais realizaram contatos com falantes nativos de língua espanhola do mundo todo. Os participantes foram convidados a ler um texto pré-elaborado pela equipe do projeto e a dar um testemunho livre sobre algum aspecto que julgassem interessante de seus países. Esse material foi gravado em um arquivo de áudio e enviado à equipe, para ser editado pelo software Audacity, e então colocar as devidas marcas de início e fim de arquivo, catalogar e disponibilizar *online* para os alunos.

A seguir apresentamos uma figura com a página do repositório “Voces”.

Figura 4 - Página de abertura do projeto "Voces".



Fonte: os autores.

Um dos grandes diferenciais desse projeto é que, além de permitir que o aluno tenha acesso à diversidade e riqueza linguística do espanhol, ainda foi estruturado de maneira acessível e prática para pessoas com deficiência visual. Mesmo com todos os bons resultados obtidos até o momento, o grupo de pesquisa sentiu a necessidade de reunir-se para avaliar o que já havia sido feito no projeto. Foi neste momento que se entendeu que era possível dar um passo mais, principalmente em virtude das sugestões recebidas dos cursistas: era necessário atualizar o formato do curso e disponibilizá-lo no formato mobile, fazendo uso dos modernos recursos de tecnologias móveis e aplicativos, os quais apresentamos a seguir.

Uma nova perspectiva

Depois de quatro anos de experiências acumuladas, pesquisas e aprendizagem, chegamos à conclusão de que o curso de espanhol *online*, mesmo sendo uma novidade na área educativa, precisava de uma reestruturação, haja vista que nos demos conta de que este tipo de curso não deveria limitar-se a um site *online* acessível unicamente por meio de computadores, os quais exigem que nosso estudante tenha que estar em um espaço físico específico (sua casa, seu lugar de trabalho ou um laboratório de informática). Tendo em vista essas limitações espaciais, consideramos que nós, como professores, também deveríamos nos adaptar às novas tecnologias. Nas palavras de Santaella, vivemos a Era da Aprendizagem



Ubíqua, ou seja, uma época na qual é preciso ter em conta “as novas formas de aprendizagem mediadas pelos dispositivos móveis” (SANTAELLA, 2013, p. 23).

Desta maneira, consideramos que a Aprendizagem Ubíqua é a possibilidade de aprender em qualquer momento e lugar, mas, para isso, a informação precisa estar disponível e acessível para todos aqueles envolvidos no processo educativo. Sendo assim, os smartphones, tablets e outros dispositivos móveis são fundamentais nesse processo. Já no que se refere ao público com deficiência visual, são vários os aplicativos que lhes permitem fazer parte deste momento de ubiquidade, um exemplo disso é WhatsApp, aplicativo de comunicação por meio de texto e voz, altamente utilizado por esse grupo. No que tange a aplicativos voltados para a aprendizagem de línguas, no repositório da Google Play ou da Appstore, encontramos-nos com uma série de aplicativos relacionados com a aprendizagem da língua espanhola e, a maioria, relacionados com a aquisição de vocabulário descontextualizado ou frases aleatórias. Não obstante, nenhum deles é voltado especificamente para pessoas com deficiência visual.

Sendo assim, o novo projeto Além da Visão Ubíquo tem como objetivo principal desenvolver aplicativos para dispositivos móveis que permitam às pessoas com deficiência visual, falantes da língua portuguesa, a aprendizagem da língua espanhola. De acordo com o projeto maior que rege nossa pesquisa, temos quatro objetivos específicos: 1. Fazer um levantamento de aplicativos existentes que possam atuar como coadjuvantes no processo de aprendizagem de espanhol por PDVs, compondo um compêndio de aplicativos sugeridos; 2. Reavaliar e reelaborar as unidades do já existente Curso Além da Visão, adaptando-as para o formato móvel; 3. Avaliar a necessidade e a possibilidade de adaptar a Audioteca Virtual para o formato móvel; 4. Adaptar o repositório Voces de variantes geográficas do espanhol para o formato móvel; 5. Cuidar para que todas estas adaptações obedeçam critérios adequados de acessibilidade que contemplem as necessidades de pessoas com necessidades especiais, em especial, pessoas cegas (FONTANA, 2018).



Metodologia

Para a reestruturação do curso, passaremos por vários momentos. Primeiramente, analisaremos o formato do curso atual para adequar os módulos e as unidades pensando em aplicativos móveis, baseando-nos nas pesquisas mais recentes relacionadas com a Educação a Distância e aprendizagem mediada por dispositivos móveis. Em seguida, os conteúdos que irão compor as unidades passarão por uma revisão desde uma perspectiva crítica, a partir de autores como Freire (2011 e 2017), Liberali (2012), Pennycook (1998), entre outros.

Embasaremos-nos no viés crítico da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (2011), o qual propõe que a educação é uma forma de libertação, pois tanto o educador como o educando são seres livres e críticos e, desse modo, buscaremos propiciar o diálogo e a liberdade de expressão dos envolvidos. Ademais, nos fundamentaremos nas concepções de Pennycook (1998), que acredita que nenhum conhecimento, nenhuma língua e nenhuma pedagogia é neutra ou apolítica. Assim, permitir a criticidade no ensino de língua estrangeira é ser sensível às vozes dos alunos, encorajando-os a produzir uma contra-palavra. Nesse sentido, ensinar com criticidade visa, não somente, tornar os alunos proficientes na língua-alvo, mas também explorar os aspectos políticos, ideológicos e culturais da aprendizagem de línguas (PENNYCOOK, 1998). Ainda sobre criticidade, mas pelo viés de Liberali (2012), buscaremos enfatizar a importância de relacionar a teoria e a prática, e a construção de conceitos como uma reflexão, a fim de que os alunos sejam capazes de questionar a alienação na qual muitos vivem.

Para dar conta das definições de gêneros, partiremos das leituras de Marcuschi (2008), que postula que gêneros textuais referem-se aos mais diversos textos disponíveis na vida cotidiana, os quais apresentam padrões sociocomunicativos característicos e apresentam-se de forma escrita ou oral, bastante estáveis, históricos e socialmente situados. Além disso, levaremos em conta os conceitos de Schneuwly e Dolz (2004), Bazerman (2011) e Bezerra (2017).

Depois de consolidar a estrutura pedagógica e o conteúdo do curso,

passaremos à etapa de levantamento do aplicativo. Finalmente, colocaremos em andamento o material desenvolvido por meio de uma turma piloto, a qual será monitorada pelos pesquisadores envolvidos e cujos resultados serão, depois, analisados com o intuito de detectar possíveis falhas nos conteúdos ou no processo e realizar as correções necessárias.

O cronograma das atividades, portanto, seguirá a seguinte estrutura:

Tabela 1 - Cronograma das atividades

PERÍODO	FASE
2018	Análise do curso atual. Reestruturação do formato, levando em conta a pedagogia da Educação a Distância e da aprendizagem móvel.
2019	Elaboração de novas unidades desde uma perspectiva crítica e de gênero.
2020	Desenvolvimento do(s) aplicativo(s).
2021	Pilotagem do curso. E análise de resultados.
2022	Reestruturação de acordo com os resultados obtidos e publicação final de resultados.

Fonte: FONTANA, 2018.

Até o presente momento, cumprimos com o cronograma e já conseguimos avançar na pré-elaboração das unidades, ou seja, duas estão praticamente concluídas e as demais estão sendo produzidas pelos participantes do projeto. Vale ressaltar que a produção de tais unidades, de acordo com o cronograma, seriam pensadas apenas em janeiro de 2019.

Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo apresentar a elaboração do novo curso de espanhol *online* para Pessoas com Deficiência Visual, “Além da Visão”. Para isso, fundamentamo-nos nas concepções de ubiquidade e aprendizagem móvel (SANTAELLA, 2013) e, principalmente, nas reflexões sobre criticidade desde a perspectiva de Freire (2011 e 2017), Liberali (2012)

e Pennycook (1998).

O projeto “Além da Visão” foi elaborado em uma fase que ainda não éramos tão expostos aos dispositivos móveis da maneira como atualmente somos. Dessa forma, os organizadores o adaptaram a um momento tecnológico concreto, mas que, com o passar do tempo e com os avanços que as tecnologias promovem, sentiu-se a necessidade de uma reflexão e a subsequente adaptação do curso a essa nova realidade digital.

Assim, embasados nas concepções sobre Aprendizagem Ubíqua, de Santaella (2013), promovemos a reformulação do curso, a fim de colocá-lo em um novo formato, acessível para todos que dispõem de um dispositivo móvel. A elaboração das unidades deu-se em seções que se mostrem adequadas para aplicativos, considerando os estudos em torno de Educação a Distância e aprendizagem móvel, com conteúdos que fomentam uma reflexão crítica do aluno e um posicionamento específico em aspectos importantes relacionados à aprendizagem da língua espanhola.

Todo o processo metodológico da elaboração do novo formato do curso permitiu que nós, como professores de língua estrangeira, percebêssemos a importância de analisar o desenvolvimento de todas as etapas já realizadas, com o intuito de diagnosticar possíveis problemas ou falhas existentes e, dessa maneira, estabelecer as correções necessárias e reformular o curso a fim de atender as exigências da atual realidade dos aplicativos e dispositivos móveis.

Sendo assim, acreditamos que o novo “Além da Visão Ubíquo” atenderá não apenas as necessidades digitais dos alunos com deficiência visual, permitindo novas formas de aprendizagem, mas possibilitará a atuação desses sujeitos como seres livres, críticos e reflexivos, capazes de construir conceitos e refletir sobre os mais diversos temas políticos, ideológicos, educacionais e culturais da sociedade em que vivem.

Referências

BAZERMAN, Charles. *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. São Paulo: Cortez, 2011.

BEZERRA, Benedito Gomes. *Gêneros no Contexto Brasileiro: questões*

[meta]teóricas e conceituais. São Paulo, Parábola Editorial, 2017.

CULAU, Juliana; FONTANA, Marcus. Revelando Barreiras Invisíveis na UFSM: o papel das tecnologias assistivas no auxílio à acessibilidade de pessoas com deficiência visual. In: *Anais do XII Seminário Internacional em Letras*. Santa Maria: UNIFRA, 2012.

FONTANA, Marcus Vinicius Liessem. Leio para que leias: literatura hispânica on-line para deficientes visuais. Palhoça: UNISUL, 2010. Artigo apresentado no *IX Encontro do CELSUL*, 2010.

_____. *Além da Visão Ubíquo*. Projeto de Pesquisa Departamento de Letras Estrangeiras Modernas Centro de Artes e Letras Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

IAPB. *Vision 2020: the right to sight*. Disponível em <<https://www.iapb.org/vision-2020/>>. Acesso em 12set.2018.
IBGE. *Censo 2010*. Disponível em <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em 12set.2018.

LIBERALI, Fernanda Coelho. *Formação Crítica de Educadores: questões fundamentais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
OMS. *Blindness*. Disponível em <<http://www.who.int/blindness/en/>>. Acesso em 12set.2018.

PENNYCOOK, Alastair. (1998) A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, p. 23-49.

SANTAELLA, Lucia. Desafios da ubiquidade para a educação. In: *Revista Ensino Superior Unicamp*, v. 9, p. 19-28, 2013. Campinas: Unicamp, 2013.
SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

VIOLÊNCIA E PAZ NO CONTEXTO ESCOLAR EM INTERFACE COM OS DIREITOS HUMANOS

Ercília Alves Lemes⁵
Daniela Bombardelli⁶
Autores colaboradores⁷

Introdução

Sabendo que a violência gera crimes e comportamentos destrutivos, em que as pessoas são as principais vítimas, e que boa parte dessa violência ocorre no interior das escolas, esse trabalho tem como objetivo estimular a reflexão e apreensão de conhecimentos teórico-metodológicos sobre as diferentes linguagens da violência e o seu agravante crescimento no contexto escolar e seu entorno, identificando as diferentes formas de violência na comunidade local e contribuindo para a integração de temáticas emergentes de paz e de direitos humanos nas relações intergrupais, nos planos de curso e na prática pedagógica das nossas escolas e no seu entorno.

Diante disso, levantaram-se questões como: Quais as principais linguagens de violência e de paz percebidas na escola e no seu entorno? Qual o conceito de violência que norteia os estudos para a construção de uma cultura de paz nas nossas escolas? Como associar os direitos humanos na temática “violência e paz”? Que ações ou aportes podem ser indicados para o trabalho docente da temática em questão?

A resposta a essas questões encontra ressonância nas Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DNEDH – 2013), ao recomendar que as práticas educativas, assim como as relações intergrupais, sejam permeadas pelos princípios dos direitos e deveres de todos, a fim de estimular posturas condizentes com o respeito à dignidade humana. Isso

⁵ Pós-graduanda em Metodologia no Ensino de História pela UNINTER, Mestra em Direitos Humanos, Graduada em História (ambas) pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB – PB, Brasil; Professora da Rede Estadual no município de Sarandi – RS.

⁶ Mestra em Letras - Literatura Comparada e Graduada em Letras/Inglês pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Frederico Westphalen – RS; Orientadora Educacional e Pós-graduanda em Pedagogia Gestora pelo Instituto Educar Brasil.

⁷ Alunos de 6º Ano das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental (Dr. Carlos Machado e Dom José Coutinho) – Sarandi – RS.

significa repensar o indivíduo e o coletivo nos processos educativos, rejeitando a visão de um mundo naturalmente violento e desumano.

Ressalta-se, ainda, que o conhecimento da realidade escolar aliado ao conhecimento sobre os direitos e deveres de todos fortalece as relações sociais para que se respeite o ser humano na sua dignidade e direito, a fim de que se cumpra o princípio fundamental dos direitos humanos expresso na Declaração Universal dos Direitos humanos (1948), que é o de que todos nós, independentemente das diferenças biológicas, sociais, econômicas e culturais, somos iguais em dignidade e, portanto, iguais em direitos, tendo como centralidade a “pessoa”. Daí a necessidade de criar espaços no interior da escola para debater a violência epidêmica que ronda a sociedade e a própria escola, para que as ações e reações violentas dentro da escola e no seu entorno deixem de ser vistas como peculiaridades da vida privada, passando a ganhar uma dimensão política/pública.

Diante disso, nossas escolas (Machado e Coutinho), a partir de um grupo de professores e alunos, assumiu o desafio de problematizar, discutir e refletir a temática da violência, bem como trabalhar para a construção de uma cultura de paz na escola. O que se quer com essa ação é criar uma saída viável para o bom convívio, a construção de relações interpessoais, dentro e fora da escola.

Referencial teórico

A perspectiva teórica para a construção de uma escola e sociedade livres da violência e para a consolidação dos direitos humanos é a de que todo o ser humano deve começar a partir de si. Nesse sentido, buscamos apoio nas acepções de Vera Candau e Susana Sacavino (2013, p.59), por afirmarem que: “[...] se os direitos humanos não forem internalizados nas mentalidades individuais e coletivas não construiremos uma cultura de Direitos nem no presente nem no futuro”.

Todavia, e de acordo com a Conferência Mundial de Viena (1993), não adianta elaborar um arcabouço jurídico amplo sobre os Direitos Humanos, se eles não forem universais, indivisíveis e interdependentes. No Brasil, desde o advento da Constituição de 1988, os Direitos Humanos foram pouco a pouco

se afirmando, a ponto de constituírem um conjunto de leis e políticas públicas fundamentadas na promoção e proteção da vida humana, visando a paz e a superação da violência.

A partir dos anos 1990, a educação em direitos humanos no Brasil vem cada vez mais ganhando respaldo dos organismos e normativas nacionais e internacionais como a Secretaria Nacional dos Direitos Humanos (SNDH), Constituição Federal de 1988; Programa Nacional dos Direitos Humanos (Nas versões I/1996, II/2002, III/2009), Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL/CNE- 2013) e outros. No âmbito internacional, estão a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Comitê dos Direitos Humanos – ONU, Declaração de Viena (1993) e outros. Todos estes documentos, bem como outras ações por parte do Estado e da sociedade brasileira vêm conseguindo se afirmar na promoção e na defesa dos direitos, em particular no campo da Educação em direitos humanos, visando o desenvolvimento da formação do indivíduo social.

De acordo com o Programa Nacional dos Direitos humanos – PNDH – 3 (2010), a educação e direitos humanos está entendida como:

Um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos articulando as dimensões de apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos; a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos; o fortalecimento de práticas individuais e sociais geradoras de ações em defesa dos direitos e da reparação e suas violações (BRASIL, PNDH III, 2010, p.18).

Segundo os pressupostos contidos no PNDH III (2010), percebe-se que a Educação em Direitos Humanos, quando trabalhada de maneira ética, crítica e reflexiva, exerce um papel fundamental no currículo escolar, nas práticas pedagógicas e nas relações de convivência dentro e fora da escola. E, ao fazer conexão com a educação formal, ela passa a incorporar questões afirmativas de toda a natureza, ampliando as chances da superação da violência na escola e no seu entorno.

Dessa forma, a educação para uma Cultura de Paz, que é a grande bandeira da educação em direitos humanos, responde três questões básicas: Primeira, a finalidade: A quem se destina a educação com direitos humanos?

A segunda, o propósito: Com que propósito devemos educar em direitos humanos? Terceira e final, os objetivos: O que se pretende com a educação em direitos humanos? Aonde se pretende chegar e o que se busca atingir?

A resposta a essas questões é bem simples. A educação em direitos humanos é sempre feita de forma dialógica, educa a todos sem distinção, cria mecanismos para superação da violência, procura fazer com que a escola e seu entorno protagonizem de forma intensa sua cidadania para a vida em sociedade, fazendo valer na prática, seus e direitos e deveres. Uma escola que educa em e para os direitos humanos faz com que cada aluno desenvolva desde cedo o exercício da alteridade, pois todos têm deveres para com todos. Do contrário, ela terá sua participação reduzida ou limitada na sociedade.

Sendo assim, percebe-se que Educação em direitos humanos e educação em valores são direitos resultantes de lutas históricas, que se conquista com e para os sujeitos sociais com perspectiva de liberdade, igualdade, fraternidade, e emancipação política e social do sujeito. Respeito e dignidade humana serão possíveis, se a escola e o seu entorno educar no sentido da formação humana e da transformação social, fazendo saber que práticas solidárias e fraternas são o caminho para promulgar e efetivar a paz universal. Nesse sentido, a Carta Magna de 1988 assegura em seus artigos 205 e 214 a educação digna a todos como direito fundamental de formação e transformação humana e social.

Pensar na superação da violência na escola e no seu entorno no sentido amplo implica em atender a todos sem distinção, discriminação, preconceito ou qualquer outro, assumindo que a escola é um espaço heterogêneo de contradição, de conflitos, mas é, antes de tudo, um ambiente educativo e, como tal, deve-se trabalhar na perspectiva da diversidade, das diferenças e da igualdade, compreendendo as diferentes possibilidades de aprendizagens nos campos: afetivo, cognitivo, político, social e ético.

Portanto, educar para uma cultura de paz ou uma cultura de e em direitos humanos possibilita compreender que o espaço macrossocial (escola) é um espaço de múltiplas convivências entendendo a singularidade de cada indivíduo como sujeito de direitos e, ao mesmo tempo, sujeito de



deveres. Não se pode pensar na afirmação de direitos humanos e cultura de paz sem antes incorporar uma concepção de igualdade, do reconhecimento das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de violência, quais sejam, físicas, simbólicas ou institucionais.

Superar a violência dentro e fora da escola pelo viés dos direitos humanos significa, portanto, o reconhecimento da pessoa pelo seu valor “humano”, que é o de ter a capacidade da indignação, da compaixão, da sabedoria e da resiliência como algo indissolúvel à sua dignidade como sujeito de direitos, capaz da autotransformação e da transformação com vistas à dignidade humana.

A violência no contexto escolar tem se manifestado de variadas formas, não estando restrita aos atos mais explícitos como as agressões físicas ou o uso de armas. Por isso, a escola necessita assumir a sua função educativa e não ficar limitada a simples função de repassadora de conhecimentos. Deve ofertar aos seus agentes um local onde todos possam exercer sua cidadania e buscar alternativas para a superação de dificuldades advindas do meio em que está inserida. Sendo assim, é cada vez mais urgente a necessidade de que a escola, alunos e professores tenham seus direitos protegidos, em particular o da integridade física e emocional. Do contrário, não haverá condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos e a garantia da eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

Para além das linguagens de violência identificáveis na pesquisa em questão, também Abramovay e Rua (2002) associaram os atos violentos a fatores como “insatisfação/frustração com as instituições e a gestão pública, exclusão social e exercício do poder”. E, pelas acepções das autoras, pode-se interpretar que a sensação de descaso e abandono sofrido pela instituição escola ou sociedade é uma forma de legitimar o discurso da violência, reproduzindo o exercício de opressão e dominação que, ao longo da história, acabou por banalizar a violência e os direitos humanos. Uma premissa que tem como consequência criar ambientes ou expectativas em torno do vencedor, do incombateável.

A visão da violência no contexto escolar e no seu entorno, pelo viés



dos direitos humanos, no primeiro momento, conduz-se prioritariamente na defesa da vítima e, ao mesmo tempo, do agressor. Isso, porque o último é, por vezes, produto resultante de uma sociedade como a brasileira, que carrega nas entranhas culturais, uma cultura de dominação, opressão e de violação de direitos.

Todavia, naquilo que tange a violência, a escola deve exercer o seu papel social, que é de fazer com que o Estado, tutor dos direitos e da liberdade de cada cidadão, seja o primeiro a garantir de forma eficaz, um ambiente livre de violência, ainda que seja com a punição do violador ou do agressor e o ressarcimento à vítima, dentro das normas instituídas. O Estado, que tem o dever de promover, zelar e efetivar os direitos humanos no âmbito educacional e não ser o principal agente violador dos direitos.

Em que pese, esse entendimento está no artigo III da DUDH/1948, deixando claro que é consenso entre as comunidades internacionais que “a pessoa” deve estar protegida contra a violência. Isso porque a violência é algo abominável e os Estados devem envidar todos os esforços para garantir a integridade das pessoas, protegendo, assim, o direito de existir e de viver em segurança.

Contudo, há que se ressaltar que o direito à segurança nas escolas, em particular as públicas, não tem sido reconhecido pelos estados nem pelos próprios grupos ou comitês dos direitos humanos, parecendo esquecer que a violação dos direitos humanos ocorre quando o Estado é agente e também quando da omissão por parte deste, que acaba afetando diretamente o resultado final do processo de ensino e aprendizagem do educando.

Atualmente, no Estado do RS, nossas escolas públicas vêm sofrendo de maneira atípica uma violência nunca vista antes na história da educação gaúcha: escolas sendo assaltadas e depredadas; falta de professores, material didático, contrariando o Art. 205 e 206 da Constituição Federal, que assegura: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Tão fundamental para a existência humana, os direitos à vida e à



segurança pessoal justificaram a criação do Estado para a promoção dos direitos, motivos suficientes para reconhecer os direitos humanos como inatos, fundamentais e de responsabilidade do Estado, pois nenhum direito humano é mais sagrado do que o direito à vida com dignidade.

As leis para cumprimento dos direitos também são claras e enfáticas, a partir de duas perspectivas: por um lado, protege o cidadão frente ao Estado; por outro, protege-o através do Estado, inclusive com sanções punitivas. Dessa forma, entende-se que o Estado deixa de ser visto como inimigo dos direitos passando a ser partícipe desses, como fator relevante da vida em sociedade.

Método de pesquisa

A metodologia utilizada neste trabalho foi fundamentada em Lakatos; Marconi (2010), através do método indutivo qualitativo, que permite estudos de uma realidade externa que podem ser examinados de forma objetiva e direta. O trabalho realizado contou com a participação efetiva dos professores Daniela Bombardelli, Ercília Alves Lemes e alunos do 6º ano da Escola Dr. Carlos Machado⁸ e alunos do 6º ano A e B da Escola Dom José Coutinho⁹.

O critério de seleção dos alunos para o estudo em questão: levaram-se em conta alunos com baixo rendimento escolar e com dificuldade em cumprir regras e normas instituídas pela instituição escolar, que regem o funcionamento da mesma. Além destes, foram convidados também alunos com excelente rendimento escolar, que não têm problemas de relacionamento interpessoal nem mesmo o de cumprimento de regras. O objetivo ao envolver os alunos à pesquisa em questão foi o de valorizar cada aluno na sua singularidade, a fim de que possa ser protagonista na resolução de conflitos entre a escola e seu entorno.

Trabalhar a temática da violência e cultura de paz nas escolas, tendo a violência como ponto de partida e matéria-prima para essa construção, exigiu dos autores e colaboradores uma reflexão para além dos muros escolares,

⁸ Larissa Von Dentz, Ana Carolina Vargas, Gean Carlos, Katielli Maciel, Júnior Schoweitzer, João Paulo e Maria Eduarda A. da Anunciação.

⁹ Haylana Roveda, Kamilly Nogueira, Amanda Ferrari, Giovana Pinheiro, Pedro H. Ceni, Nickolas Ferri, Ketlin Raber e Evelin Aparecida.



isto é, analisar e compreender as diferentes linguagens da violência de forma ampla e contextualizada, bem como o de abordar o tema de maneira responsável para não gerar entendimentos que pudessem de maneira involuntária fazer analogias a certas práticas de violência, podendo gerar uma distorção no entendimento do público geral.

Este estudo teve consonância com as perspectivas das escolas E.E.E.F. Dr. João Carlos Machado e E.E.E.F. Dom José Coutinho, ambas situadas no município de Sarandi – RS, em trabalhar ações previstas no Plano Pedagógico de Intervenção - SAERS 2017, culminando com ações da CIPAVE, (Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar) nas duas Escolas.

A partir da escolha do tema, a referida pesquisa norteou-se através das abordagens reflexiva/expositiva e extensiva/compreensiva. A primeira recorreu a uma elaboração interpretativa. A segunda, se deu por meio da elaboração de um questionário contendo quatorze questões para aferir conhecimentos prévios dos envolvidos diretamente na elaboração do artigo em questão, bem como o de perceber os casos de violência e intolerância na escola e no seu entorno.

Resultados

Buscou-se, com este trabalho, mediar de modo interdisciplinar conhecimentos e saberes entre alunos e professores, que levem a melhoria das relações interpessoais, minimizando os conflitos e indisciplinas em sala de aula, nos espaços comuns da escola e no seu entorno. Espera-se, ainda, que os alunos desenvolvam competências e habilidades dentro e fora da escola para estimular e aprimorar a convivência coletiva e social, bem como saibam respeitar e aprender a conviver com as diferenças, exercitando a alteridade.

Das reflexões feitas no trabalho em questão, uma das ações propostas para a superação da violência no interior das nossas escolas foi a de criar um plano de ações de forma periódica (bimestral), com palestras e oficinas envolvendo alunos e pessoas da comunidade com conhecimento



teórico e prático, em questões como bullying, cyberbullying, violência escolar, uso de drogas lícitas e ilícitas, planeta limpo, etc. O plano também prevê palestras e orientações contra a violência doméstica, após constatação de que essa forma de violência ocorre externamente aos muros da escola e acaba por influenciar no comportamento dos alunos dentro da escola, por serem umas vítimas desse tipo de violência.

Conclusão

Os estudos realizados apontaram para uma pluralidade de violência, que se adotou como princípio chamá-la de “linguagens ou tipologias da violência” (grifo nosso), sendo: físicas, simbólica, institucional, de gênero, de matizes, status, poder, opressão e dominação, policial, doméstica, sexual, religiosa, etc., que obedecem uma ordem espacial, temporal, histórica e cultural, com sujeitos e atores diversos, bem como apresentam características comuns e singulares.

Além destas, constatou-se que a indisciplina, a bagunça, o desinteresse pelo estudo e atos de incivilidade na sala de aula são formas de resistência à dominação de um sistema de violação de direitos, gerando verdadeiras contradições no contexto escolar. Estas contradições, que parecem não ser próprias do ambiente escolar, são, ao mesmo tempo, inerentes ao sistema de violência social-global, e que se manifestam na escola, na forma de desagregação e descontinuidade da prática pedagógica, levando o aluno a assumir-se como um agente da violência. O aluno não é indisciplinado; ele é um aluno “adisciplinado”, atualmente. Ou seja: conhece todas as normas e formas de comportamentos existentes para com a escola, contudo não as segue, confrontando-as.

Sabendo que a violência é a principal causa de conflitos entre pessoas, famílias, cidades e nações, deve-se zelar para que a escola não seja um espaço violento, pois nela e através dela tem-se a chance de ser alguém melhor. Para superar a violência não se deve criar outra violência. Para isso, são necessários diálogos e respeito mútuo. A violência na escola prejudica os alunos, professores e suas famílias. Por isso, é importante, desde cedo, ensinar a criança a não agir com violência e nosso dever é



mantê-la longe das escolas. A violência não se comete apenas com os seres humanos; ela estende-se também à natureza, aos animais, rios, mares, lagos, etc., também acontece pela ausência de valores, por isso há que se respeitar os mais velhos, que têm muita sabedoria.

Sendo assim, fica claro que a construção da civilidade é desenvolvida no ser humano de forma gradativa, que começa ainda na sua infância pela família e escola e tudo começa pelo respeito. A implementação da cultura de paz e da violência na escola e na sociedade precisa estar conjugada às políticas de responsabilização e ressocialização efetiva. Por certo, essas políticas como direitos sociais são relevantes na prevenção da violência, mas insuficientes, se as condutas antissociais não forem reprimidas nos primeiros ambientes de convívio social, podendo gerar efeitos cascata.

Concluiu-se, também, que a resistência e a naturalização da violência são dois tipos de linguagens comumente identificada na escola e no seu entorno. Na primeira, cria-se uma espécie de anticorpos em meio à virulenta sociedade e espaço onde se vive. Na segunda, cria-se uma espécie de familiaridade com o uso recorrente da violência, que pouco a pouco ela vai se tornando natural e aceita como se fizesse parte do cotidiano natural da vida das pessoas. Culturalmente, a naturalização da violência só existe, porque ela é cotidianamente representada por práticas e atitudes também violentas, que lhes dá robustez e consistência.

Percebe-se que a dinâmica da violência costuma ser maior nas áreas marginalizadas, que têm sua legitimidade de direitos negada e ignorada pela falência ou ausência do Estado. E essa violência sofrida pelo Estado cria, dentro das comunidades marginalizadas, formas de resistência dentro da própria violência ou em ambientes violentos, que vão do silêncio, ao consumo e a venda de drogas, para que seu agravo não seja ainda maior, garantindo assim a integridade física dos seus envolvidos.

Convém ressaltar, além disso, que a superação da violência e a cultura de paz é um processo orgânico. Isto é, começa a partir de si, com todos e cada um, reforçando simultaneamente o sentimento de comunidade viva, refutando tentativas de estereótipos e deslegitimá-la como a “lei do mais forte contra o mais fraco”. Educar em direitos humanos e em valores

pressupõe, em primeiro lugar, demolir premissas, preconceitos equivocados, que certamente ajudarão na melhoria das relações interpessoais escolares e não escolares, visando o princípio da fraternidade entre os povos.

Nesse sentido, cada escola e seu entorno, de forma inteligente e criativa, deverá criar sua própria linguagem, que reflita seu contexto único, sua história e singularidade demográfica, e não delegar tudo como caso exclusivo das forças policiais e dos aparatos judiciais.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças (coords.). *Violência nas escolas*. Brasília: Unesco, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Com alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 99/2017 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 522 p.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília, 2013.

BRASIL. *Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2010.

CANDAU, SACAVINO. *Educação em direitos humanos e formação de educadores*. v. 36, n. 1, 59-66, Porto Alegre, jan./abr.2013.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, ano 4, n.8, Jul./Dez., p. 432-443, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 08 set. 2017.

GUIMARÃES, Marcelo R. *Educação para a Paz: sentidos e dilemas*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010

MILANI, F.M. *Adolescência e violência: mais uma forma de exclusão*. Educar em Revista, v.15, n. 23, Nov. 2004. Disponível em: <http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2055/1707>. Acesso em: 08 set. 2017.

Secretaria Nacional dos Direitos Humanos (SNDH) disponível em <http://www.sdh.gov.br>, acesso em 15 de setembro de 2017.



ESCREVER À MARGEM: BELL HOOKS E A ESCRITA COMO FORMA DE RESISTÊNCIA

Ernani Silverio Hermes¹

Denise Almeida Silva²

A questão principal que nos ocupa, neste trabalho, é de situar a escrita de bell hooks³ como uma forma de resistência, uma vez que, em sua escrita ensaística e literária, a escritora dá forma à resistência contra a opressão do poder patriarcal e contra a segregação racial. Elegemos como *corpus* de análise alguns dos ensaios que integram às antologias: *Belonging: a culture of place* (2009), *Yearning: race, gender and cultural politics* (1990) e *Feminist Theory: from margin to center* (2000), bem como o livro memorialístico da autora, *Bone Black: memories of girlhood* (1996). Esses textos serão analisados por um viés pós-colonial e culturalista, sendo que nessas vertentes teóricas é que serão buscadas considerações a respeito da dicotomia margem/centro, que em seguida, será encadeada nos textos estudados.

A matéria dicotômica margem/centro tem sido um dos pontos considerados pelos estudos pós-colonialistas, já que, nessa perspectiva, o centro corresponde às forças hegemônicas que se estruturam pelo poder colonial, como a instituição de padrões éticos, políticos e estéticos pautados no eurocentrismo, fonte do poder colonialista. (BONNICI, 2009). Em via oposta, a margem compreende às expressões que não são circunscritas ao centro. Na margem situam-se as manifestações culturais de etnias e gêneros oprimidos, como os negros e as mulheres, por exemplo. Isso, que por um viés colonialista, se explica pela posição marginalizada a qual o negro foi posto, em virtude da escravatura; e, ainda, a mulher pela dupla colonização. (BONNICI, 2009).

¹ Acadêmico do curso de Letras – Inglês e bolsista de iniciação científica vinculado o projeto *Ficção e teoria crítica afrodescendente: bell hooks*. E-mail: ernani.hermes@gmail.com

² Doutora em Letras pela UFRGS. Professora da graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras – Literatura Comparada. E-mail: dnsalmeidasilva@gmail.com

³ Grafar o nome em letras minúsculas é uma opção política da autora, como forma de subverter a língua e chamar a atenção para políticas segregacionistas, como racismo e domínio patriarcal, por exemplo.



Ainda, Ashcroft, Griffiths e Tiffin (1998) afirmam que a dicotomia margem/centro corresponde a uma “paisagem metafórica que representa não um local geográfico, mas um lugar de poder”.⁴ (p. 36, tradução nossa). Assim sendo, esse poder alocado ao centro, herança colonial, é o que impõe a marginalidade e, por extensão, a opressão.

bell hooks, no prefácio de *Feminist theory: from margin to center*, escreve que “estar à margem é ser parte do todo, mas estar fora do principal”⁵. (2000, p. xvi). A partir dessa concepção de margem e centro, entende-se a fronteira simbólica que demarca esses dois espaços impõe aos sujeitos à margem o silenciamento. Logo, transgredir essa fronteira é romper esse silêncio imposto e desafiar o poder hegemônico, uma forma de resistência. Ao considerarmos isso, passamos, a seguir, à reflexão a respeito de como bell hooks transgredir a margem e como a sua escritura se configura como um ato de resistência.

Transgredir a margem: bell hooks e a resistência

A hegemonia advinda do poder colonial, que institui padrões estéticos e políticos, forma uma centralidade que exclui a voz dos sujeitos historicamente oprimidos. Destes, destacam-se o negro e a mulher; grupos aos quais bell hooks se integra. A autora desenvolve um pensamento sobre o espaço desses grupos minorizados na sociedade, haja vista o seu ativismo pelo povo negro e a teoria feminista desenvolvida pela autora.

Uma vez que a cultura desenvolvida na margem não segue os padrões impostos pelo poder do centro, novas formas estéticas são desenvolvidas e novos temas são tratados pela arte. Aí há um rompimento com o discurso hegemônico, já que nessas manifestações culturais há uma projeção da voz dos oprimidos e excluídos.

Essa experiência de estar à margem é definida nos termos de hooks (2000) da seguinte forma:

⁴ “Metaphorical landscape that represent not geographical fixity, but the fixity of power”.

⁵ “To be in the margin is to be part of the whole but outside the main body”.

Estar na margem é ser parte de um todo, mas estar fora do principal. Para americanos negros que vivem no pequeno Kentucky, os trilhos do trem nos lembravam da nossa marginalidade diariamente. [...] Através daqueles trilhos tinha um mundo onde poderíamos trabalhar como empregadas, zeladoras, prostitutas, contanto que estivesse a serviço. Podíamos entrar naquele mundo, mas não poderíamos viver lá. Sempre tínhamos que voltar para a margem, para além dos trilhos, para as barracas e casas abandonadas à beira da cidade. (HOOKS, 2000, p. xvi, tradução nossa).⁶

É nesse ponto que se situa a teoria crítica e o fazer literário de bell hooks, que interpela o leitor para a opressão do negro e da mulher, no contexto dos Estados Unidos. Em seus ensaios, a autora desenvolve um pensamento a respeito da resistência enquanto rompimento do silenciamento. Igualmente, na sua escrita literária, destacando seu livro de memórias, há uma transgressão de silenciamento, uma vez que é o resgate da memória de uma menina negra que sofreu a dor da opressão e da segregação racial.

Assim, a resistência toma forma na escrita de bell hooks; sendo que na sua teoria crítica observamos a resistência também como um ato de rompimento de estereótipo, uma vez que o olhar colonialista cria uma imagem depreciativa do colonizado que não condiz com a realidade. Essa imagem é reproduzida pela cultura hegemônica, por isso, bell hooks (1990) defende que é necessário haver um discurso contra-hegêmico.

Esse discurso visa à desconstrução dos estereótipos criados por essa cultura. A escritora aponta para duas formas de estereótipos mantidos por essas produções culturais: da mulher como um objeto sexual e do homem negro como um ser definido pela violência.

A reflexão da autora parte do cinema estadunidense, do qual toma como objeto de análise o filme *To do the right thing*, hooks observa que,

⁶ “To be in the margin is to be part of the whole but outside the main body! For black Americans living in a small Kentucky town, the rail- road tracks were a daily reminder of our marginality.[...] Across those tracks were paved streets, stores we could not enter, restaurants we could not eat in, and people we could not look directly in the face. Across those tracks was a world we could work in as maids, as jani tors, as prostitutes, as long as it was in a service capacity. We could enter that world, but we could not live there. We had always to return to the margin, to beyond the tracks, to shacks and abandoned houses on the edge of town.”

Muitas das cenas destacam a presença da mulher negra em um drama central [...]. Toda relação entre negros e negras neste filme tem uma dimensão sexual. Toda mulher negra no filme, seja ela mãe, filha, ou irmã, é construída, em certo ponto, como um objeto sexual. (HOOKS, 1990, p. 182, tradução nossa).⁷

Essa objetificação sexual da mulher negra na cultura dominante desvela, também, todo um passado de violência e exploração sexual sofrido pelas mulheres negras nas colônias. Aqui, lembramos da ideia da dupla colonização da mulher: de que se o homem foi colonizado, a mulher foi colonizada duas vezes, já que estava oprimida pelo poder colonial e pelo poder patriarcal. Logo, esse contexto da mulher como objeto sexual é herança da colonização. (BONNICI, 2009).

Nesse ponto, hooks afirma que

Muitas teorias feministas vêm de mulheres privilegiadas que fazem parte do centro, cujas perspectivas da realidade raramente incluem o conhecimento e a conscientização da vida de mulheres e homens que vivem à margem. (2000, p. xvii).⁸

Isso porque a autora reconhece que “naturalmente, seria impossível contemplar essas questões [feminismo] sem pensar sobre políticas de raça e classe”⁹. (HOOKS, 2009, p. 03, tradução nossa). Aqui se estabelece uma crítica de hooks a certas vertentes dos estudos feministas, dentre estas a de Simone de Beauvoir, uma vez que as mulheres brancas e burguesas que, com efeito, integram o centro e dispõem de certo poder, não representam, de fato, a luta pela libertação da mulher em todas as suas nuances.

Se a mulher é estereotipada pela sexualidade, o estereótipo masculino se efetiva pela violência: ou o homem negro é posto como um sujeito violento, ‘selvagem’, ou o corpo do homem negro é destruído pelo homem branco. Como observa a escritora:

⁷ “Many of the scenes highlighting the presence of black women in appear spliced into the central drama [...]. Every relationship between black females and males in this film has a sexualized dimension. Every black female in the film, whether she be mother, daughter, or sister, is constructed at some point as sex object.”

⁸ “Much feminist theory emerges from privileged women who live at the center, whose perspectives on reality rarely include knowledge and awareness of the lives of women and men who live on the margin”.

⁹ “Naturally it would be impossible to contemplate these issues without thinking of the politics of race and class.”

A mídia de massa nos Estados Unidos explora as representações de raça e racializa nosso olhar diariamente: negros furiosos praticando atos de violência, alguém, geralmente um jovem negro, morrendo. Isso acontece tão frequentemente nas telas de televisão, os espectadores dificilmente notam, eles estão muito ocupados esperando para ver o que o herói (na maioria das vezes, um homem branco) vai fazer em seguida. (HOOKS, 1990, p. 173, tradução nossa).¹⁰

Nesse sentido, a resistência se impõe, já que é pela escritura que os estereótipos são quebrados e o silenciamento transgredido. Livre da imagem construída pelo colonizador e com a liberdade de fala, possibilita-se ao ser minorizado um processo de subjetivação, e de emancipação.

Outro ponto que é tratado pela teoria crítica de bell hooks é referente aos espaços de resistência. A crítica chama a atenção para a dualidade proporcionada por espaços muito peculiares, *porches* versus *street corners* – as sacadas e as esquinas. hooks descreve:

As esquinas sempre foram um espaço pertencente aos homens – território patriarcal. O movimento feminista não mudou isso. Apenas não teve poder suficiente para tomar a noite de volta e fazer da escuridão um lugar para as mulheres espreitarem e vaguearem com segurança, à vontade; não foi capaz de mudar o ethos da igualdade de gênero das esquinas no local de trabalho, sim, mas as esquinas tornam toda mulher que ousa espreitar em um corpo que busca um corpo que se retrai. (HOOKS, 2009, p. 143, tradução nossa).¹¹

Os espaços domésticos aos quais as mulheres eram confinadas são referidos como “porches”, sacadas. Diferente disso, os homens dominam o espaço público, o qual, na escrita da autora, é simbolizado pelas *street corners* – esquinas.

Assim, o único lugar que as mulheres dispunham para ver e interpretar o mundo era circunscrito ao delimitado espaço nas sacadas. O fato que chama atenção é de que mesmo nos ‘espaços das mulheres’ era necessário

¹⁰ “Mass media in the United States exploit this representation of race and racialized ours ways daily: angry black folks doing violence, somebody-usually a young black man dying. It happens so frequently on television screens, viewers hardly notice, they are too busy waiting to see what the hero (most often a white man) is going to do next”.

¹¹ “Street corners have always been space that has belonged men - patriarchal territory. The feminist movement did not change that. Just as it was not power enough to take back the might and make the dark a place for women to lurk, roam, and meander at safe will, it was not able to change the ethos of the street corner gender equality in the workplace, yes, but the street corner turns every woman who dares lurk into a body looking for a body going down”.

haver resistência, porque também ali o poder patriarcal as oprimia. Ainda, o que transparece pela escrita de hooks é que as sacadas funcionavam, também, como a fronteira entre o público e o privado: para além delas as mulheres estavam à mercê da violência.

Em relação ao povo negro, a autora recupera a imagem do lar como espaço de resistência. Isto porque,

Historicamente, o povo Afro-Americano acreditava que a construção do seu lar, ainda que frágil e tênue (a cabana dos escravos, a barraca de madeira), tem uma dimensão política radical. Apesar da brutal realidade do apartheid, da dominação, suas casas eram o lugar onde eles poderiam, livremente, enfrentar a questão da humanização, onde eles poderiam resistir. (HOOKS, 1990, p. 42, tradução nossa).¹²

Aqui, a dimensão política do lar está, justamente, no fato de que, como o este é a referência espacial a partir da qual o sujeito vê e interpreta o mundo, ali este grupo oprimido pode olhar e compreender a realidade a sua maneira; aí, esses sujeitos podem, finalmente, serem senhores de si.

Percebe-se, assim, o desenvolvimento de um pensamento que traduz a experiência do povo negro e das mulheres, que no contexto estadunidense – para não dizer, no contexto ocidental – precisam resistir à opressão que se faz tendo em vista a segregação racial e a arbitrariedade do poder patriarcal.

O fazer literário de bell hooks se liga à teoria crítica da autora pelo fio condutor da resistência, dentre outros elementos, justamente pela transgressão da marginalidade. O livro memorialístico de hooks, *Bone Black: memories of girlhood* (1996), traz elementos de resistência no sentido de dá visibilidade às memórias de uma menina negra e, por extensão, à cultura afro-americana posta à margem. E, nesse processo, é desvelado o sistema de opressão ao qual está exposto o negro nos Estados Unidos. E que marcou a infância e juventude da autora.

O sistema opressivo é desnudado pela escrita da autora, que o traz a partir das suas vivências da infância, presentes em sua memória. Em uma

¹² “Historically, African-American people believed that the construction of a homeplace, however fragile and tenuous (the slave hut, the wooden shack), had a radical political dimension. Despite the brutal reality of racial apartheid, of domination, one's homeplace was the one site where one could freely confront the of humanization, where one could resist”.

das passagens em que isso é posto de maneira mais incisiva, a escritora descreve a forma como as crianças negras vivenciavam o racismo:

Ela tem aprendido a ter medo do povo branco sem entender o porquê dela ter medo. [...] Ela e as outras crianças queriam entender as questões de raça, mas ninguém lhes explicava. Elas aprenderam sem entender que o mundo é mais para os brancos do que qualquer outro; os negros que mais se assemelham aos brancos viverão melhores nesse mundo. (HOOKS, 1996, p. 31, tradução nossa).¹³

O medo do branco acontece justamente pelo passado de violência do qual o homem branco foi causador. Ainda, neste excerto, observamos o silenciamento imposto sob as questões de raça. Neste ponto, ao escrever já depois de adulta, a autora reconhece que embora ninguém explicasse isso, eram notórias as barreiras impostas aos negros pela opressão.

A escritora, então, toma esse cenário de segregação como mote para a sua escrita literária, a fim de, através da forma estética, ressignificar a experiência de vida do povo negro, o que faz através do resgate da sua memória. Isso pode ser posto nos termos de Thomas Bonnici, que entende “a marginalidade [como] uma fonte de energia criativa”. (2009, p. 237).

Considerações finais

Ao considerarmos as concepções acerca da dualidade margem/centro a partir dos estudos pós-coloniais, e, em seguida, perceber como se manifesta na escrita de bell hooks, percebemos uma postura de resistência. hooks escreve à margem da sociedade, porque as relações de poder, que conduzem à segregação e à opressão, a aloca na marginalidade, dado o racismo e o domínio patriarcal que configura a sociedade dos Estados Unidos.

Assim, a teoria crítica da autora conduz o leitor à reflexão e desvela, em tom de denúncia, a opressão sofrida pelos marginalizados. Ainda, a crítica de hooks leva aos ambientes acadêmicos o posicionamento de uma

¹³ “She has learned to fear white folks without understanding what it is she fears. [...] She and the other children want to understand Race but no one explains it. They learn without understanding that the world is more home for white folks than it is for anyone else, that black people who most resemble white folks will live better in that world.”

mulher negra sobre essas questões, em um olhar que é privilegiado pelo lugar de fala ocupado por ela. Da mesma forma, a Literatura de bell hooks leva ao centro a cultura afro-americana e, com efeito, transgride a margem que é imposta à negritude. Isso, então, se torna uma forma de resistência; uma vez que esse ato vai contra o poder hegemônico, que visa à marginalização dos grupos minoritários. Então, bell hooks, por sua escrita, rompe estereótipos e quebra o silenciamento imposto aos negros e às mulheres: eis aí a resistência.

Referências

ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Hellen. *Key concepts in Post-Colonial Studies*. 1ª. ed. London: Routledge, 1998.

BONNICI, Thomas. Teoria e crítica pós-colonialistas. In: ____; ZOLIN, Lucia Osana (org.). *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3ª.ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 223 – 238.

hooks, bell. Homeplace – a site of resistance. In: *Yearning: race, gender, and cultural politics*. Boston: South End Press, 1990. p. 41 – 49.

_____. Counter-hegemonic art – do the right thing.. In: *Yearning: race, gender, and cultural politics*. Boston: South End Press, 1990. p. 173 – 184.

_____. *Bone Black: memories of girlhood*. New York: Holt, 1996.

_____. Preface to the first edition. In: *Feminist Theory: from the margin to center*. 2nd ed. Cambridge: South End Press, 2000. p. xvi – xvii.

_____. A place where the soul can rest. In: *Belonging: a culture of place*. New York: Routledge, 2009.p. 143 – 152.



QUANDO A SOCIEDADE NOS CONSOME:

CURTINDO A VIDA ADOIDADO VERSUS OS EDUKADORES

Ernani Silverio Hermes¹Rosângela Fachel de Medeiros²

Nesse trabalho propomos a realização de uma análise comparatista de duas produções cinematográficas: o filme estadunidense *Curtindo a vida adoidado* (*Ferris Bueller's Day Off*– 1986), escrito e dirigido por John Hughes; e o filme teuto-austríaco *Os Edukadores* (*Die fetten Jahre sind vorbei* – 2004), de Hans Weingartner. Obras oriundas de países e época distintas, ambas têm em comum o protagonismo de personagens jovens às voltas com sua transição para a vida adulta, com seu enquadramento na sociedade e os conflitos pertinentes a esse processo.

Ambos os filmes estão centrados nas ações de um trio de jovens amigos, formado por dois garotos e uma garota. Na produção estadunidense, os jovens são de classe média-alta e ludibriam os adultos para faltarem à aula e terem um dia de diversão. No filme teuto-austríaco os jovens são de classe média-baixa e praticam ações educativas revolucionárias, que têm como bandeira questionar a posição da classe alta –“seus dias de fartura acabaram”, é a mensagem que deixam nas casas por eles invadidas.

As posições extremamente opostas que ocupam no âmbito da sociedade de consumo: os primeiros consumistas, que encarnam o sucesso do sonho neoliberal, enquanto os segundos questionam a sociedade de consumo (BAUDRILLARD, 2010) e revelam as mazelas sociais resultantes das lacunas na sociedade capitalista. Elemento emblemático da sociedade de consumo, o automóvel, esse “objeto-rei”(LEFEBVRE, 1991), representa um papel importante em ambas as narrativas, que, por meio da oposição, se complementam na constituição de uma reflexão que as atravessa.

A análise comparada dessas produções tem por objetivo analisar seus pontos de confluência e distanciamento propondo uma reflexão decorrente das próprias produções a respeito das diferentes abordagens da perspectiva

¹ Letras – Inglês, URI-FW. E-mail: ernani.hermes@gmail.com

² Doutora em Letras, UFRGS. E-mail: fachel@uri.edu.br



da alienação que as atravessam. Queremos, assim, discutir a questão da alienação a partir de dois tópicos: as relações sociais e o consumo na sociedade capitalista.

Entre o consumo e a alienação: a sociedade capitalista

A Revolução Industrial marca, na modernidade, a transição do trabalho agrícola e manufaturado, para o trabalho citadino e industrial. Com isso, observa-se o fenômeno do êxodo rural – as pessoas abandonam o modo campônio de vida e vão para os meios urbanos. Nas cidades, esses que vieram do campo, são forçados a vender sua força de trabalho nas indústrias para sobreviver; e, assim, à medida que há uma urbanização, há, paralelamente, uma ‘suburbanização’.

Neste ponto da História é que se instaura o capitalismo, que se estrutura pelo lucro oriundo da propriedade privada. (MARX, 2010). Aí, o patrão obtém seu lucro a partir do trabalho do operariado, que trabalha de forma alienada, uma vez que “o trabalhador se relaciona com o produto de seu trabalho como um objeto estranho”. (MARX, 2010, p. 81). Sendo que esse “estranhamento” ao resultado de seu trabalho se dá, justamente, pela forma fragmentada de trabalho que configura o ofício industrial. Ainda, o filósofo alemão salienta que,

Segundo esse pressuposto está claro: quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio. (MARX, 2010, p. 81).

Assim, a concepção capitalista de trabalho se embasa na alienação do sujeito, que o priva do conhecimento do seu próprio trabalho e, conseqüentemente, do conhecimento de si mesmo. Uma vez que, pelo viés marxista, é o trabalho que dignifica e constitui o homem.

Esse breve resgate da origem da sociedade capitalista ilustra que, nesse primeiro momento, a alienação já estava presente. Aqui, a alienação do trabalho. Entretanto, com o avanço da História, a alienação se torna um dos elementos mais perceptíveis da organização da sociedade capitalista.



Esta que se mostra a partir do consumo.

Se, então, na fase inicial do capitalismo, no recorte histórico denominado de modernidade, o carro chefe desse modelo de sociedade era a produção desenfreada, oportunizada pelo advento da máquina e o aprimoramento da técnica, o que marca os momentos posteriores do capitalismo, já na pós-modernidade, é o consumo.

Esse elemento, o consumo, segundo o filósofo e sociólogo francês, Jean Baudrillard (2010), é o que define o modo de vida da pós-modernidade. Uma vez que tudo se torna um objeto de consumo, não apenas bens materiais, mas observa-se que, nesse cenário, o corpo e, até mesmo o próprio sujeito se tornam bens de consumo.

Colocando isso em termos antropológicos, Baudrillard (2010, p. 10) afirma que o consumo é o “novo rito tribal”. Isto é, o ato de consumir algo perpassa por todos os níveis das relações sociais, ao ponto de torna-se um dos elementos que definem a noção de sociedade pós-moderna.

Segundo o pensamento de Baudrillard, isso toma forma nas práticas sociais, pois

os homens de opulência não se encontram rodeados, como sempre acontecera, por outros homens, mas mais por objetos. O conjunto das suas relações sociais já não é tanto o laço com os seus semelhantes quanto, no plano estatístico segundo uma curva ascendente, a recepção e a manipulação de bens e mensagens. (BAUDRILLARD, 2010, p. 13).

O consumo, então, se torna elemento balizador das relações humanas, que nesse contexto, também se torna algo a ser consumido.

Algo que deve ser considerado é que, como há uma produção desenfreada e um consumo e igual escala, “vivemos no tempo dos objetos”, que na concepção de Baudrillard, entende que

Existimos o seu ritmo e em conformidade com a sua sucessão permanente. Actualmente, somos nós que os vemos nascer, produzir-se e morrer, ao passo que em todas as civilizações anteriores eram os objetos, instrumentos ou monumentos perenes, que sobreviviam às gerações humanas. (BAUDRILLARD, 2010, p. 14).

Ou seja, há uma “obsolescência programada”, que que os objetos são feitos justamente para que se acabem e, então, outro objeto seja comprado



para ocupar o seu lugar. Assim, dando continuidade ao ciclo do consumo. Isso, que é pensado por Baudrillard da seguinte forma:

O que hoje se produz não se fabrica em função do respectivo valor de uso ou da possível duração, mas antes em função da sua morte, cuja aceleração só é igualada pela inflação dos preços. [...] Sabe-se ainda que a ordem da produção não sobrevive a não ser o preço de semelhante extermínio, de perpétuo “suicídio” calculado no parque dos objetos, e que tal operação se baseia na “sabotagem” tecnológica ou no desuso organizado sob o signo da moda. (BAUDRILLARD, 2010, p. 44-45).

Esses objetos são os sustentáculos da sociedade de consumo; uma vez que ela “precisa de seus objetos para existir e sente sobretudo necessidade de os destruir”. (BAUDRILLARD, 2010, p. 46). Sendo um desses objetos, o automóvel, que, imponentemente, é posto como o símbolo máximoda tecnologia e, por consequência, como o apogeu do consumo.

O automóvel, na perspectiva de Baudrillard, atinge esse posto supremo na sociedade de consumo, uma vez que não é apenas o objeto em si que é contabilizado no ato do consumo, pois há de se considerar

o superequipamento infra-estrutural necessário, as despesas suplementares em gasolina, as verbas para o cuidado das vítimas de acidentes, etc., tudo acabará por ser contabilizado como consumo. (BAUDRILLARD, 2010, p. 34).

Em relação ao automóvel no contexto da sociedade de consumo, o filósofo francês Henri Lefebvre o define como “objeto-rei”, que leva esse nome por ser algo pertencente aos reis e, por essa razão, é desejado pelas pessoas comuns. Sendo, o automóvel, então,

O Objeto-Rei, a Coisa-Piloto. Nunca é demais repetir. Este Objeto por excelência rege múltiplos comportamentos em muitos domínios, da economia ao discurso. O Trânsito entra no meio das funções sociais e se classifica em primeiro lugar, o que resulta na prioridade dos estacionamentos, das vias de acesso, do sistema viário adequado. Diante desse ‘sistema’, a cidade se defende mal. No lugar em que ela existiu, em que ela sobrevive, as pessoas (os tecnocratas) estão prestes a demoli-la. [...] Concebe-se o espaço de acordo com as pressões do automóvel.” (LEFEBVRE, 1991, p. 110).

O consumo de tal objeto é o que assegura a hierarquização do sujeito

consumidor, porque o carro não encerra o seu significado em mero meio de transporte; mas o automóvel, simbologia do progresso técnico, e, por conseguinte, um símbolo de poder. Uma vez que,

a existência prática do Automóvel, enquanto instrumento de circulação e utensílio de transporte, é apenas uma porção da sua existência social. Esse objeto verdadeiramente privilegiado tem uma dupla realidade mais intensa dotada de uma duplicidade mais forte que os outros: sensível e simbólica, prática e imaginária. A hierarquização é ao mesmo tempo dita e significada, suportada, agravada pelo simbolismo. O carro é o símbolo de posição social e de prestígio. Nele tudo é sonho e simbolismo: de conforto, de poder, de prestígio, de velocidade. Ao uso prático se sobrepõe o consumo dos signos. O objeto se torna mágico, entra no sonho. O discurso a seu respeito se alimenta de retórica e envolve o imaginário. É um objeto significante num conjunto significante (com sua linguagem, seus discursos, sua retórica). Signo do consumo e consumo de signos, signos de felicidade e felicidade de signos, tudo se encavalando, se intensificando ou se neutralizando reciprocamente." (LEFEBVRE, 1991 p.112).

Por essas vias é que a sociedade capitalista, de forma mais aguda na pós-modernidade, constrói a alienação por meio do consumo. Aí é construído um imaginário onde a ideia de consumo é sobreposta à ideia de felicidade; isso, que é nutrido pelas ideologias sustentadoras do sistema.

Curtindo a vida adoidado: a alienação

O filme estadunidense, de 1986, do cineasta John Hughes, *Ferris Bueller's Day Off*, traduzido no Brasil como *Curtindo a vida adoidado*, traz a história de um dia de folga – *day off* – de um jovem que decide faltar a escola. Para não ir à aula, Ferris finge estar gravemente doente; os pais do garoto, por sua vez, ingenuamente, acreditam e o deixam em casa, sozinho. Porém, a farsa é desvelada ao sorrir e piscar para sua irmã.

Quando se vê sozinho em casa, diz, dirigindo-se ao espectador, “eles acreditaram”. Enquanto isso, na escola, o diretor liga para a mãe de Ferris, Mrs. Bueller, a informando das nove faltas do garoto. Ao passo que o diretor vê as nove faltas em seu monitor, as vê desaparecer: Ferris invade o sistema da escola para apagar suas faltas, as reduzindo a duas.

Procurando por diversão, Ferris liga para seu amigo Cameron Frey. O pai de Cameron possui uma Ferrari 1961 vermelha, que “a ama mais do que

a própria esposa”. Esse automóvel é o meio que vai os levar para “um dia de diversão”. O grupo de jovens fica completo com a namorada de Ferris, Sloane, que iria sair da escola com a escusa de que sua avó faleceu.

O pai de Cameron é tão aficionado na Ferrari que mantém a quilometragem na memória. Então, Ferris diz para, ao final da jornada, voltarem em marcha ré, o que faria retroceder o marcador de quilometragem.

Após acertarem esses detalhes, partem para o centro de Chicago. Lá, estacionam o carro em uma garagem, mas os garagistas, deslumbrados com a preciosidade automobilística, saem com ela para um passeio.

As peripécias de Ferris são as mais extraordinárias possíveis: o garoto se passa pelo “Rei da Salsicha de Chicago”, a fim de ganhar uma mesa especial no *Chez Quis*; visita ao Wrigley Field, ao estádio Chicago Club, Sear Tower; e a cena clássica, em que Ferris faz todos dançarem e cantar *Twist and Shout*, dos Beatles, em uma parada alemã, no centro de Chicago.

Enquanto Ferris está se divertindo, na escola todos estão preocupados com o seu estado de saúde e lançam a campanha *Save Ferris*, para lhe pagar um tratamento de saúde. Ainda, a irmã de Ferris e o diretor Rooney empreendem uma perseguição a Ferris para descobrir sua mentira. Ambos falham: o diretor cai em armadilhas deixadas pelo garoto e a irmã é presa. Aqui, há um elemento interessante, pois há um remonte aos filmes de perseguição que eram comuns no início do século XX; essas produções que iniciavam com um problema e para resolvê-lo havia, sempre, uma perseguição com várias cenas cômicas, que encaminhavam para a resolução.

Ao encerrar as “brincadeiras”, decidem voltar para casa no exato momento em que os garagistas devolvem a Ferrari. O carro é levado para casa içado por um macaco para ser realocado na garagem da casa de Cameron. Porém, o veículo cai em uma ribanceira atrás da casa dos Frey. E, nesse momento, Cameron enfrenta seu pai pela primeira vez.

O filme termina com Ferris tentando chegar em casa antes de seus pais. Na cena de pós-créditos, o personagem principal aparece saindo do banho e se dirige ao espectador dizendo: “Vocês ainda estão aí? Já acabou! Vão para casa! Vão”.



O que nos interessa analisar, após essa descrição do enredo do filme, é a alienação que perpassa pela trama e se manifesta na caracterização dos personagens. Uma vez que, considerando a potência capitalista que é os Estados Unidos, o consumo se impõe nas relações sociais e, assim, a alienação é construída.

Ressalta-se, ainda, que o que se analisa aqui não consiste em cobrar um senso crítico da arte; mas, sim, entender como esses aspectos da vida social se manifestam no discurso artístico.

Ferris é o estereótipo do jovem alienado, acrítico, que não se questiona sobre nada: nem sobre o seu ato irresponsável de mentir aos pais para faltar aula, nem seu ato ilícito de invadir o sistema da escola para abonar suas faltas e nem sobre as consequências das suas peripécias no centro de Chicago. Uma vez que, vindo de uma família classe média, o consumo é o seu ideal de felicidade. Um dos exemplos que ilustra isso é a cena no *Chez Quis*, onde mente ser o “Rei das Salsichas de Chicago” apenas para estar em uma mesa especial; assim, pondo o ato de consumir como sinônimo de felicidade. Isso que traduz a ideologia neoliberal, que remonta o “padrão de vida norte-americano”, que nada mais é do que consumir.

Ainda, em relação a essa temática, a “felicidade”, a “diversão”, só é plena ao disporem da Ferrari do Mr. Frey. Aí é perceptível o desejo de consumir o “objeto-rei”, usando o termo de Lefebvre (1991). Que, em um primeiro momento, é posto na narrativa quando Ferris convence Cameron a pegar o automóvel do pai; e, em um segundo momento, quando chegam ao centro e os garagistas saem com ele.

Da mesma forma, a trama deixa claro pelo diálogo entre Cameron e Ferris que o Mr. Frey “gostava mais da Ferrari do que da esposa”. Isso que remete a sobreposição dos objetos às pessoas na sociedade de consumo. (BAUDRILLARD, 2010).

Assim, o consumo aliena o sujeito, que na ânsia em consumir cada vez mais limita a sua cosmovisão, que se encerra no próprio consumo. A produção cinematográfica analisada ilustra essa temática construindo personagens que pautam as suas vidas pelo consumo e retiram daí um falso

ideal de felicidade, que é alimentado pela ideologia capitalista.

Os Edukadores: a (des)alienação

O filme teuto-austríaco, *Die fetten Jahre sind vorbei* (2004), no Brasil *Os Edukadores*, produzido pelo cineasta austríaco Hans Weingartner. Produção esta que traz a história de jovens alemães que se autodenominam *Edukadores*, que invadem as mansões da classe média berlinense e reviram a mobília e deixam mensagens para os moradores; esses que atuam, sempre, na perspectiva revolucionária de mudar o mundo. Isto, que é posto na ficção a partir das experiências do próprio Weingartner, que fora ativista contra o poderio capitalista.

O título em alemão – *Die fetten Jahre sind vorbei* – corresponde à mensagem deixada pela dupla revolucionária, Peter e Jan, nas mansões invadidas: “os anos de fartura acabaram”. Ao revirarem os moveis, em uma “nova arquitetura poética”, o trabalho é feito de forma pacífica; isso que transmite à elite financeira a sensação de insegurança; de que mesmo em suas “fortalezas”, não estão totalmente isolados e protegidos do mundo.

Quando Peter faz uma viagem a Barcelona, sua namorada, Jule, se envolve em um acidente de carro com Hardenberg, um rico empresário de Berlin. A jovem é condenada a pagar um montante de 100 mil euros ao empresário, por ter destruído seu carro. Em decorrência disso, ela é obrigada a vender seu apartamento e vive endividada.

Aproveitando que Peter está fora da Alemanha, Jule convence Jan a invadirem a mansão de Hardenberg e fazerem o trabalho dos *Edukadores*. Tudo ocorre bem até que Jule esquece seu celular na casa do empresário. Em outro dia, voltando para buscar o aparelho, são surpreendidas por Hardenberg; o que as obriga a o sequestrarem. Aí, já com a ajuda de Peter, o levam para uma casa afastada da cidade, no campo. Nesse lugar, os três jovens têm inúmeros diálogos com Hardenberg; os ativistas e o empresário conversam sobre as mazelas do mundo capitalista, a subserviência à carreira, ao dinheiro, ao consumo. Aí percebemos a tensão de dois discursos opostos: o discurso ideológico revolucionário dos jovens anarquistas e o

discurso ideológico capitalista do empresário.

O confronto desses dois discursos resgata o momento histórico que a Alemanha viveu quando separada pelo Muro de Berlin, nos anos da Guerra Fria: a oposição entre Alemanha Oriental (socialista) e Alemanha Ocidental (capitalista). O que, no tempo presente, se divide entre as mazelas sociais causadas pelo capitalismo e o saudosismo dos anos socialistas.

O filme termina com o trio de ativistas decidindo libertar Hardenberg e levá-lo para a mansão. Lá, o empresário dá uma carta a Jule perdando a dívida do carro e prometendo não envolver a polícia. Porém, a polícia chega até o apartamento do trio e encontra, apenas, uma mensagem dizendo “algumas pessoas nunca mudam”.

Um dos temas postos de forma mais aguda nesta produção cinematográfica é a ‘desalienação’ que emerge do espírito revolucionário. Os personagens são desapegados do consumo, o que podemos perceber desde o figurino até o modo de vida que levam. E, a luta dos *Edukadores* é, justamente, fazer com que as pessoas dominadas pela ideologia capitalista e guiadas pelo sonho neoliberal do consumo, deixem de ser alienadas.

Assim, a troca da mobília é estrategicamente feita para que os alvos reflitam sobre o seu modo de vida guiado pelo consumo. Isso que, na concepção do trio de ativistas, é alimentado pela mídia que distorce o real e afasta as pessoas da realidade, as encaminhando para o conformismo.

Aqui, o “objeto-rei” de Lefebvre aparece novamente. Uma vez que o empresário, que teria dinheiro para arrumar o carro e/ou comprar outro, faz com que a moça venda tudo o que tem e continue endividada para pagar pelo carro. Assim, o automóvel, expressão maior da sociedade de consumo, aparece, novamente, guiando a vida das pessoas.

Considerações finais

Ambos os filmes apresentam o tema da alienação proveniente da organização da sociedade de consumo. Porém, as produções abordam o tema em perspectivas distintas, diferentes estruturas narrativas e, também, por estéticas diferenciadas.



Em termos narratológicos, a primeira produção é mais complexa: as cenas são mais rápidas, o que dá um efeito de aceleração da narrativa; várias coisas acontecem ao mesmo tempo, Ferris se divertindo, os pais – acreditando em sua versão – o defendendo, os garagistas com a Ferrari, a irmã e o diretor o perseguindo etc. Isso que, também, se alinha ao gênero comédia, uma vez que o filme começa com um problema, a falsa doença de Ferris e o seu dia de folga, e ao longo da narrativa vai criando várias situações com teor cômico e ao final há um desenlace. Este desfecho que é uma situação de harmonia, já que Ferris aparece saindo do banho, em sua casa, e se dirige ao espectador anunciando o final do filme.

Em via oposta, a produção teuto-austríaca, apresenta uma narrativa mais simples: há apenas um núcleo de ação, as cenas são mais longas e o conflito se dá pelo sequestro do empresário. Este último elemento que confere a narrativa um tom de suspense.

Ainda, em relação ao conteúdo tratado, o primeiro filme, *Curtindo a vida adoidado*, segue a estética hollywoodiana: ação, cenas rápidas etc. A produção se vale da figura do jovem alienado; que se embasa no poderio econômico dos Estados Unidos, que faz desta nação a maior potência capitalista. Essa figura juvenil, que não se importa com a escola, não desenvolve senso de responsabilidade e é sustentada pelos pais, é ludibriada pelo ideal de felicidade proposto pela ideologia capitalista que põe o consumo como a verdadeira forma da “felicidade”.

Diferente disso, o segundo filme analisado, *Os Edukadores*, dá forma à temática da alienação por uma estética que não é a hollywoodiana. As cenas são filmadas com uma câmera amadora, o que torna a produção mais barata e, assim, a afasta da industrialização da arte. Aqui, o mote é totalmente o oposto do primeiro filme; aqui, o foco da alienação é posto sob a ótica revolucionária, de mudança dos paradigmas.

Isto posto, a partir das análises podemos perceber a apreensão do elemento social pelo cinema, que não fica alheio ao mundo em que está inserido. Aí o consumo é visto como o grande gerador da alienação na pós-modernidade, que se pauta pelo ideal de felicidade que, a partir do viés capitalista e neoliberal, se efetiva pelo consumo. Isso é ilustrado, sobretudo,



pelo consumo do automóvel, o “objeto-rei”, que é a expressão máxima da sociedade de consumo.

Assim, na sociedade de consumo, vendidos ou descartados, tudo e todos se tornam um objeto a ser consumido. Isso que é mantido pela ideologia capitalista, que está a serviço de poucos e que, para a maioria, é apenas um ideal a ser perseguido.

Referências

- BAUDRILLARD, Jean. *Sociedade de consumo*. Lisboa: Edições 70, 2010.
- CURTINDO A VIDA ADOIDADO. Direção de John Hughes. Los Angeles: Paramount Pictures, 1986. Color.
- LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana do mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- OS EDUKADORES. Direção de Hans Weingartner. Berlin: Coop99, 2004. Color.

GÊNEROS MIDIÁTICOS (PUBLICIDADE E NOTÍCIA) E LETRAMENTOS: UM OLHAR SOBRE A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Ester Luiza Franco¹
Marinês Ulbriki Costa²

Introdução

Há uma reciprocidade entre a variação linguística e os gêneros textuais, pois cada gênero requer uma linguagem que lhe é peculiar. Desse modo, o trabalho registra a análise da variação linguística nos gêneros midiáticos publicidade e notícia sob o viés do letramento. O estudo permite compreender a língua como uma entidade sociodiscursiva presente em todos os meios de comunicação que muda conforme a necessidade de cada indivíduo.

No intuito de verificar a variação linguística como uma realidade, selecionamos para análise a publicidade da Brahma, *Brasil VS Sérvia*, retirada do *You Tube*, além da notícia *Cartão de débito*, extraída do jornal O Correio do Povo. A escolha desses gêneros midiáticos se deu devido à sua circulação diária na vida das pessoas, por meio da internet, TV e jornais.

A análise é embasada na teoria da variação linguística de acordo com os estudiosos Bagno (2007), Martelotta (2009) e Calil (2007). Esses pesquisadores definem o fenômeno da variação como a capacidade que a língua possui de se transformar e se adaptar de acordo com os componentes históricos, sociais, regionais e de estilo que estão vinculados aos níveis morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e lexicais. Essas variações, também possuem classificações de caráter diatópico, diastrático, diafásico e diacrônico explicitados detalhadamente nas pesquisas realizadas.

Quanto aos gêneros midiáticos, a análise está pautada nas concepções de Marcuschi (2008) e Köche (2010) que os apresentam como atividades discursivas recorrentes na vida humana, que sofrem modificações

¹ Graduanda do VI semestre do Curso de Letras da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus Frederico Westphalen. E-mail: esterLuizaFranco@hotmail.com;

² Professora orientadora do trabalho. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. URI – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: marines@uri.edu.br

de acordo com a situação em que são empregados. Na visão de Bakhtin citado por Costa e Salces (2013), o gênero textual deve ser analisado segundo três grandes elementos que são: conteúdo temático, além do propósito comunicativo, que é o fator norteador na construção de um texto.

Em virtude das transformações na sociedade e as inovações tecnológicas, inúmeros novos gêneros surgem e modificam a linguagem. Assim, tanto as variações linguísticas como os gêneros textuais são estudados sob o caráter do letramento, pois a apropriação da leitura só é relevante quando leitor é capaz entender a funcionalidade de um gênero inserido em um determinado conceito social.

Sob essa perspectiva, o estudo tem a pretensão de promover uma investigação reflexivo-crítica acerca das variações linguísticas presentes nos gêneros textuais publicidade e notícia a fim de compreender a mudança linguística como elemento constitutivo da própria natureza das línguas humanas, que muda ao longo do tempo como os demais elementos da cultura e da sociedade e contribuem para a compreensão letramento.

Variação linguística

De acordo com Martellota(2009), a teoria variacionista trata da língua em seu uso real levando em consideração as relações entre a estrutura da língua e os aspectos socioculturais da produção linguística. Neste sentido, observa-se que escrita é heterogênea como fala, portanto, há relevância desse estudo no interior dos gêneros textuais, visto que cada um deles se constitui por uma linguagem específica capaz de atender ao seu propósito comunicativo.

Para interpretar a língua, é preciso vê-la como uma estrutura viva, não se pode enquadrá-la a um conceito homogêneo, “língua padrão” irreduzível à flexibilidade. A linguagem é “intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em processo de construção e desconstrução.” (BAGNO, 2007, p.36)

Deste modo é imprescindível enfatizar que língua e sociedade estão profundamente interligadas, uma influencia a outra. A língua varia de acordo

com a origem geográfica do falante, do seu grau de escolarização, do seu nível socioeconômico, de sua idade, de seu sexo ou do contexto em que é utilizada.

Segundo Bagno (2007), as variações linguísticas possuem classificações específicas.

Variação lexical: é a variação que ocorre com palavras que existem em determinados lugares e em outros não. Assim, MIJO, XIXI e URINA apesar de completamente diferentes, se referem à mesma coisa.

Variação fonético-fonológica: se refere ao modo de articular os sons da linguagem. Dentro mesmo do Português brasileiro há como perceber diversas formas de pronunciar o R de PORTA, por exemplo.

Variação morfológica: aquela que está relacionada à estrutura da formação e classificação das palavras. As formas, PEGAJOSO e PEGUENTO apresentam radicais diferentes que exprimem o mesmo significado.

Variação sintática: está ligada ao modo de organizar as frases, orações e as partes que as compõe. Como no exemplo de “Eu peguei ele” e “vou pegá-lo” são organizações diferentes que podemos entender o mesmo sentido.

Variação semântica: relacionada ao significado das palavras. Nesse caso, a palavra VEXAME que pode significar “vergonha” ou “pressa” dependendo da região em que é pronunciada.

Variação estilístico-pragmática: depende do grau maior ou menor de formalidade. Em ambientes formais não se fala como em ambientes informais entre amigos, por exemplo.

Variação diatópica: se verifica na comparação entre os modos de falar de diferentes lugares, regiões, estados, zona rural e urbana.

Variação diastrática: é a que se verifica entre os modos de falar das diferentes classes sociais.

Variação diamésica: é aquela que se verifica entre a linguagem falada e escrita que também é importante conceituar o gênero textual.

Variação diafásica: é a variação estilística, maior ou menor grau de formalidade e nessa classificação, também entram os diferentes gêneros.

Varição diacrônica: se refere às diferentes etapas da história, ou seja, a língua muda com o tempo.

O que as classificações deixam explícitas, não é que a língua seja tratada de qualquer maneira, mas que ela seja flexível, capaz de compreender as dimensões sociais. Conforme Calil (2007) “O ensino da gramática descontextualizada e o foco “erro” devem ser substituídos pela análise e reflexão de como a língua funciona e do que é adequado ou inadequado na língua padrão.” (CALIL, 2007, p.82).

E por falar em gêneros textuais...

Nas concepções de Marchuschi (2007) e Bakhtin (1997), os gêneros textuais se designam como fenômenos históricos ligados à vida sociocultural. Os gêneros são atividades discursivas recorrentes na vida humana que podem ser altamente maleáveis, sofrem modificações de acordo com a situação em que são empregados.

Além disso, cada gênero textual requer uma linguagem que lhe é peculiar, em razão de que, atende a objetivos, propósitos, contextos, interlocutores e função sociocomunicativa diferenciada. Outro fato importante que gira em torno dos gêneros, é que eles estão sempre se modificando em função do uso dos diversos suportes, da tecnologia como o rádio, a televisão, jornal e, principalmente, a internet que fazem com que inúmeros gêneros sejam criados e adaptados a partir dos que já existem.

Na visão de Bakhtin citado por Costa e Salces (2013), os gêneros textuais se constituem através de três elementos:

“o primeiro é o conteúdo temático, que são os conteúdos que se tornam dizíveis através de diversos gêneros; segundo, o estilo verbal, que são recursos da língua (lexicais, fraseológicos e gramaticais); terceiro, construção composicional, que são as formas típicas dos gêneros textuais.” (BAKHTIN apud COSTA; SALCES 2013, p.171).

O conteúdo temático se refere ao conjunto de temáticas tratadas em um determinado gênero, o que não pode ser confundido com o assunto específico do texto. Já a construção composicional está relacionada ao modo



de organizar o texto e de estruturá-lo. Cada gênero possui uma estrutura, que é adequada às particularidades do seu propósito comunicativo.

O estilo corresponde aos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais utilizados pelo enunciador. Também, há outro importante elemento que constitui um gênero de acordo com Marcuschi (2008:150) é propósito comunicativo, pois, cada gênero textual possui um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação

Gênero publicidade

Esse gênero é constituído por linguagens verbais e não verbais repletas de múltiplas significações que exigem conhecimentos prévios do leitor, além das relações intertextuais e habilidades individuais de leitura. Além disso, as principais publicidades podem ser divididas em: publicidades ideológicas, políticas, sociais, de produtos e de promoções.

A publicidade faz parte do discurso jornalístico e tem por intuito convencer as pessoas na compra de um produto ou serviço. Costuma circular em jornais, revistas, folhetos, mala direta, outdoor, internet, entre outros. Esse gênero se ocupa de fatores psicossociais- e econômicos em conjunto com efeitos retóricos para exercer a sua função. Também, emprega argumentos persuasivos na intenção de induzir o interlocutor a sentir necessidade pelo material da divulgação. (KÖCHE 2010)

Conforme Koche 2010, a publicidade pertence à ordem do argumentar, pois é emitida intencionalmente na tentativa de persuadir o destinatário. A tipologia textual permanente embora seja a dissertativa, também pode apresentar narração, descrição, diálogos e injunções, por exemplo.

Na elaboração da publicidade, o publicitário segue um arcabouço, que geralmente se resume em: título, que deve ser original e inovador para chamar a atenção do destinatário. É colocado em negrito ou itálico, para assumir uma posição de destaque.

O texto é a estrutura que apresenta o produto ou o serviço, ela expõe o máximo de informações para que as pessoas possam conhecê-lo.



Emprega argumentos consistentes para o convencimento, além disso, pode vir acompanhado de imagens como forma de complemento. O aspecto visual aproxima o leitor ao que é oferecido. Outro aspecto importante, é que a linguagem deve exercer controle sobre a imagem e sobre o interlocutor, e tudo isso deve estar bem relacionado ao serviço ou ao produto anunciado.

A assinatura de modo geral, encontra-se explícita no final do anúncio sob a forma de logotipo ou marca do anunciante, também pode aparecer no início do texto, quando veiculados na internet.

Para complementar, a linguagem expressa, é a comum empregada no dia a dia, com vocabulário claro, simples e direto, voltada para o público em que se deseja atingir. Na maioria dos anúncios, a linguagem está no modo Imperativo, como: compre tal coisa, faça de tal maneira, muitas vezes, modificadas na superfície para ocultar o verbo comprar.

Além disso, Köche (2010) enfatiza que a construção do gênero é regida por diversos recursos, como figuras de linguagem, jogos de palavras, polissemias técnicas argumentativas, oposições, ambiguidades, novos sentidos, grafias e letras diversificadas. Dessa forma, se confirma a importância de não apenas decodificar o gênero, mas interpretá-lo e compreendê-lo a partir da sua funcionalidade estrutural e social.

Gênero notícia

A notícia é denominada por Köche; Marinello e Boff (2012), como um gênero jornalístico que relata fatos recentes do cotidiano e detém compromisso com a verdade. É um gênero efetivamente informativo e desprovido de posicionamentos em relação ao assunto tratado. Costuma circular na televisão, em revistas ou em jornais falados ou impressos, e também em versões on-line na internet.

Em virtude de a notícia compor uma categoria preconizada pelo meio jornalístico, a sua narrativa deve ser intrinsecamente técnica. Essa função se dá devido à sua natureza linguística, que é marcada pela linguagem formal, em terceira pessoa em que prevalecem os verbos de ação empregados no pretérito perfeito ou no futuro do presente se o fato já foi previsto.

A notícia pertence à ordem do relatar, e quanto à tipologia textual, prevalece a narrativa. O gênero preconiza a linguagem comum, no entanto, quando possui termos técnicos, geralmente o significado é registrado entre parênteses. Além disso, na notícia predomina a função referencial que é uma espécie de orientação para o texto, visto que a notícia enfatiza assuntos e situações reais.

Segundo Köche (2012), o gênero notícia, geralmente é composto por: título, que anuncia de forma objetiva o assunto a ser tratado e tem por finalidade conquistar a atenção do leitor; subtítulo ou título auxiliar: complementa o título e lhe adiciona informações; lead: expresso, normalmente no primeiro e segundo parágrafo consiste em expor de maneira sintetizada aspectos essenciais do acontecimento relatado. É, portanto, um artefato utilizado para atrair o destinatário e facilitar-lhe a leitura.

Também responde aos questionamentos: Quem? Apresenta as pessoas envolvidas no fato; O quê? Relata um fato; Quando? Situa o fato no tempo; Aonde? Mostra o local em que ocorreu o fato; Como? Explicita modo pelo qual o fato ocorreu; Por quê? Diz respeito à causa que originou o acontecimento.

Corpo da matéria: explica o conteúdo apresentado no lead e oferece ao interlocutor, informações adicionais que respondem aos questionamentos *quem? o quê?, quando?, onde?, como? e por quê?*

A maioria das notícias dispõe de imagens que ilustram ou ampliam o fato descrito. As imagens geralmente vêm seguidas por legendas que explicitam o conteúdo ilustrado. Na notícia, também pode haver informações adicionais em box, com dados, causas e repercussões do fato e indicações de sites. (KÖCHE; MARINELLO; BOFF 2012, p.49).

Letramento

Devido às transformações socioeconômicas, políticas, históricas ou culturais, inúmeros gêneros textuais surgem e sofrem o processo de recepção e compreensão pela sociedade na qual se inserem. Nesse sentido,



o letramento atende a uma nova realidade, a de não apenas ler e escrever mecanicamente, mas entender a funcionalidade da língua em cada contexto.

Dewey (1947) citado por Bunzen e Mendonça (2013), enfatiza que o letramento consiste em uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir uma finalidade, que vai além da simples aprendizagem da escrita de seus aspectos formais. Segundo o autor, é preciso “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler”, e ao vincular essas práticas ao contexto social, o aluno aprende de forma significativa.

Conforme Sholze e Rösing:

Ler e escrever não são apenas habilidades estabelecidas em torno da decodificação; muito mais do que isso, saber ler e escrever significa apropriar-se das diversas competências relacionadas à cultura orientada pela palavra escrita, para, dessa forma, atuar nessa cultura e, por decorrência, na sociedade como um todo. (SHOLZE; RÖSING 2007, p.9).

Nessa perspectiva, letramento e sociedade estão interligados, pois a vida social é permeada por linguagens de múltiplas formas destinadas a diferentes usos. Dessa maneira, não existem pessoas “iletradas”, pois todo indivíduo, independente de sua condição socioeconômica ou intelectualidade, se utiliza de algum modo de escrita e de sua prática social. Um analfabeto, embora não saiba decodificar um texto, pode ser letrado, visto que entende a funcionalidade de uma carta, de uma receita, de um documento, por exemplo.

O letramento está em todo lugar, é preciso interpretar os inúmeros gêneros que são criados ou transformados pelas necessidades sociais e pelas inovações tecnológicas que passam a assumir um conceito de multimodalidade. O texto falado ou escrito começou a não mais ser expresso apenas pela escrita, mas também por recursos semióticos que combinam palavras com imagens, animações, entonações gestos, entre outros complementos.

Ademais, também pode ocorrer o caso de um gênero assumir o aspecto de outro para cumprir um determinado propósito comunicativo. Segundo Rojo (2012), os multiletramentos são marcados por dois fenômenos: pela multiplicidade de culturas e pela multiplicidade semiótica. A



primeira diz respeito às várias culturas que dialogam em um meio social, em um contexto globalizado. A segunda tange aos textos que emergem nesta conjuntura, assim, hibridizando várias linguagens, vários sistemas semióticos. Desta forma, há uma hibridização dos gêneros textuais que são resultado desta mescla de culturas e linguagens.

Nesse sentido, em virtude da rápida expansão da mídia, as práticas de letramento precisam ser discutidas no ensino, visto que o hábito da leitura e da escrita vem sendo frequentemente reformulados. As palavras, as imagens e os diferentes gêneros, já não são vistos como estruturas estanques, mas como complementos, em que um auxilia o outro na construção de um propósito comunicativo.

Análise da publicidade

Prioriza-se aqui as propagandas orais, com o intuito de verificar a variação linguística como uma realidade, uma nova forma de linguagem disseminada entre todas as classes sociais. As pessoas assistem comerciais, cantam músicas, vibram, riem, e se emocionam tudo com um único objetivo que é a persuasão, o convencimento para a adesão de serviços e produtos.

Neste sentido, a análise recairá sobre a publicidade da Brahma, retirada do Youtube (https://youtu.be/_3PT313jZ00). O comercial citado tem como conteúdo temático, o sorteio dos grupos da primeira fase da Copa do Mundo 2018. Nesta publicidade, aparece Leon Maas, mestre cervejeiro da Brahma, que de maneira bastante humorada e irreverente, brinca com os adversários que o Brasil enfrentará no torneio. O mestre mistura duas grandes paixões dos brasileiros, futebol e cerveja, aproveitando o sorteio para convidar a Sérvia para “tomar uma goleada” e logo após troca por “tomar uma gelada” (linha 8) para fazer humor e propagar a marca da cerveja.

A construção composicional da publicidade está organizada da seguinte forma: Título “Brasil VS Sérvia”, que ilustra o assunto que o comercial irá tratar no contexto da Copa do Mundo; texto verbal, onde o

mestre cervejeiro faz um diálogo sobre o sorteio; há imagens da fábrica da cerveja Brahma, o que amplifica o contexto futebol-cerveja.

Quanto ao estilo da publicidade, o mestre já inicia seu diálogo de forma bastante informal no intuito de aproximar-se do público áudio-visual. Nesse sentido, verifica-se variação linguística diafásica que pode ser claramente percebida no fragmento “a gente sabe que não tem essa de jogo fácil” (linha 3) no qual a construção “a gente”, é utilizada em menor grau de formalidade.

Na sequência, o protagonista do comercial utiliza gírias como em “Mas pô, tá tranquilo” (linha 4) que se originou da interjeição de desagrado “pô meu”, típica dos paulistanos e que pode ser facilmente entendida pela maioria dos brasileiros devido à sua disseminação. No sentido da publicidade, a interjeição citada refere-se a uma gíria de caráter popular brasileiro, o que resulta em uma variação linguística diastrática.

Na frase “Aí, Sérvia, bora tomar uma gelada” (linha 8), o anunciante faz um jogo sintático para brincar com o público, no qual a palavra “goleada” é colocada por pessoas, por meio de placas propositalmente no lugar de “gelada” para brincar com o adversário do Brasil na Copa do Mundo, Sérvia.

Embora a linguagem da publicidade não esteja explicitamente empregada no modo imperativo, o anunciante consegue ser persuasivo ao colocar no You Tube o slogan: “Sérvia #BrahmaNaCopa2018”, acompanhada de hashtag, recurso atual e simbólico do internetês, utilizado para facilitar a busca de temas e expressões conhecidas nos meios sociais, intitulada uma variação diastrática, por estar presente nos meios de comunicação e contemporânea.

A assinatura aparece no início da publicidade, consiste na presença do logotipo e nome da fábrica de cerveja “Brahma Choop”. No final da publicidade esta assinatura também aparece ao lado do logotipo da “FIFA Word cup Rússia 2018” e ao lado do logotipo da “CBF Brasil”.

Na publicidade, a filmagem da fábrica de cerveja ao fundo complementa a fala do anunciante e possibilita a aproximação do público com a Brahma, tornando a publicidade mais adequada à finalidade que se destina.



Análise da notícia

Justifica-se a escolha do gênero notícia para a análise, devido à sua fácil disseminação e importância na vida das pessoas. É um gênero textual que pode ser facilmente veiculado em jornais, rádios e portais na internet e por tratar de informações relevantes para a população, desperta o interesse em todas as classes sociais.

Nessa perspectiva, a análise consiste na observação da notícia “Cartão de débito” retirada do jornal Correio Do Povo. Trata-se de um relato sobre a economia brasileira, tendo em vista o uso do cartão de débito, bem como a diminuição do custo da máquina do cartão para credenciadores e emissores, providência adotada pelo Banco Central de Brasília. O enunciador, através de depoimentos do diretor da instituição, Reinaldo Le Grazie, também explana diversas medidas a serem tomadas para que o objetivo seja alcançado.

O subtítulo da notícia *BC quer baratear custo de uso da “maquininha”*, é considerado característica do gênero em pauta, além de adicionar informações e complementar o título *Cartão de Débito*. Ademais, esta notícia também possui um lead que responde a questionamentos cruciais para gênero: *Quem? O quê? Quando? Onde? Como? Por quê?*

Na sequência, o corpo da matéria explica o lead anterior e oferece informações adicionais às questões como: Quem? O Banco Central de Brasília; O quê? Quer adotar medidas para que a tarifa de intercâmbio das máquinas de cartão de débito seja em média de 0,50% do valor da transação e máxima de 0,80%; Quando? A partir de outubro; Aonde? No comércio brasileiro; Como? Através de negociações e incentivos ao uso do cartão de débito; Por quê? Para tornar o cartão de débito mais competitivo do que outras formas de pagamento e reduzir custos para o comércio.

Quanto ao estilo da língua, observa-se, uma linguagem objetiva, que relata os fatos com quase imperceptíveis marcas de informalidade, como no caso do termo “baratear” em vez de “diminuir custos” (1º parágrafo, linha 8), “vão ter” em vez de “terão” (3º parágrafo, linha 9,8) e “vai chegar” em vez de “chegará” (3º



parágrafo, linha 10).

Neste sentido, a informalidade no enunciado “baratear” (1º parágrafo, linha 8), se remete a uma variação linguística diafásica, na qual o enunciado demonstra menor grau de informalidade, uma vez que a palavra citada não se encaixa na língua padrão. Na sequência, nos enunciados “vão ter” e “vai chegar”, há variações linguísticas diafásicas sintáticas, pois segundo a Norma Padrão, a conjugação do verbo correta seria “terão” e “chegará”, no futuro do presente.

Para finalizar, verifica-se, que o propósito comunicativo da notícia em análise, é o de informar o público leitor sobre a futura diminuição do custo da máquina do cartão de débito e sobre os benefícios que a medida oferece para o comércio. Porém o propósito comunicativo, só é atingido, quando o interlocutor é capaz de entender a informação repassada. Isso quer dizer que embora a notícia preconize uma linguagem formal e comum, o assunto tratado só será entendido, se o leitor tiver conhecimentos prévios sobre a funcionalidade da notícia, por exemplo.

Considerações finais

Neste artigo, objetivamos estudar as variações linguísticas nos gêneros midiáticos publicidade e notícia sob o viés do letramento, tendo em vista que os textos estão profundamente ligados à vida cultural e social, são altamente maleáveis e surgem das atividades e necessidades socioculturais. Verificamos então, que a variação linguística está diretamente ligada ao estudo dos gêneros textuais, por elucidar a diversidade linguística existente todos os níveis da escrita, sendo essas variações uma realidade social.

A leitura de publicidades e notícias permite compreender o mundo através de palavras, sons, imagens, recursos linguísticos, do explícito ao implícito. Isso só acontece, quando o leitor é capaz de interagir com o texto a partir dos seus conhecimentos prévios somados à suas expectativas em relação ao propósito comunicativo do gênero.

Isto posto, a análise possibilitou maior entendimento sobre a constituição dos gêneros textuais e suas as variações linguísticas na perspectiva do letramento. Estudamos a funcionalidade dos gêneros textuais

e também a percepção em que os mesmos são produzidos em função de seu propósito comunicativo, meio de veiculação, interlocutores e construção composicional.

Por meio da análise da publicidade, constatamos que há presença de variação linguística no gênero através de uma linguagem simples que se aproxima dos leitores e cria com mais facilidade, um vínculo entre enunciadores e compradores. Quanto à notícia que é um gênero que se aproxima da norma padrão, também encontramos variações linguísticas, pois se trata de um texto bastante objetivo para que todos os leitores entendam o fato ocorrido.

Referências

- SCHOLZE, Lia; RÖSING Tânia M. K. *Teorias e Práticas do Letramento: A escrita e a leitura: fulgurações que iluminam*: Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 297
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística: O que é mesmo variação linguística?* : São Paulo, Ed. Parábola, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*-4 ed. São Paulo: Parábola, 2011.
- KÖCHE, Vanilda Salton. *Leitura e produção textual: Anúncio publicitário*: Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 2010.
- BAKTHIN, M. *Leitura e Produção de Textos Na Universidade: Os Gêneros Textuais*. In: COSTA, Deborah; SALCES, Cláudia Dourado. Ed. Alínea, 2013.
- BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: Novela Sociolinguística* 15 ed., São Paulo: Contexto, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONISIO, Angela Paiva, MACHADO, Ana Rachel, BEZERRA Maria Auxiliadora (org). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 19-36.
- ROJO, Roxane Helena. *Multiletramentos na escola: Pedagogia dos multiletramentos*: São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-35.
- BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. *Múltiplas linguagens para ensino médio: Projetos de letramento no ensino médio*: São Paulo: Parábola, 2013, p. 69-83.
- O CORREIO DO POVO. Frederico Westphalen.

**ALEGORIA E RESISTÊNCIA EM *SOMBRAS DE REIS BARBUDOS***Fernanda Pereira¹
Denise Almeida Silva²**Introdução**

Tendo o poder de instigar múltiplas e sempre renovadas pesquisas, a Ditadura Militar instaurada no Brasil pós-golpe 1964 também tem inspirado a arte literária. A alegoria à Ditadura Militar de José J. Veiga em *Sombras de Reis Barbudos* mostra a relevância da compreensão do passado de uma nação, e de como esse passado refletiu e continua refletindo de geração em geração. Ao narrar a vida na cidade de Taitara, o narrador-personagem do romance nos remete aos tempos da censura e tortura que se estabeleceram durante os anos de chumbo, enquanto relata como o cotidiano de sua comunidade foi influenciados pela Companhia Melhoramentos de Taitara e os progressivos dias de repressão, que vão tomando lugar aonde antes havia paz e liberdade.

Este artigo tem, como substrato teórico, estudos sobre o conceito de alegoria e metáfora (MOISÉS, (2004); BERISTÁIN (1995)). A primeira dessas figuras de linguagem, com toda a sua ambiguidade, permite a leitura da vida através da obra; também o caráter simbólico de duplo sentido disponível no uso da alegoria multiplica os sentidos da leitura da obra em estudo. Conta-se, também, com informações sobre a Ditadura Militar disponíveis no portal Memórias da Ditadura, do Instituto Vladimir Herzog, assim como a efetuação de ligações entre a obra de José J. Veiga e o material disponível no portal, como as alusões à tortura, censura e autoritarismo, símbolos da repressão da Ditadura Militar, entre outros aspectos simbólicos trazidos pelo autor à sua obra.

Usando-se da leitura do romance fantástico de Veiga, e em seguida das relações esclarecidas através da pesquisa sobre a Ditadura, faz-se uma reflexão sobre o uso da alegoria dentro da obra do autor, como os símbolos

¹ Acadêmica do curso de Letras – Inglês, URI-FW. E-mail: feh_biersack@gmail.com.

² Doutora em Letras (UFRGS), professora do departamento de LLA, URI-FW. E-mail: ndsalmeidasilva@gmail.com



nela presentes puderam driblar a censura da ditadura em andamento no seu ano de publicação, e como tal romance foi capaz de dar força à vontade e necessidade do povo em ter uma democracia onde todos são Reis Barbudos.

Fundamentação teórica

Etimologicamente falando, o termo “alegoria” vem do grego “allegoría”, que significa “dizer o outro” ou “dizer alguma coisa diferente do sentido literal”. Segundo Massaud Moisés (2004), a alegoria corresponde a uma figura de estilo, que é composta de uma metáfora contínua, e constitui um discurso que faz entender outro ou alude a outro, falando de algo, mas se referindo a outra coisa. O aspecto material da alegoria acaba sendo como um disfarce do aspecto moral e ficcional do que se está sendo dito, existindo um duplo sentido a ser interpretado. Também, Helena Beristáin, no Dicionário de Retórica y Poética, sobre alegoria, afirma:

É um "conjunto de elementos figurativos utilizados como valor translático e que guarda paralelismo com um sistema de conceitos ou realidades", o que permite que haja um sentido aparente ou literal que é apagado e deixa lugar em outro sentido mais profundo, que é o único que funciona e que é o alegórico. Isso produz uma ambiguidade no coeficiente, mas o receptor reconhece apenas um deles como o atual. (BERISTÁIN, 1995, p. 35).

É por conta desta ambiguidade, ressaltada pela autora, que se vê a importância da mesma em tempos tão sombrios e repressores como os da Ditadura Militar de 1964 no Brasil, pois possibilitou um escape e desvio da censura mortal dos anos de chumbo. Os militares estando no poder concluíram que não deveria haver impedimento jurídico quanto ao combate das ditas “ameaças” que contestassem o regime militar de maneira direta. Por conta disso, o Estado brasileiro colocou em prática uma repressão legal e ilegal, baseada em censura, vigilância, tortura, prisões e desaparecimentos.

O portal Memória da Ditadura, do Instituto Vladimir Herzog, sobre as formas de censura afirma:

É importante notar que esses métodos constituíam um sistema, de acordo com os princípios da contrainsurgência teorizado pelos militares franceses. Isso quer dizer que se o Estado estava ameaçado por uma insurgência deveria ter métodos especiais e

eficazes mesmo que não estivessem previstos em lei.
(MEMORIAS, s.d).

A Doutrina de Contrainsurgência surgiu nos anos 1950 e foi elaborada por militares franceses que enfrentaram as guerrilhas nacionalistas na Indochina e na Argélia, e dizia-se que o inimigo guerrilheiro deveria ser combatido através de métodos policiais, incluindo a tortura, além dos princípios militares tradicionais. Mesmo tendo perdido as duas guerras em que essa Doutrina foi inserida, uma grande dose desse modelo foi influência dos militares brasileiros e latino-americanos em geral.

Então, o regime militar montou um tripé repressivo, “baseando-se no trinômio vigilância-censura-repressão” (MEMÓRIAS, s.d). A palavra “vigilância”, segundo o portal anteriormente citado, era entendida como a produção de informações e a espionagem sobre pessoas e organizações vistas como subversivas ou opositoras, e no final dos anos 1960 houve a integração do tripé, fazendo-se presente numa legislação repressiva que incluía a Lei de Segurança Nacional, as leis de censura, juntamente da Constituição de 1967 e suas emendas. Ainda que mantendo a clássica “vigilância da moral e dos bons costumes”, o regime acabou por politizar a censura, mesmo ela já tendo sido usada anteriormente ao golpe, no período do Estado Novo de Getúlio Vargas.

E é levando em conta este cenário de censura e repressão que José J. Veiga cria *Sombras de Reis Barbudos*, romance de 1972, alegoria do regime militar brasileiro que conta, a partir da visão de um narrador-protagonista adolescente, a história de uma cidade que recebe a Companhia Melhoramentos de Taitara, empresa que conforme o tempo passa a impor repressão e tirania aos moradores da cidade, instaurando um regime autoritário. A presença de símbolos e metáforas permite a leitura da narrativa de Veiga sob o olhar da alegoria, que tem em sua essência o caráter simbólico, portando um duplo sentido.

O “golpe”, palavra usada pelo autor, acaba por depor o Tio Baltazar, dando início a repressões, autoritarismo e providências favoráveis à censura. Com a construção dos muros nas ruas, há a repressão das relações entre os moradores, criando um ambiente abafado e escuro. Essa imposição de



limites acaba criando a figura do “fiscal”, cujo objetivo principal no dia a dia é a censura, pondo em rigor as ordens da Companhia. Também, o pai do protagonista acaba por entrar para a Companhia, e mesmo dizendo que nada o mudaria, torna-se também um fiscal e cria em volta de si mesmo um ar de autoridade e poder, o que é reforçado pela vestimenta (farda) que sua todos os dias, há todas as horas, e que precisa estar sempre impecável para o exercício de seu trabalho.

Quando fala sobre seu pai, o narrador destaca: “como fiscal meu pai podia prejudicar ou beneficiar, os fiscais trabalhavam com carta branca e não podiam ser contestados” (VEIGA, 1972, p. 28). Isto deixa claro o papel autoritário e a arbitrariedade dos fiscais, total liberdade de determinar o que aconteceria com as vidas dos cidadãos. Nota-se também as alusões à Ditadura em rigor no Brasil, como exemplo a figura do pai, que fiscaliza tudo, e depois preenche fichas e as entrega à Companhia, remetendo à “vigilância” do tripé “vigilância-censura-repressão” usado na ditadura. Neste tripé, havia a produção de informações e a espionagem por meio de “fiscais” sobre pessoas e organizações de olhares subversivos ou de oposição.

Ao que tudo indica estas fichas entregues à Companhia denunciavam pensamentos considerados “perigosos”, e isto se torna evidente quando mulheres batem à porta da família pela milésima vez, aos prantos, procurando pelo pai que ao ser interrogado pelo filho diz: “– Querem que eu faça o impossível. Por que não aconselharam os maridos a andarem na linha? Agora aguentem” (VEIGA, 1972, p. 32).

Conforme o tempo passa, os muros da empresa limitam tanto os moradores, que ninguém consegue saber o que acontece na cidade. A resolução deste problema vem com a compra de binóculos, lunetas e telescópios para melhor visualizarem os únicos seres que os faziam companhia no céu: urubus. Entretanto, nada na cidade passava despercebido pelo poder da Companhia, e a movimentação por conta dos urubus acaba chamando a atenção. Estes urubus acabam descendo e adentrando as casas, passando a conviver com as famílias, e esta ação é vista como uma total inversão de valores. Valores estes que estavam sendo apagados pela censura que, por ironia, procurava manter seus próprios



valores intactos.

Tais urubus passaram a fazer parte das famílias, como se fossem bichos de estimação. Esta mudança de hábitos faz com que mais regras e proibições venham à tona, levando quem as quebrasse a ser torturado pelo poder. Algumas destas proibições eram consideradas desnecessárias, como por exemplo, o pular dos muros para que o caminho a ser percorrido fosse menor. A população deveria andar pelos percursos traçados pela Companhia e nada mais, e aqueles que infringiam esta e outras regras tinham o corpo mutilado:

Um menino gaguinho que sentava perto de mim na escola teve os dedos da mão costurados um no outro no hospital da Companhia e passava o tempo todo olhando para a mão abobalhado. [...] Outros voltaram do hospital com um aparelho de ferro atarrachado nas pernas para impedi-las de se dobrarem, outros voltaram com a mão metida numa espécie de sacola de couro presa no punho com um peso de muitos quilos dentro. Ainda bem que eu acreditei na proibição. (VEIGA, 1972, p. 46-47).

Também, adiante no romance, o pai do protagonista acaba saindo da Companhia e tenta abrir seu próprio negócio, mas a influência da empresa é tão grande que quase ninguém na cidade quer ajuda-lo, e quem se compromete a ajudar, acaba por não comparecer.

Assim, há a reflexão de como os muros da cidade e a própria Companhia mudaram a essência dos cidadãos. Sendo obrigados a andarem pelos caminhos dos muros, sem pular, sem virar onde querem, e ninguém podendo seguir seu próprio caminho, não se torna surpresa quando todos se voltam contra quem supostamente deveria estar ao lado do poder – o pai – levando em conta o ambiente opressivo em que se encontram. Ninguém tinha a liberdade de fazer algo por conta própria que não fizesse parte dos mesmos pensamentos e valores dos militares, fenômeno de “cegueira” caracterizado pela passividade frente a torturas e mutilações.

A condenação do pai a cada dia é resultado de mais imposições da Companhia, trazendo mais sofrimento à esta população já dilacerada, que, no entanto, consegue se adaptar e criar situações e ocupações para não sucumbir:

Todo mundo vem dizendo há muito tempo que a vida está insuportável, e que se continuar assim... Pois continua, e cada dia piora, e estamos aí aguentando. Quando parece que não vamos aguentar mais e cair no desespero, alguém inventa um passatempo



para nos distrair. (VEIGA, 1976, p. 116)

Levando em consideração a tortura em que as pessoas da cidade viviam, não é de se admirar que no fim, acaba por surgir um último passatempo no romance: o voo dos homens. Ao aparecerem os primeiros “homens-pássaros” a cidade teme, pois poderia ser mais uma manobra enganosa da Companhia. Agora, aos cidadãos impotentes em todos os sentidos, sufocados pelo ambiente de opressão, provavelmente só havia restado sair voando, ultrapassando os muros, as torturas e as repressões da Companhia. Apesar de tal voo não ter seu papel como sonho, o narrador apresenta a opinião de um homem que encontra na loja de Seu Chamun: há a possibilidade de uma “alucinação coletiva” (VEIGA, 1976, p. 135), sendo considerada uma solução à loucura, representada pelo desejo de libertar-se do mundo opressivo em que se encontram.

A leitura de *Sombras de Reis Barbudos* não deixa dúvidas: o livro trata de uma alegoria ao momento histórico-social que o Brasil viveu em 1964 com o golpe dos militares. Em 1972, quando o livro foi publicado, a ditadura tinha se tornado ainda mais violenta desde o AI-5, pois “com o Ato Institucional N°5 (AI-5), em 1968, o aparato legal de repressão ganhou novos tentáculos” (Memórias da Ditadura. Disponível em: <<http://memoriasdaditadura.org.br/index.html>>. Acesso em: 13/07/2018). Ao mesmo tempo, havia uma grande repressão contra grupos de oposição ao regime, incluindo a prática de tortura e assassinato dos oponentes e associados a arrocho salarial, assim como intensa propaganda do regime.

A imagem das sombras criada por Veiga joga com a ambiguidade e o mistério, característicos da alegoria. Estas sombras são projetadas pelos corpos dos “homens-voradores” e os personagens, ao mesmo tempo em que observam, também são espectadores da própria sombra – levando em consideração que, sendo característica do fantástico, aquele voo pode ser ou não real, resultando na visualização de si mesmos nos homens que voam –, e o imaginário assume sua forma na própria narração, situando o leitor num processo de geração do citado imaginário.

O tema dos Reis Barbudos trazido pelo título para a obra aparece em seu corpo numa viagem que Lucas faz para visitar seu Tio Baltazar, homem

doente e recluso desde seu afastamento pelo golpe da Companhia. Tal tema surge numa situação que causa dúvidas entre sonho e vigília, pois chegando à casa do tio, o narrador personagem encontra-a em alvoroço, que julga estar relacionado à melhora na saúde de seu tio. Assim, ele dorme, para em seguida refazer suas ideias sobre o tio, visto agora como saudável – por estar dando uma festa – comemorando a construção de uma torre, que fora encomendada pelos Reis Barbudos e cuja construção o tornara também, um Rei Barbudo. O tio, em determinado momento completa o clima ao experimentar a roupa e os apetrechos dos reis, como coroa e barba postiça – postiça para substituir uma barba que ainda teria de vir a crescer –.

Os reis barbudos fazem parte de um grupo de personagens que trazem esperança, melhorias e transformações, e são dotados de uma carga de generosidade, como cartas de baralho, reis magos, etc. O tema destes Reis Barbudos evoca um poder com laços familiares de afeto, trazendo até elementos do sagrado. Um poder que não se separa das pessoas, mas sim faz parte de suas vidas pelo parentesco. Tais reis projetam sombras – como antes o fizeram os urubus e fariam, depois, os homens que voavam. Estes reis fazem parte da gama de personagens que provocam sentimentos de esperança na transformação do mundo, e são dotados de um passado de generosidade.

Entre estas imagens de liberdade se permite pensar num dado sentimento de esperança de que qualquer um pode ser um Rei Barbudo, e não apenas os militares, como era imposto na ditadura. Sendo assim, Veiga destaca que todos eram iguais, independente de seu poder ou de sua submissão, aludindo a uma inesperada democracia num momento de ditadura. Os reis riem na proibição do riso, os personagens e os leitores acabam por rir, contra essa proibição, erguendo-se no mesmo patamar que os reis, reafirmando que todos são iguais, e têm um rei dentro de si.

Considerações finais

Podendo ser entendida como o ato de dizer uma coisa, mas significar outra, a alegoria é uma figura de linguagem usada para representar ideias de

maneira tal que os elementos que compõem a narrativa contenham outro significado latente ao leitor. Levando em conta que a alegoria constrói-se através de metáforas, torna-se clara a realização da mesma no romance de Veiga, enquanto alegoria à Ditadura Militar. A ligação entre as alusões dos acontecimentos da narrativa em relação aos que realmente aconteceram durante a Ditadura torna-se visível através da análise de semelhanças, assim mostrando a riqueza de metáforas presentes na obra.

Então, pretendeu-se mostrar a importância da representação alegórica de fatos na construção na obra de José J. Veiga em relação aos tempos de repressão e censura de 1964. Torna-se importante, também, destacar o contexto de produção da obra e sua influência no diálogo entre a obra e a realidade. Através da análise da ligação entre a obra e a alegoria, buscou-se pôr em evidência o trabalho do autor enquanto driblava a censura e a oposição para criticar o regime em vigência, e as diferentes formas de representação do poder e da tortura no universo ficcional através da alegoria que gera reflexões críticas sobre a história Brasileira.

Referências

BERISTÁIN, Helena. *Diccionario de Retórica y Poética*. México: Porrúa S.A., 1995.

HERZOG, Instituto Vladimir. *Memórias da Ditadura*. Disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br/index.html>. Acesso em: 13 jul. 2018.

Memórias da Ditadura. Disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br/repressao/index.html>. Acesso em: 13 jul 2018.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários / Massaud Moisés*. São Paulo: Cultrix, 2004.

VEIGA, José J. *Sombras de Reis Barbudos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

CINDERELA CHINESA: A (RE)ESCRITA DA IDENTIDADE COMO CONTO DE FADAS

Hellen Gandin¹
Gabrieli Krawczak²
Rosângela Fachel de Medeiros³

Moral

*É um tesouro para a mulher a formosura,
Que nunca nos fartamos de admirar.
Mas aquele dom que chamamos doçura
Tem um valor que não se pode estimar.*

*Foi isso que Cinderela aprendeu com a madrinha,
Que a educou e instruiu com um zelo tal,
Que um dia, finalmente, dela fez uma rainha.
(Pois também deste conto extraímos uma moral.)
Cinderela – Charles Perrault*

Conforme Ana Maria Machado, na apresentação da coletânea *Contos de Fadas* publicada pela editora Zahar, conhecer os contos de fadas “é importante para nos conhecermos” (2010, p.10). Segundo Nelly Novaes Coelho (2008), os contos de fadas – que necessariamente nem sempre precisam apresentar fadas, desenvolvem seus argumentos no âmbito de uma magia feérica, em contextos espaciais e temporais que estão fora da realidade conhecida e expressam uma problemática existência que é experimentada por meio de provas e obstáculos, que precisam ser vencidos. O herói e/ou a heroína dos contos de fadas está sempre buscando sua realização pessoal e, para isso, enfrenta diversos obstáculos. Nesse sentido, percebemos que essas narrativas apresentam personagens que incorporam os sentimentos, as angústias e os anseios mais profundos dos seres humanos. E, assim, mesmo que contando com a presença de seres

¹ Acadêmica do curso de Letras – Inglês na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: hellengandin@gmail.com

² Acadêmica do curso de Letras – Inglês na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: gabrielikrawczak@gmail.com

³ Doutora em Literatura Comparada (UFRGS) e Professora do Mestrado em Letras (URI/FW). E-mail: rosangelafachel@gmail.com.

encantados e elementos mágicos que não pertencem à vida real, esses contos abordam temas e questões que ainda são pertinentes à atualidade, à qual sempre se adaptam. Aí se revela a natureza atemporal dos contos de fadas, ou seja, que ao serem passados de geração em geração e são constantemente atualizados, adaptados e ressignificados através dos anos.

É sob essa perspectiva que buscamos analisar os diálogos intertextuais que o romance autobiográfico de Adeline Yen Mah, *Cinderela Chinesa*, publicado originalmente em 1999, estabelece com as duas versões do conto de fadas “Cinderela”, escritas respectivamente por Charles Perrault (1697) e dos Irmãos Grimm (1812) – uma vez que a aproximação a essas narrativas é evidenciada pelo título escolhido pela autora. Pensamos aqui a intertextualidade em sua acepção mais utilizada pelos estudos comparatistas, cunhada por Julia Kristeva:

Toda sequencia se constrói em relação a uma outra, provinda de um outro *corpus*, de modo que toda sequência está duplamente orientada: para o ato de reminiscência (evocação de uma outra escrita) e para o ato de intimidação (a transformação dessa escritura). O livro remete a outros livros e pelos modos de intimar (aplicação, em termos matemáticos), confere a esses livros um novo modo de ser, elaborando assim, sua própria significação. (KRISTEVA, 1969, p. 98-99)

Kristeva citando a Mikhail Bakhtin, refere que “falando de “duas vias que se unem na narrativa”, Bakhtine tem em vista a escritura como leitura do *corpus* literário anterior, o texto como absorção de, e réplica a um outro texto. ” (p. 67). Nesse sentido, quando um texto é escrito, basicamente carrega consigo traços pertencentes a outros textos, assim como Kristeva nos diz, vias distintas que se unem em uma só narrativa. Ela ainda conclui falando sobre a complexidade dos diálogos narrativos e a presença da intertextualidade:

O diálogo não é só a linguagem assumida pelo sujeito, é uma escritura onde se lê o outro. Assim, o dialogismo bakhtiniano designa a escritura simultaneamente como subjetividade e como comunicatividade, ou melhor, como intertextualidade; face a esse dialogismo, a noção de “pessoa-sujeito da escritura” começa a se esfumar, para ceder lugar a uma outra, a da “ambivalência da escritura. (p. 67)

Por meio da análise das semelhanças e dos distanciamentos existentes entre as narrativas investigamos a forma como a autora utiliza a intertextualidade para unir suas memórias de vida às memórias literárias. Por meio desse percurso desvela-se, uma vez mais, a importância e o impacto que as narrativas dos Contos de Fadas configuram na constituição de discursos identitários, sobretudo, femininos. Nossa análise comparatista visa mostrar e discutir a forma como Yen Mah (re)escreve sua biografia apropriando-a a elementos e memórias das duas versões de “Cinderela”, que são apresentados na confluência que estabelece entre as narrativas literárias e sua própria história de vida.

Contos de fadas – as duas versões de Cinderela

O Conto de fadas é um gênero narrativo literário que nasceu do registro e adaptação de narrativas orais e populares. Entre suas muitas características recorrentes destaca-se a presença de elementos fantásticos/mágicos/maravilhosos, como fadas, bruxas, dragões e animais falantes. Esses contos têm como grande atrativo a presença de magia e encantamentos e, em suas versões mais conhecidas, normalmente acabam em um final feliz, marcado pela famosa frase: “e vieram felizes para sempre”. Tais personagens despertam o interesse e a imaginação dos leitores e/ou ouvintes dessas narrativas, uma vez que muitas crianças têm seu primeiro contato com essas histórias antes mesmo de estarem alfabetizados por meio da leitura que alguém realiza para elas. Pois como esclarece Bettelheim:

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe sua imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (BETTELHEIM, 1980, p. 13).

A palavra “fadas” associa a narrativa ao contexto fantasioso e/ou maravilhoso para encantar leitores e ouvintes. Mas apesar do contexto mágico da narrativa e do perfil sobrenatural de seus personagens, esses contos são atemporais, pois abordam questões fundamentais à constituição



do humano, sendo assim de fácil adaptação e atualização ao contexto no qual é inserido. Nesse sentido, nos lembra Bettelheim, que:

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança. (BETTELHEIM, 1980, p. 20).

Nessas narrativas podemos destacar algumas características recorrentes como: o título geralmente se remete à personagem principal da narrativa; que é então o herói ou heroína dessa história; que narra os problemas ou obstáculos que esse personagem tem de superar; os quais, de maneira geral, começam com a morte de sua mãe ou pai. Nas versões clássicas mais conhecidas dessas narrativas, também, é característico que a história termine com o restabelecimento da ordem e a realização pessoal desses personagens no famoso “final feliz”. A estrutura clássica dos conto de fadas é simples e dicotômica – bem versus mal; para facilitar a sua compreensão. O bem, assim como o mal, é corporificado pelos personagens, em representações estereotipadas que não deixam dúvidas quanto à condição de cada um como sendo bom ou mau. Essa polarização entre as personagens – um é bom outro é mau; um irmão é tolo e o outro esperto; uma irmã é linda e as outras são feias; um pai é bondoso e o outro malvado – é destaca por Bettelheim (1980) como uma forma de utilizar a oposição para fazer com que a diferença entre as personagens seja facilmente compreendida pela criança, contribuindo assim para o amadurecimento da sua percepção na vida real.

Dentre os vários contos de fada clássicos, a história de Cinderela é, com certeza, uma das mais populares. A narrativa possui uma estrutura simples e tem um forte apelo emocional. E de suas várias versões, a mais conhecida é, com certeza, a do escritor francês Charles Perrault, de 1697, que apresenta Cinderela como uma personagem doce e de boa índole, porém sem muita iniciativa. Como esclarece Bettelheim:

A Cinderela de Perrault cultiva o sentido da moralidade, de se permanecer fiel ao próprio valor apesar da adversidade, de não ser derrotado pela malícia e insolência dos outros, é por isso que essa versão é mais aceita pela nossa compreensão. (1980, p 302).



Já a versão dos Irmãos Grimm, apesar de semelhante à de Charles Perrault, não apresenta a personagem da fada madrinha, a substituindo por pombos e árvores encantadas que surgiram do túmulo de sua mãe. Esta Nessa, Cinderela é mais determinada em suas ações, apresentando um perfil forte e de coragem. Segundo Bettelheim: “A cinderela dos irmãos Grimm transmite a ideia de que por mais infeliz que ela se sinta, devido à rivalidade fraterna, a criança por si própria pode arranjar de modo que sua vida no mundo também seja boa”. (1980, p. 300)

As duas versões da Cinderela, a italiana e a alemã, expõem a existência de uma forte relação da moça com a mãe, Cinderela sofre muito sem sua mãe e sempre que chega ao túmulo derrama lágrimas de tristeza. Em ambas as versões, Cinderela busca alguém que preencha o espaço deixado por sua mãe em seu coração, mas o que encontra é uma madrasta má, de extrema maldade e inveja e que faz de tudo para ver sua infelicidade. Cinderela tem de se submeter ao trabalho doméstico, servindo suas irmãs, por meio do qual, acredita sua madrasta que ela ficará feia e suas filhas legítimas serão enaltecidas. “A madrasta parece não invejar diretamente a juventude, a beleza e o bom caráter de Cinderela, mas deixa claro que não suporta a falta desses dons em suas filhas legítimas”. (CORSO, 2006, p. 110)

Na versão dos Irmãos Grimm, Cinderela é o completo inverso de suas irmãs, que são: preguiçosas, mal-humoradas, orgulhosas, e por isso se torna uma presença incômoda e indesejável para elas. Os maus-tratos das irmãs despertam a empatia do leitor/ouvinte em relação à Cinderela, identificada como a filha desprezada. É nesse aspecto que surge, na história de Perrault, a fada madrinha como forma de resgatar sentimentos que Cinderela já tivera como o amor da mãe, sentindo assim o prazer de ser amada novamente. Com esse amor, Cinderela vai conseguir o que mais almeja, pois a fada madrinha é o auxílio para todas as horas:

Amor materno dá um segurança que pode ser aproveitada em vários momentos e inclusive, contra tudo e contra todos, nos momentos cruciais. É uma força oriunda do fato de que um dia fomos amados, significamos algo para alguém. (CORSO, 2006, p. 111.)

Na versão dos Grimm as lágrimas derramadas no tumulto da mãe regam uma árvore que junto com os pássaros mágicos dão força para Cinderela seguir adiante e realizar seus desejos. Cinderela é, sem dúvida, um conto que movimenta a psique humana, por retratar a questão fraternal e o sofrimento de perder a mãe e de sentir rejeição.

Mas se ambas as versões literárias e depois delas a versão cinematográfica realizada pela Disney se configuram como fortes intertextos e memórias na configuração de uma cultura hegemonia ocidental, não poderíamos deixar de destacar que o inesquecível sapatinho de cristal – elemento fundamental para o enlace entre o príncipe e Cinderela e, por isso mesmo fundamental ao desfecho de todo o conto; possui relação com antigos hábitos chineses:

A exaltação da pequenez do pé feminino, em torno da qual gira a trama de Cinderela, foi associada ao hábito, característico das classes altas da China, de amarrar bem apertado, desde a primeira infância, os pés das mulheres. Trata-se de uma conjectura plausível. Por outro lado, sabe-se que a mais antiga dentre as versões conhecidas da fábula de Cinderela foi redigida por um erudito funcionário, Tuang Ch'eng-Shih (800-863), que a ouvira de um de seus servos, originário da China meridional. Juntando os ossos de um peixe milagroso, morto pela madrasta, protagonista – Sheh-Hsien – obtém um par de sandálias de ouro e um vestido de penas de alcione, com o qual vai à festa em que encontrará o rei. (GINZBURG, 1991, p. 152)

Essa memória oriental em um cânone da literatura infantil ocidental, torna ainda mais interessante a perspectiva de comparação entre o livro de Mah e as versões do conto.

Uma Cinderela Chinesa

Todas as histórias, inclusive os contos de fadas, apresentam verdades elementares que podem, às vezes, permear nossa vida interior e passam a fazer parte de nós mesmos.
Adeline Yen Mah

Escrito por Adeline Yen Mah, *Cinderela Chinesa: a história secreta de uma filha renegada*, relata a infância da autora, que é assim narradora-personagem. O relato autobiográfico retrata a luta pela independência e busca por libertar-se de uma infância marcada por muito sofrimento.

O conto de fadas “Cinderela” é despertado como intertexto da narrativa já no título da obra. A história de superação dos sofrimentos e de final feliz da jovem, ainda é tido como um ponto de amparo e de esperança. E ao despertarem essa esperança, Mah acredita que essas narrativas podem ser importantes: “Madre Teresa disse uma vez que “a solidão e o sentimento de ser indesejado são a maior pobreza que existe”. E acrescentou: “Por favor, acredite que um único sonho positivo é mais importante que mil realidades negativas”. (MAH, 1999, p. 11)

Filha de um milionário chinês, Mah nasceu em 1937, na hora e no lugar errados. Mulher em um país onde as meninas eram apenas aceitas e os meninos totalmente valorizados. Sofreu juntamente com o seu povo as consequências do governo comunistas na China que, de 1839 até 1949, passou por um período chamado o “século da humilhação nacional” – durante o qual o país se envolveu em muitas guerras, perdendo todas e causando gerando muitas dificuldades ao povo chinês. O país teve de submeter-se a governos imperialistas tanto ocidentais como do Japão, o que levou para a China uma forte presença de costumes europeus:

Na escola, no almoço, recebíamos pacotes de alimentos chamados ração C, deixados pelos novos heróis da China, os fuzileiros navais dos Estados Unidos. Comíamos bolachas duras, carne enlatada e pedaços de chocolate meio amargo. Depois de cada refeição, rezávamos e agradecíamos aos nossos aliados americanos por terem vencidos a guerra. (MAH, 1999, p. 58)

Além de todos esses problemas sociais, Mah sofria com a sua realidade familiar. Sua mãe morreu apenas duas semanas após seu nascimento, e por conta disso seus quatro irmãos mais velhos a culpavam pela morte precoce da mãe. Além disso, a garotinha sofria com o desprezo e indiferença do pai, que mal sabia de sua existência, devido aos seus inúmeros compromissos que o ausentavam de casa.

Um ano depois da morte de sua mãe, o pai de Adeline se casou novamente, e é nesse ponto que se instaura a estreita relação de *Cinderela Chinesa* com o conto de fadas “Cinderela”. Assim como nas duas versões do conto estudadas, temos o surgimento da figura da madrasta. A madrasta de Adeline, Niang – é uma jovem eurasiânica, ou seja – franco-chinesa. Sua



personalidade é extremamente forte e marcante, e seu desprezo pelos filhos do primeiro casamento do marido é evidente na narração da história. Niang exerce extrema autoridade sobre as crianças, sendo a responsável pela troca do nome oriental da protagonista, Yen Jun-Ling, para um nome europeu – Adeline Yen. Na cultura chinesa, o sobrenome vem antes do nome.

Alguns anos após o casamento, nascem os filhos de Niang, totalizando assim sete crianças na família, porém a vida dos cinco filhos do primeiro casamento é totalmente diferente da dos irmãos mais novos, que possuíam muitos privilégios na casa, como roupas de primeira mão, comida farta e até mesmo corte de cabelo diferenciado.

Eles já eram ‘especiais’ desde o momento em que nasceram. Embora ninguém dissesse isso com todas as letras, estava tacitamente entendido que todo mundo considerava os filhos ‘verdadeiros’ de Niang mais bonitos e mais inteligentes que os seus enteados, enfim, superiores em tudo. (MAH, 1999, p. 22)

Ao chegarem à nova casa ao mudarem-se para para Xangai, as crianças aprendem que o espaço será dividido, ficando o melhor espaço da casa para os pais e os dois filhos mais novos, e, conseqüentemente, o espaço menos apropriado para Adeline e seus irmãos mais velhos. Desta mesma forma acontecia a divisão dos alimentos, o primeiro espaço era repleto de pratos fartos e bem preparados, enquanto no segundo as crianças faziam suas refeições com conservas e enlatados. Assim também, as roupas de última moda eram destinadas aos filhos de Niang, enquanto Adeline e seus irmãos alternavam entre si as suas roupas e não tinham direito de escolha.

A falta de afeto dos irmãos mais velhos para com Adeline, também, aproxima a narrativa do romance e dos contos, uma vez que nessas narrativas as irmãs de Cinderela, filhas de sua madrasta, não medem esforços para menospreza-la Cinderela. A resposta de Adeline a esses tratamentos mais uma vez a aproxima da personagem Cinderela, pois assim como a protagonista do conto, ela transborda bondade e transforma todas as suas decepções familiares em carinho. Sua bondade está, igualmente, à de Cinderela destinadas a todos os que a rodeiam, principalmente, os seus

amigos em todas as escolas que passou.

Adeline por sua vez, sabia que seu pai não tinha tempo para ela e que sua madrasta era má, e assim tentava ao máximo não atrapalhar a eles nem a seus irmãos:

Não podia de jeito nenhum contar a verdade a ninguém: o quanto Niang fazia com que me sentisse inútil e feia: como eu era considerada responsável por qualquer infortúnio; o quanto a minha simples presença era malvista; e como a minha mente era atormentada pela ansiedade, sempre sobrecarregada com um sentimento de culpa. O quanto eu simplesmente abominava a mim mesma e queria desaparecer, em especial quando estava na frente de meus pais. (MAH, 1999. p. 55)

Adeline e seus irmãos sofriam muito com o tratamento dado pela madrasta e pela indiferença do pai, porém Adeline encontrava refúgio e consolo em seus livros, ela era muito inteligente e assim foi fácil ser a melhor aluna da classe. Acumulou prêmios e ótimas notas, mas isso não era o bastante para ganhar a atenção de seu pai e de sua madrasta, nem mesmo para ganhar o reconhecimento de seus irmãos mais velhos. Ela sonhava ir para faculdade para dar orgulho ao seu pai e com isso ser reconhecida por ele. “Mas se tentasse bastante e estudasse muito, muito, talvez as coisas mudassem um dia, eu pensava comigo” (MAH, 1999. p. 55). Além de ser uma muito estudiosa, Adeline também se destacava dos seus colegas por escrever. Para ela, escrever era uma forma de fugir da realidade:

Em minhas narrativas, despejava tudo o que não ousava dizer em voz alta na vida real. Era amiga de belas princesas e audazes cavalheiras que viviam na minha imaginação. Não era mais a menininha solitária intimidada pelos irmãos. Em vez disso, era a guerreira Mulan, que salvava dos perigos sua tia e seu Ye Ye. (MAH, 1999, p. 54)

Além dos livros, Adeline contava com a importante presença de sua tia Baba, Nai Nai, sua avó, e Ye Ye, seu avô. Tia Baba se faz presente na vida de Adeline como uma fada madrinha, principalmente por lhe apoiar nos estudos. E é ela quem lê para Adeline a versão mais antiga de Cinderela, proveniente da China. Desde então, a história da Cinderela se torna uma espécie de talismã contra o desespero:

Tia Baba era a irmã mais velha de nosso pai. Como era meiga, tímida, solteira e não tinha renda própria, meus pais mandaram que tomasse conta de mim [...] passamos a ter uma vida à parte do resto da família. Nessas circunstâncias, era talvez inevitável que nós duas, com o tempo, nos amássemos profundamente. (MAH,

1999, p. 17-18)

Nai Nai aparece somente no início da narração, pois morreu antes mesmo da família se mudar para Xangai. No entanto, ela carregava em seu corpo as marcas dos costumes do passado chinês, tendo sido submetida à tradição chinesa de enfaixamento e amarração dos pés das meninas para que permanecessem pequenos, pois os pés grandes não eram considerados “bonitos” e dificilmente mulheres de pés grandes conseguiriam casar. Nai Nai, avó de Adeline, relata as lembranças de sua adolescência dizendo: “Eu tinha dois pés perfeitos, normais, quando nasci, mas eles me deformaram de propósito e me deram uma artrite para a vida inteira só para eu ficar bonita.” (MAH, 1999, p. 19)

Em muitos momentos Adeline é esquecida pela própria família. Ela assiste a todos os alunos do colégio interno no qual estudava irem para casa a fim de fugir do exército comunista e enquanto espera que alguém também vá busca-la. Diante de todos estes fatos, que de primeira vista só conseguimos imaginar em contos e fadas ou histórias de superação, encontramos uma criança que por meio dos livros e pelo desejo de mudança, consegue traçar um novo destino para si mesma.

Atualmente Adeline é médica e mora na Califórnia e em Londres, com seu marido e dois filhos. É autora de vários livros em que retrata a sua vida, bem como a cultura chinesa. No final de seu livro *Cinderela Chinesa*, ela nos conta um breve resumo de sua vida, porém a história completa se encontra em sua outra obra *Falling Leaves*. Além de médica e escritora, Adeline também é fundadora e presidente da *Fundação Falling Leaves*, que possui o objetivo de promover a compreensão entre o Oriente e o Ocidente, dessa forma, fornecendo fundos para o estudo da história, língua e cultura da China.

Comparação entre as obras

Partindo-se da análise das duas versões do conto de fadas “Cinderela”, respectivamente de Charles Perrault (1697) e dos Irmãos Grimm (1812), é possível observar algumas diferenças entre ambas versões, as

quais parecem ser importantes para a reescrita de identidade de Adeline Yen Mah em sua obra *Cinderela Chinesa*.

A versão de Perrault nos apresenta uma Cinderela com personalidade doce e de bondade enorme, característica que talvez tenham sido decisiva para a escolha da Disney em basear sua adaptação cinematográfica nessa versão. Enquanto a versão dos Irmãos Grimm retrata uma realidade mais brutal na qual Cinderela se encontra em condições de extrema degradação, pois tem um trabalho de baixa condição – cuidar as cinzas da lareira, e por isso está sempre suja, mas tem uma personalidade forte. Diante dos fatos que ambas Cinderelas enfrentam, podemos perceber, então, as diferenças entre as suas personalidades.

Na Cinderela de Perrault observamos que sua bondade se destaca em todos os momentos, mesmo naqueles em que está sofrendo, ela ajuda a todos, inclusive às suas irmãs, que não lhe retribuem. Ela aceita tudo o que é lhe imposto, sem objeções. Já a Cinderela dos Irmãos Grimm é marcada pela personalidade forte. Os serviços a ela impostos pela madrasta e pelas irmãs são realizados por obrigação e sem boa-vontade. Mas outros episódios, reforçam ainda a diferença entre as narrativas: o ato de automutilação dos próprios pés realizado pelas irmãs na tentativa de calçarem o sapatinho; os pombos perfurarem os olhos das irmãs como castigo por suas maldades. Elementos esses que evidenciam o ar obscuro e mais aterrador da versão dos Grimm.

A mescla de ambas versões é muito importante para a reescrita de identidade de Adeline em sua obra, pois a autora aproxima sua vida a questões presentes nos contos de fadas, apropriando-se deles e os transformando em sua autobiografia; despertando assim a memória dos contos como intertextos que são ressignificados por sua obra ao mesmo tempo em que aproveita de questões já estruturadas pelos contos como, por exemplo, a dicotomia entre enteada e madrasta.

Para o livro de Nah, é fundamental que o leitor tenha um conhecimento básico da história de *Cinderela*, que já se apresenta no título do livro autoficcional *Cinderela Chinesa* – anunciando assim várias questões aos leitores intertextuais. Levando em consideração a intertextualidade que



aproxima a Cinderela Chinesa das Cinderelas da fantasia podemos analisar a relação entre ambas, que se dá principalmente pelos fatos que ocorrem com as personagens e que possuem muitas semelhanças.

Estas semelhanças entre os acontecimentos de sua vida e o conto de fadas são identificadas por Adeline, e são intensificados pelo discurso da autora-narradora-personagem que os reescreve. Assim, é importante pensarmos na significação da identidade de Adeline, pois a mesma agrega traços que lhe são pertencentes.

Adeline se compara às Cinderelas do mundo de fantasia dos contos de fadas utilizando a memória (quase coletiva) em relação à personagem como elemento significativo e relevante na construção narrativa de sua própria história, de sua autobiografia.

Na ordem cronológica dos fatos, o primeiro acontecimento que as unem é a morte precoce das mães. No contexto da Adeline, esse fato é um pouco mais agravado, pois ela passa a ser odiada por toda a sua família, sendo culpada pela morte da mãe. A presença de uma madrasta de mau gênio e autoritária também acaba por aproximar as duas histórias. Ambas as personagens, Adeline e Cinderela, sofrem com as regalias dadas para os irmãos, filhos das madrastas, bem como pela ausência dos pais. A fada madrinha, figura marcante na história de *Cinderela*, que possui o poder de realizar os desejos da princesa e esteve sempre por perto quando ela mais precisou, também se faz presente em *Cinderela Chinesa*, na personagem da tia de Adeline, que foi muito importante em todos os momentos difíceis.

A personalidade das personagens é muito semelhante, sobretudo, com a apresentadas na versão de Perrault, uma Cinderela gentil que mesmo passando por momentos difíceis, não medem esforços para ajudar os outros. Porém seus sonhos são distintos e refletem os contextos sócias em que as obras foram produzidas, Cinderela tem como seu maior desejo ir ao baile, enquanto Adeline sonhava em ser escritora e, assim, conquistar sua liberdade, seu grande desejo era estudar.

Considerações finais

A magia do mundo dos contos de fadas ainda exerce muito



encantamento na contemporaneidade. Instauradas em nosso imaginário, geralmente, na infância, essas narrativas se configuram como memórias e discursos muito significativos, sendo, muitas vezes, e de diferentes formas acionados por nós. Essas narrativas, se espalharam mundo a fora e, com isso, acabaram sendo traduzidas em diversos idiomas, apropriadas, adaptadas e recontadas em contextos e culturas distintas, sofrendo alterações devido às diferenças culturais, bem como em relação às diferenças de gerações e de épocas.

Cinderela por ter um forte apelo emocional diretamente ligada ao âmbito familiar, envolvendo questões afetivas e de relacionamento entre os membros da família, não apenas representa ficcionalmente muitas outras Cinderelas que na vida real passaram por uma situação parecida, mas promove a reflexão sobre muitas questões relacionadas aos vínculos familiares e afetivos, bem como em relação ao papel da mulher na família e na sociedade. Nesse sentido, em diferentes épocas e lugares a história de Cinderela fornece espaço para as discussões referentes a essas questões. São inúmeras e multifacetadas as Cinderelas mundo a fora, que existem e que existiram. Algumas delas, como por exemplo Adeline Yen Mah, autora-narradora-personagem de *Cinderela Chinesa*, que não contou com a presença mágica de uma fada madrinha e nem muito menos perdeu seu sapatinho para ser salva pelo príncipe. O seu fim, ou melhor, o seu futuro foi gerado nos livros, que lhe abriram portas para um pouco de esperança em sua vida.

Adeline Yen Mah viu e narrou sua história como um paralelo chinês da história de Cinderela e, assim, reescreveu sua vida romanceando acontecimentos e fatos que aproximam as duas narrativas. Adeline se autodeclarou Cinderela e assim entendemos o contexto intertextual que ela desperta para suas obras obra *Cinderela Chinesa* e que utiliza para a reconfiguração de sua identidade enquanto personagem literária.

Referências

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.



COELHO, Nelly Novaes. *O Conto de Fadas*. São Paulo. Ática: 1987. _____,
Nelly Novaes. *O Conto de Fadas*. São Paulo. Ática: 2008.

CORSO, Diana Lichtenstein. CORSO, Mário. *Fadas no Divã: Psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GINZBURG, Carlo. *História noturna*. Tradução de Nilson Moulin Louzada. 2a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à semanálise*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1969.

MAH, Adeline Yen. *Cinderela Chinesa*. São Paulo: Seguinte, 1999.

SOB A MIRA DE UM PSICOPATA: VIOLÊNCIA E LITERATURA EM “O PERFUME DE ROBERTA”, DE RINALDO DE FERNANDES

Ívens Matozo Silva¹

“Cheguei numa rua mal iluminada, cheia de árvores escuras, o lugar ideal. Homem ou mulher? Realmente não fazia grande diferença, mas não aparecia ninguém em condições, comecei a ficar tenso, isso sempre acontecia, eu até gostava, o alívio era maior”

Passeio noturno (Parte I) – Rubem Fonseca

Considerações iniciais

A epígrafe acima, extraída do conto “Passeio noturno (Parte I)”, de Rubem Fonseca, traz à tona não só um dos traços da ficção do escritor, como também uma temática que vem pontuando cada vez mais nas narrativas brasileiras contemporâneas e sendo objeto de discussões de diferentes análises críticas no meio acadêmico, a violência (PELLEGRINI, 2008; SCHOLLHAMMER, 2009; PORTO, 2015). O conto fonsequiano, narrado em primeira pessoa, possui como protagonista um indivíduo aparentemente comum, classe média alta, pai de família e que vive exausto pelo seu excesso de trabalho.

Entretanto, ao acompanharmos as ações do narrador-personagem, verificamos que o, até então, sujeito comum possui um estranho hábito noturno. Se, durante o dia, ele é um respeitado executivo, à noite, planejando com frieza e eficiência seus movimentos, ele literalmente “caça” pessoas pelas ruas do Rio de Janeiro e as atropela com seu carro luxuoso. Após matar, ele retorna à sua residência tranquilo e aliviado do estresse do seu dia a dia, sentindo um enorme prazer com o som do estilhaçamento do corpo de suas vítimas.

Embora o psicopata do conto não revele a sua verdadeira identidade, ao longo do processo narrativo, conseguimos identificar suas fraquezas e o estado de degradação de um ser psicologicamente conturbado. Ao mesmo tempo que o protagonista sugere que o seu carro, interpretado, aqui, como

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Bolsista CNPq. E-mail: ivens_matozo@hotmail.com.

um símbolo da sua ilusão de poder, domínio e orgulho, complementa-o, suas relações interpessoais revelam a sua incapacidade de ter empatia pelo outro. Seja no seu meio familiar, seja no seu ambiente de trabalho e, até mesmo, no modo perverso com que ele lida com suas vítimas, o narrador-personagem transmite a visão de que os outros são meros objetos dos seus prazeres. Nessa perspectiva, o conto, ao ser focalizado pela perspectiva de um agente da violência, traz a lume o transtorno de personalidade de um indivíduo, aparentemente normal, cujos crimes tornarão a se repetir.

A presença de protagonistas complexos, como o encontrado na narrativa de Rubem Fonseca, e de narradores imparciais têm ganhado expressão em diversas obras pertencentes à ficção brasileira contemporânea. Regina Dalcastagnè (2005), em seu estudo a respeito da literatura produzida atualmente no Brasil, confere certo destaque às transformações pelas quais estão passando a construção do personagem e do narrador. Este, longe de refletir uma visão que, *a priori*, dominaria todo o saber do enredo, ao tentar organizar a teia narrativa, arremessa-nos em um ambiente de dúvida e caos. Desse modo, haveria, na contemporaneidade, a figura de um narrador descentrado e manipulador, cujo intuito, consoante a autora, seria o de exigir um leitor mais comprometido com a narrativa. Assim, segundo a pesquisadora:

[...] vamos sendo conduzidos para dentro da trama por alguém que tem dúvidas, que mente e se deixa enganar. É um narrador suspeito, seja porque tem a consciência embaraçada [...] seja porque possui interesses precisos e vai defendê-los [...] E seu objetivo é nos envolver também, fazer com que nos comprometamos com seu ponto de vista (DALCASTAGNÈ, 2005, p. 13).

Continuando na esteira dos argumentos da estudiosa, outro ponto central na narrativa contemporânea reside na ampliação do espaço concedido ao personagem, ou melhor, eles passaram a ganhar a palavra sobre si. Nesse sentido, por meio de uma série de técnicas narrativas, tais como o monólogo interior e o fluxo de consciência, permitiram que o sujeito da recepção tenha um maior acesso ao íntimo desses indivíduos construídos via linguagem. Assim, somos aproximados dos estilhaços que compõem a subjetividade e o universo de incertezas que pairam sobre os personagens.

Partindo dessas observações iniciais, Rinaldo de Fernandes é um

autor que dedica atenção especial ao construir seus personagens e narradores. Além de ele ser considerado pela crítica literária como “mestre do conto” (ZILBERMAN, 2016, p. 278) e “grande contista” (FISCHER, 2016, p. 288), Fernandes possui como marca de suas produções literárias a tematização da violência, dando destaque à figuração de personagens psicopatas, motivo este ainda minimamente estudado academicamente. Em seu conto “O perfume de Roberta” (2005), o qual é ambientado na cidade de São Paulo, temos uma estrutura narrativa linear cujo enredo centra-se nos momentos de angústia por que passa um respeitável pai de família, que se autodenomina Pedro, em saciar seu excêntrico desejo sexual. Para isso, tal qual o personagem de Rubem Fonseca, ele percorre as ruas paulistanas durante a noite no intuito de encontrar, entre os moradores de rua da cidade, a sua “presa” ideal.

Tendo em vista isso, o presente artigo possui o objetivo de analisar as escolhas estético-formais adotadas pelo autor para abordar a violência no referido conto. Além disso, procuraremos verificar de que forma o psicopata é construído na obra, identificar que fatores o levam a agir e refletir sobre o possível sentido da função da estetização de atos violentos no conto. Para tanto, o embasamento teórico da presente pesquisa ampara-se nos estudos de Ana Beatriz Barbosa Silva (2014).

Logo no início da narrativa, o narrador-personagem deixa transparecer que se encontra imerso em uma relação conjugal desgastada. No instante em que começa a narrar, ele afirma:

Acordo de madrugada com a mão segurando o seio de minha mulher. Está escuro, apenas um fiozinho de claridade vindo do quarto de minha filha Roberta e entrando por baixo da porta. Minha mulher se vira quando sente minha mão apalpando-a. Mas não acorda, tosse e estala a língua (FERNANDES, 2016, p. 70).

Nessa passagem, é possível verificar a indiferença que a esposa sente pelo marido. O desejo ou impulso sexual do homem, que toca os seios da esposa mesmo durante o sono, é rapidamente abolido pela mulher. A quebra de expectativa ou descontentamento do narrador-personagem, marcado pelo uso da conjunção coordenativa adversativa “mas”, vem acompanhado pelo movimento de distanciamento da esposa e, principalmente, pelas



demonstrações de descontentamento e indiferença dela – não acordando ou, ao menos, verbalizando sua repulsa, tossindo e estalando a sua língua. Interessante notarmos que o narrador insere o nome de Roberta, sua filha, entre o casal e justamente no instante em que ele posiciona sua mão no seio da esposa. Longe de ser uma referência aleatória ou uma preocupação paterna, a alusão ao nome da filha, em um momento íntimo do casal, já assinala um dos motivos desenvolvidos ao longo da obra, ou seja, o desejo incestuoso do pai pela filha.

Aliás, ainda no primeiro parágrafo do conto, a progressão das informações relacionadas à mulher e à filha mostram claramente como o protagonista atribui valores diferenciados aos dois personagens. Enquanto o narrador refere-se à sua mulher apenas três vezes, por meio da expressão “minha mulher” e pelo pronome oblíquo “a” – nota-se, aqui, uma gradação dos designantes, os quais passam de um objeto de posse do narrador a uma designação reduzida a um mero pronome –; sua filha, por sua vez, é nomeada seis vezes. Além do seu nome próprio ser citado duas vezes, diferenciando-se da apresentação da esposa, cujo nome não é mencionado, temos informações sobre alguns dos pertences de Roberta, os quais exercem certa atração no narrador. Nos seguintes excertos: “Vou ao quarto de minha filha, abro o guarda-roupa com cuidado, apanho a roupa e o perfume dela” (FERNANDES, 2016, p. 70), bem como em: “Antes de sair, ainda me encosto um pouco na porta do quarto, fico escutando-a dormir” (FERNANDES, 2016, p. 70), o uso da locução adverbial “com cuidado” e do advérbio “ainda” denotam não só a forte tensão ou ansiedade psicótica do narrador para conseguir sanar sua necessidade interna de prazer, isto é, o desejo de possuir o corpo da filha, como também revelam a figuração de um indivíduo calculista.

Outro elemento importante que merece atenção quanto à caracterização do personagem-narrador do conto refere-se ao modo como ele age para satisfazer sua vontade ou fantasia sexual. Como o contato físico com sua esposa é nulo e diante da impossibilidade de ter relações com sua própria filha, o narrador percorre as ruas de São Paulo, durante à noite, em busca de sua “presa”, ou melhor, alguém com quem possa satisfazê-lo



sexualmente. Para isso, ele calcula todos os seus movimentos. Guiado pela luxúria, ele não apenas suborna o porteiro do prédio onde mora, para que seus passeios não sejam divulgados: “Já conversei com esse porteiro, dei dinheiro para ele ficar calado se alguém lhe perguntar se saio a essa hora” (FERNANDES, 2016, p. 70), como também alimenta-se dos perigos ou emoções que a “caçada” pela sua “presa” possa lhe proporcionar: “Eu tremo, sempre fico assim quando venho” (FERNANDES, 2016, p. 71). Nessa passagem, é possível verificar que, pela utilização do advérbio “sempre” relacionando-se ao verbo tremer, bem como o uso do verbo “ver”, no presente do indicativo, transmitindo a ideia de uma ação habitual, vemos que a ação narrada não é a primeira experiência noturna do narrador.

Na sequência, descobrimos quem é ou são o seu alvo:

Noto que eles estão lá, embolados embaixo dos cobertores [...] É sempre um pouco difícil eu andar por perto deles, *fazendo o reconhecimento* [...] alguns deles estão nos canteiros de terra em torno de uma fogueira [...] Vou passando pelos corpos deitados no chão, os cobertores arroxeados, um pé de fora com nódoas [...] Lá na frente, na coluna com olho desenhado com tinta preta, é onde *ela costuma ficar* (FERNANDES, 2016, p. 71, grifos nossos).

No fragmento em apreciação, nota-se que o protagonista percorre as ruas paulistanas em busca de moradores de rua, os quais, como mercadorias ou animais, são cuidadosamente avaliados e selecionados. Chama a atenção que, na passagem “onde ela costuma ficar”, fica explícito que o narrador-protagonista já possui uma companheira com quem mantém relações. O objeto sexual do narrador é uma jovem prostituta e moradora de rua chamada Ana Rita, cuja idade assemelha-se à de sua filha Roberta.

Se, por um lado, no início da narrativa, o narrador revela poucos detalhes sobre a sua vida; por outro, ao encontrar-se com Ana Rita e levá-la a um motel, conhecemos um pouco mais sobre o perfil psicótico do personagem. Talvez impulsionado por um momentâneo sentimento de poder e dominação ao lado da moradora de rua, o protagonista passa a revelar o seu transtorno de personalidade. Durante alguns diálogos com a jovem, ele se autodenomina Pedro, embora esse não seja o seu verdadeiro nome: “eu falei para ela que me chamo Pedro” (FERNANDES, 2016, p. 72), além de encobrir a sua verdadeira profissão: “O gerente da transportadora me

mandou ao Rio – minto de novo, não trabalho em transportadora” (FERNANDES, 2016, p. 73).

Nessa verdadeira rede de mentiras, por mais que o protagonista tente esconder, a todo custo, sua verdadeira identidade, em uma anacronia por retrospectção, a qual revela-se quando e onde ele encontrou a moradora de rua pela primeira vez, é possível evidenciar que o protagonista é um sujeito pertencente à classe média alta paulistana, advogado e um profissional bem resolvido financeiramente: “Sou funcionário da prefeitura e advogado e o escritório onde dou um expediente [...] uma noite foi arrombado, levaram-me a máquina fotográfica que comprei nos Estados Unidos” (FERNANDES, 2016, p. 74). Aliás, em outra passagem, ele revela mais um pouco da sua personalidade: “Eu sou um homem de quarenta e seis anos e acho normal sentir o que sinto com uma garota de dezessete” (FERNANDES, 2016, p. 74).

Nessa perspectiva, as reflexões propostas por Ana Beatriz Barbosa Silva (2014) são úteis para compreendermos o personagem-narrador do conto “O perfume de Roberta”. Em seu estudo, a psicanalista apresenta-nos uma série de características que levam um indivíduo a ser classificado como um psicopata. Silva assinala que, ao pensarmos em psicopatia, temos que levar em consideração indivíduos que enganam, representam muito bem e não medem esforços para atingir seus objetivos. Na mesma linha, a autora frisa que os psicopatas possuem níveis variados de gravidade, passando desde o leve, o moderado e o grave. Por conseguinte, observa-se que apenas em casos extremos esses indivíduos matam a sangue-frio.

A grande questão apontada pela estudiosa é que a grande maioria dos sujeitos que possuem uma conduta psicótica vivem como se fossem pessoas comuns e podem passar a vida inteira sem serem diagnosticados. Uma das possíveis causas para esse problema, consoante Silva, deve-se ao fato de que o cenário social contemporâneo favorece o estilo de vida do psicopata. Dito em outros termos, a cultura do individualismo e o desejo de conseguir bem-estar material a qualquer custo acabam por alimentar a conduta doentia desses indivíduos.

Nessa perspectiva, Ana Beatriz Barbosa da Silva descreve o perfil

psicopático da seguinte maneira:

Psicopatas pensam muito e sentem pouco. Suas ações são racionais, e a razão tende sempre a escolher, de maneira objetiva, o que leva à sobrevivência e ao prazer. De forma primitiva, a razão usa sempre a 'lei da vantagem' [...] são seres cuja tomada de decisão privilegia sempre os interesses individuais e/ou oligárquicos mesquinhos, e nunca o social e/ou coletivo [...] Sem conteúdo emocional em seus pensamentos e em suas ações, os psicopatas são incapazes de considerar os sentimentos dos outros (SILVA, 2014, p. 181-182).

Considerando-se as reflexões da psicanalista, pode-se dizer que em “O perfume de Roberta” temos uma trama narrada sob a perspectiva de um psicopata. A conduta doentia do narrador, iniciada com a constatação do seu desejo incestuoso, é amplificada quando ele se relaciona com a jovem Ana Rita. As mentiras que ele conta servem como um escudo que encobre a sua segunda personalidade. Em outros termos, o pai de Roberta expressa uma dupla personalidade: durante o dia, interpreta um respeitado pai de família, já à noite, despido de sua frágil máscara social, entrega-se aos prazeres carnavais.

A caracterização do espaço narrativo é outro traço revelador da vida dupla do narrador e das suas ações libertinas. A descrição de ambientes escuros pulverizados ao longo do conto, como em “fiozinho de claridade” (FERNANDES, 2016, p. 70), “ruas mais escuras” (FERNANDES, 2016, p. 70), “parece mais escuro” (FERNANDES, 2016, p. 71), “o nevoeiro toma as ruas” (FERNANDES, 2016, p. 72), “penumbra” (FERNANDES, 2016, p. 73) e “nevoenta” (FERNANDES, 2016, p. 75), bem como a apresentação de ambientes sujos, visto em “entro numa rua suja, os bagaços de frutas nas calçadas” (FERNANDES, 2016, p. 71), e “Esse rio fede” (FERNANDES, 2016, p. 73), por exemplo, funcionam como indicadores das ações e dos pensamentos imorais realizados pelo protagonista. Por mais que o narrador tenha a preocupação de que sua família possa acordar durante seus passeios noturnos, ele, de forma enfática e irônica - sinalizado pelo uso do ponto de exclamação no excerto a seguir, utiliza-se dessa situação, que poderia ser preocupante, para aperfeiçoar a sua arte de manipular: “Se Roberta acordar (ela e a mãe nunca acordam!) durante as minhas saídas, eu vou dizer que fui dar uma passada no escritório, estava sonhando que tinham

arrombado de novo” (FERNANDES, 2016, p. 74).

Um outro dado importante que merece ser destacado diz respeito ao ritual por que passa a moradora de rua antes da prática sexual com o protagonista. Antes da relação, o narrador-personagem pede para a moça se trocar e usar a roupa e o perfume da sua filha. No momento em que Ana Rita atende ao desejo do narrador, os instintos sexuais do homem afloram. A jovem, na perspectiva do psicopata, acaba transfigura-se em sua filha. Não são poucos os fragmentos que não apenas destacam o corpo da moradora de rua, como também o comparam com o corpo de Roberta. Excertos como: “Entra no carro, o fresco de perfume no bolso do casaco. Ela fica bem nessa roupa de Roberta” (FERNANDES, 2016, p. 72), “O perfume de Roberta [...] penetrou na sua pele, deixou-a agradável” (FERNANDES, 2016, p. 73) e “Ela sai do banho nua, os cabelos molhados parecendo os de Roberta quando mais nova” (FERNANDES, 2016, p. 73), caracterizam a jovem como um simples objeto ou brinquedo sexual do psicopata.

A descrição da cena de sexo entre os dois impacta pela frieza e crueldade do narrador. No fragmento abaixo, ao mesmo tempo que Ana Rita expressa a sua necessidade de comer o alimento dado pelo protagonista, ele, indiferente com a situação desesperadora da jovem, que procura matar a sua fome, visa apenas à sua satisfação sexual:

E Ana Rita está linda assim, comendo e bebendo, os cabelos molhados lembrando os de Roberta mais nova, o casaco pregando-se aos seios. E, vendo as coxas dela com algumas gotas, eu sinto novamente vontade e me encosto outra vez em Ana Rita, me debruço sobre seu corpo, ela comendo com sabor, eu tomando-a pelo busto, ela mordendo o frango, eu já duro, roçando-me nas costas dela, ela dizendo espera aí, deixa eu comer primeiro, eu lambuzando-a com meu líquido, outra vez a vontade doida, ela metendo o tomate na boca, eu me dobrando, o loiro do filme empurrando tudo na japonesa, eu me dobrando mais, fazendo Ana Rita se erguer um pouco e depois ir caindo nas minhas pernas, Ana Rita mastigando e eu me enfiando embaixo dela, ela mastigando e já sentada em mim e eu penetrando-a fundo de novo, ela mastigando, eu fungando, ela mastigando, eu fungando, e afinal gozando, derramando muito, ah, que perfume” (FERNANDES, 2016, p. 75).

Como se observa nesse trecho, a velocidade da narração, marcada pela ausência de pontos finais no segundo período do fragmento, o uso frequente da vírgula e de vários verbos no gerúndio denotando ação

contínua, assim como a forte visualização da cena grotesca entre os dois, dada pelo excesso de detalhes ao longo do ato sexual, são alguns recursos que nos ajudam a compreender as diferentes animalidade dos dois personagens. Enquanto um luta para saciar sua fome, o outro luta para copular. Após regozijar-se ao aroma do perfume de sua filha, o narrador deixa Ana Rita em alguma rua escura da cidade e dirige-se à sua casa, aliviado e pronto para mais um dia cansativo de trabalho.

Considerações finais

Partindo-se de detalhes do conto, observou-se que o psicopata representado é caracterizado como um indivíduo que possui uma vida dupla: durante o dia, ele é um respeitado pai de família de classe média alta; já à noite, guiado por seus instintos sexuais, ele transforma-se em um sujeito promíscuo, o qual procura satisfazer seu desejo incestuoso pela sua filha mantendo relações com uma moradora de rua, cuja idade assemelha-se à de sua filha. Como se verificou na análise de “O perfume de Roberta”, ao ser narrado em primeira pessoa, ou seja, através da perspectiva do sujeito que pratica a violência, o personagem-narrador não demonstra qualquer sentimento de culpa ou envolvimento emocional com os fatos narrados.

O estudo mostrou que os espaços em que se desenrolam as ações da obra, isto é, ambientes escuros e nebulosos, bem como o odor desagradável que exala do poluído rio Tietê são índices que aludem, metaforicamente, à situação degradante de prostituição, incesto e violência sexual dramatizadas ao longo do conto. Por fim, a partir do que foi traçado, pode-se dizer que o conteúdo expresso nessa obra de Rinaldo de Fernandes assinala não apenas uma animalização das relações humanas, como também a percepção de uma naturalização da violência nos grandes centros urbanos.

Referências

DALCASTAGNÈ, Regina. *Entre fronteiras e cercado de armadilhas: problemas da representação na narrativa brasileira contemporânea*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

FERNANDES, Rinaldo de. “O perfume de Roberta”. In: _____. *Contos reunidos*. São Paulo: Novo Século Editora, 2016, p. 70-76.

FISCHER, Luís Augusto. Um ponto, uma âncora. In: In: FERNANDES, Rinaldo de. *Contos reunidos*. São Paulo: Novo Século Editora, 2016, p. 284-288.

FONSECA, Rubem. “Passeio noturno (Parte I)”. In: SCHNAIDERMAN, Boris (Org.). *Contos reunidos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 396-397.

PORTO, Luana Teixeira. Postura do narrador na abordagem da violência: uma leitura de contos brasileiros contemporâneos. In: GOMES, Gínia Maria (Org.). *Século XXI: perspectivas para a literatura brasileira*. Frederico Westphalen: URI – Frederico Westphalen, 2015, p. 195-210.

SCHOLLHAMMER, Karl Eric. *Ficção brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SILVA, Ana Beatriz B. *Mentes perigosas: o psicopata mora ao lado*. 2.ed. São Paulo: Globo, 2014.

ZILBERMAN, Regina. Mestre do conto. In: FERNANDES, Rinaldo de. *Contos reunidos*. São Paulo: Novo Século Editora, 2016, p. 278-283.



A IMPORTÂNCIA DA *THERAPEUTIC JURISPRUDENCE* NA SOLUÇÃO DE CONFLITOS QUANDO DA EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E DOS PRINCÍPIOS ÉTICOS

Iziane Luiza Bertotti¹
Fernando Battisti²

Introdução

Com a evolução da sociedade e em decorrência da violação dos direitos humanos em vários momentos históricos como na ditadura militar e na Segunda Guerra Mundial, tornou-se necessário um sistema jurídico mais protetivo à dignidade da pessoa humana havendo uma proteção jurídica aos direitos humanos.

No entanto, mesmo havendo a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a positivação dos direitos fundamentais na Constituição da República Federativa do Brasil, pautada no princípio da dignidade da pessoa humana, a sociedade contemporânea vivencia uma era de conflitos, havendo a busca pela resolução de conflitos interpessoais ou sociais além da busca pela garantia e efetivação de direitos, pois mesmo havendo proteção jurídica nacional e internacional aos direitos humanos evidencia-se, ainda, a constante violação e suprimimento de garantias.

Análise a partir *Therapeutic Jurisprudence* e da ética do cuidado como meios de garantia dos direitos humanos

Contemporaneamente, o estudo dos direitos humanos se torna uma forma de resistência frente à moralidade predominante, tendo em vista que

¹Bolsista do programa PIIC, projeto *Therapeutic Jurisprudence*: implicações filosóficas a partir da “ética do cuidado”. Acadêmica do VI semestre do curso de Direito da URI Campus de Frederico Westphalen. Contato: izi.lb@hotmail.com

²Professor Mestre da URI – Campus Frederico Westphalen e coordenador do projeto *Therapeutic Jurisprudence*: implicações filosóficas a partir da “ética do cuidado”.



há uma mitigação desses direitos, sendo conceituados moralmente por parte da sociedade como direitos individuais de criminosos e não da coletividade.

Tratando-se sobre esses direitos e partindo da análise da sociedade atualmente, é indispensável o estudo sobre o princípio da dignidade da pessoa humana. Tal princípio foi desenvolvido diante da coisificação da pessoa humana, que por muitos anos não tinha garantias e direitos individuais de proteção à própria vida e suas necessidades básicas.

Após a constante violação dos direitos humanos ocorreu uma preocupação em proteger juridicamente os direitos ligados à pessoa humana, à coletividade, e não somente aos “bandidos” como é evidenciado por parte da sociedade.

Diante do contexto histórico foi necessário haver uma proteção internacional do reconhecimento da pessoa humana e de seus direitos, conforme se verifica no artigo 6º da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei.” (ONU, 1948).

Dessa forma houve a proteção jurídica do próprio ser humano e garantia dos direitos inerentes à pessoa humana e sua própria dignidade, “[...] os direitos humanos não são concedidos ao homem, pois o homem nasce com tais direitos, eles vêm da própria dignidade humana. O homem deve ser o objetivo principal do Direito. [...]” (BRAUN, 2002, p.129).

A dignidade da pessoa humana não possui um conceito restrito, fechado, sendo uma proteção à vida e o respeito à pessoa como um ser humano titular de direitos e deveres.

Trata-se de um princípio basilar consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos: “Artigo 1º Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 1948). Há, ainda, uma proteção nacional à esse princípio que é garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil como um de seus princípios fundamentais: “Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: III a dignidade da

peessoa humana” (BRASIL, 1998).

Esse princípio não pode ser analisado de maneira isolada, sendo que a sua proteção depende da efetivação de outros direitos inerentes à vida humana, conforme é explanado por Castilho:

Dignidade vem do latim dignitas, que quer dizer honra, virtude. A dignidade da pessoa humana está fundada no conjunto de direitos inerentes à personalidade da pessoa (liberdade e igualdade) e também no conjunto de direitos estabelecidos para a coletividade (sociais econômicos e culturais). Por isso mesmo, a dignidade da pessoa não admite discriminação, seja de nascimento, sexo, idade, opiniões ou crenças, classe social e outras. A dignidade não pode ser definida como a superioridade de um homem sobre o outro, mas sim como a superioridade da pessoa sobre outros seres que não são dotados de razão (2011, p.138).

A dignidade da pessoa humana é um princípio universal, aplicável a todos os seres humanos que são iguais perante a lei, porém essa igualdade significa tratar os iguais de forma igual e os desiguais de forma desigual, ou seja, respeitar às particularidades de cada indivíduo e de cada sociedade, observando os dispositivos legais da Constituição Federal e da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Para haver o respeito ao outro e a garantia da dignidade humana é necessário haver mudanças de atitudes, tendo em vista que toda ação humana gera alguma consequência em relação ao outro e ao meio social.

Nós somos responsáveis pelo outro, estando atentos a isto ou não, desejando ou não, torcendo positivamente ou indo contra, pela simples razão de que, em nosso mundo globalizado, tudo o que fazemos (ou deixamos de fazer) tem impacto na vida de todo mundo e tudo o que as pessoas fazem (ou se privam de fazer) acaba afetando nossas vidas. O que não significa, porém, que nós nos responsabilizamos por isso, que prestamos a devida atenção a esse fato quando agimos ou tomamos decisões. (BAUMAN, 2010, p.30)

Ocorre que, diante do egocentrismo e da valorização de bens materiais aliado à busca por um status superior na sociedade através do sucesso profissional ou financeiro, verifica-se que há uma necessidade de empatia e altruísmo, da preocupação e cuidado com outro, além do respeito às particularidades de cada pessoa,

Dessa forma, é importante haver o questionamento das próprias ações

sendo de fundamental importância o desenvolvimento de ações éticas pautadas no cuidado.

Conforme é analisado por BITTAR:

A ética corresponde ao exercício social de reciprocidade, respeito e responsabilidade. A ética, enquanto exercício de humanidade, nos confirma em nossa condição de seres que vivenciam, aprendem e trocam valores. Compreender e dispor-se à intersubjetividade, parece ser este um traço fundamental da ética. Nestes tempos, degradados e empobrecidos, ressentem-se a experiência relacional com o outro". (2016, p. 25).

As ações éticas de cuidado são importantes para a efetivação da dignidade da pessoa humana de forma efetiva e não só através dos textos legais.

Pensamentos e ações pautadas na ética do cuidado se tornam importantes visto que propiciam uma análise crítica da moralidade predominante, o que é necessário para a compreensão dos direitos humanos, visto que alguns indivíduos propagam pelo fim dos direitos humanos entendendo que protegem somente bandidos, sem haver uma análise crítica, questionamento e pesquisa sobre o que são direitos humanos.

É nesse contexto social, que os direitos humanos se tornam uma forma de resistência aos discursos de ódio, de repulsa aos direitos humanos e da própria dignidade humana em si, sendo necessária uma mudança social que pode ocorrer através da educação, leitura e pesquisa.

Além da mudança social é necessário haver uma mudança jurídica, diante da intensa busca ao poder judiciário para a solução de conflitos e diante da falta de humanização na aplicação do Direito. A aplicação da lei e da atividade processual em si pode gerar consequências jurídicas ou (anti) jurídicas, desumanizadoras, causando impactos na vida social das partes envolvidas no processo.

Isso é demonstrado, por exemplo, com o impedimento em audiência do exercício da advocacia pelo profissional do Direito, pelo atendimento às partes de forma grosseira pelos demais profissionais do Direito e até mesmo pela falta de cuidado do advogado com o cliente, havendo a falta de informação e busca efetiva pela solução do conflito, havendo, somente, o viés econômico com a procedência da ação.

Dessa forma é necessário haver um método alternativo de solução de conflitos, visando à humanização da atividade jurídica e a busca pelos efeitos terapêuticos da aplicação da lei, o que é analisado através da *Therapeutic Jurisprudence*, corrente jurídica e filosófica que está se desenvolvendo no Brasil, sendo aplicada de forma constante em outros países.

O termo *Therapeutic Jurisprudence* é utilizado em inglês, pois quando é traduzido para a língua portuguesa passa a significar “jurisprudência terapêutica” o que não é adequado, sendo que não se trata de entendimentos jurisprudenciais reiterados, mas sim de uma nova forma de aplicar o Direito de forma humanizada.

A “TJ” visa analisar as consequências terapêuticas ou anti-terapêuticas da aplicação da lei, analisando a atividade processual e os demais métodos de solução de conflitos, sendo, inicialmente, desenvolvida nos Estados Unidos por meio do professor David. B. Wexler, um dos principais percursores do tema.

Esse novo método, possui caráter interdisciplinar havendo a inter-relação do Direito com outras áreas do conhecimento como medicina, psicologia, assistência social, educação, entre outras, havendo a proteção aos princípios jurídicos e o respeito à atividade processual.

Segundo Wexler:

Basicamente, la justicia terapêutica es una perspectiva que considera la ley como una fuerza social que produce comportamientos y consecuencias. A veces, estas consecuencias caen dentro del área que denominamos “terapêutica”; en otras oportunidades, se producen consecuencias anti terapêuticas. La Justicia terapêutica quiere que estemos conscientes de esto y que veamos si la ley puede realizarse o aplicarse de una manera más terapêutica, respetando al mismo tempo, valores como la justicia y el proceso en sí. (2018, p.11).

Muitas vezes há a busca pela solução do conflito jurídico e não a busca pela “raiz do problema”. Um efeito terapêutico que pode ser analisado sob o viés da TJ é a punição e internação, quando viável, em casos de crimes cometidos por usuários de drogas, que irá sair do sistema prisional e retornar ao convívio social, onde na maioria das vezes comete novos delitos quando não há um tratamento adequado para o seu vício.

Essa aplicação terapêutica do Direito trata-se de efetivação dos

direitos humanos, não pelo fato de ser aplicada ao “bandido”, mas por visar à pacificação social, onde a sociedade terá benefícios pelo retorno do infrator ao convívio social sem a reincidência criminal.

Tal exemplo evidencia-se a aplicação da *Therapeutic Jurisprudence* como forma de materialização da ética do cuidado, o cuidado com o outro e com a aplicação do Direito como uma forma humanizada e terapêutica.

Segundo Battisti:

[...] Nesse olhar, o fundamento filosófico do agir ético, tem dentre suas estruturações, o pensar sobre práticas de convivência humano/institucionais que se constroem a partir de uma dinâmica de ações elaboradas por critérios de conduta que se caracterizam pela humanização do agir a partir do pressuposto ético. Impõe-se pensar ações na esfera jurídica, nas quais, tenha-se o caráter ético como elemento que perpassa as áreas dos saberes, sendo aqui resgatado na fundamentação jurídica enquanto elemento do cuidado nas esferas da prática processual, normatização jurídica e atuação jurídica. [...] (2018, p. 28-29).

O cuidado pautado em ações éticas se torna importante para o âmbito jurídico e para a sociedade em geral, havendo a busca pela melhor convivência e diálogo entre os indivíduos além de sentimentos de empatia e altruísmo, evitando assim conflitos jurídicos e violação aos direitos humanos.

Os direitos humanos devem ser protegidos pela sociedade, pois são para todos os humanos, visando o caráter social, não podendo haver qualquer espécie de restrição, visto que está ligado ao princípio da igualdade e da dignidade da pessoa humana o que pode ser efetivado através da aplicação da *Therapeutic Jurisprudence* por meio de ações éticas de cuidado.

Considerações Finais

O presente estudo objetivou demonstrar a necessidade contemporânea de uma forma alternativa de aplicação humanizada da atividade jurídica, tal estudo será ampliado continuando a ser desenvolvido pelo projeto de iniciação científica.

A *Therapeutic Jurisprudence* está sendo desenvolvida e estudada no Brasil, podendo haver uma ampliação de sua aplicação nos mais variados ramos do Direito.

Esse novo método de solução de conflitos é necessário e importante no cenário atual, onde apesar das proteções jurídicas existentes em âmbito nacional e internacional ainda há a constante violação dos direitos humanos.

Além disso, a *Therapeutic Jurisprudence* pode ser aplicada como uma forma de materialização da ética do cuidado, visto que ações éticas e de cuidado são necessárias para o desenvolvimento do altruísmo e de empatia, que são primordiais para o convívio pacífico em sociedade.

Ainda, a aplicação e desenvolvimento da “TJ” é uma forma de garantia dos direitos humanos para todos, sendo necessária a mudança da moralidade social em relação ao pensando de que os direitos humanos são apenas para criminosos.

Por fim, é necessária a aplicação da *Therapeutic Jurisprudence* no ordenamento jurídico brasileiro como forma de garantia dos direitos humanos e da dignidade da pessoa humana além dos direitos sociais consagrados na Constituição da República Federativa do Brasil, havendo a busca pela humanização da aplicação do Direito e da atividade processual, havendo a busca pela igualdade entre os indivíduos.

Referências

BATTISTI, Fernando. *Therapeutic Jurisprudence: implicações éticas no Direito contemporâneo*. In: FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio (Org.) *Therapeutic Jurisprudence: lições e práticas que podem humanizar o Direito*. Curitiba: CRV, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. *Capitalismo Parasitário*. 1. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRAUN, Helenice. *O Brasil e os Direitos Humanos: a incorporação dos Tratados em Questão*. 1. Ed. Ijuí: editora Unijuí, 2002.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. *Curso de ética jurídica: ética geral e profissional*. 13. Ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

CASTILHO, Ricardo - *Direitos humanos* (Coleção sinopses jurídicas; v. 30). 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

14 a 16

agosto 2018



NOVOS OLHARES:

linguagens de
resistência

FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio. *Therapeutic Jurisprudence: lições e práticas que podem humanizar o Direito*. Curitiba: CRV, 2018.

WEXLER, David B. *Justicia Terapéutica: una visión general*. In: FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio (Org.) *Therapeutic Jurisprudence: lições e práticas que podem humanizar o Direito*. Curitiba: CRV, 2018.

ONU. *Declaração Universal Dos Direitos Humanos*. 1948.



O MUNDO SEGUNDO AS CAPAS DO JORNAL O GLOBO

Jakson Idegar Dal Magro¹
Angela Zamin²

Considerações iniciais

A editoria de internacional representa o maior volume de notícias dentro das redações. Diariamente, são milhares de despachos de diferentes países que chegam por meio da rede informativa representada pelas agências de notícias, correspondentes, *stringers* e jornais de referência. Diante da vastidão de conteúdo, os veículos consolidados como de referência fazem de sua cobertura um alicerce referencial para outros meios de comunicação.

O jornalismo nasceu internacional e se estruturou a partir de redes informativas antes mesmo de estar pautado em notícias regionais, porque as informações estavam ligadas, principalmente, a interesses mercantis, deixando em segundo plano as informações de interesse comunitário (NATALI, 2004). Entretanto, atualmente, cede espaço para as demais editorias e destaca outros temas nas pautas de internacional.

Nesta perspectiva, interessa responder que temas e territórios ganham espaço nas capas do jornal de referência *O Globo* e o que dizem sobre as escolhas da própria editoria a respeito dos assuntos e lugares que interessa cobrir, passados mais de 35 anos da Nova Ordem Mundial da Informação e Comunicação (Nomic) – movimento entre os Países Não-Alinhados, de oposição ao fluxo informativo estabelecido pelas agências de notícias (AGUIAR, 2008; MELO, 2008).

A escolha das capas como *corpus* se justifica em razão de que o espaço gráfico prioriza os assuntos que mais interessam ao veículo. Para Gomis (1991, p. 98), “sólo aquellos hechos que son más noticia que otros sobrevivirán en la implacable y necesaria selección que se produce en cada

¹ Acadêmico do curso de Jornalismo: Bacharelado (UFSM-FW). E-mail: dalmagrojakson@gmail.com

² Professora do Departamento de Ciências da Comunicação (UFSM-FW). Líder do Resto – Laboratório de Práticas Jornalísticas (CNPq/UFSM). E-mail: angelazamin@gmail.com



noticiario y en cada edición de periódico”. Outro fator na escolha dos acontecimentos que figuram nas capas, de acordo com Gomis, é sua “mayor capacidad de despertar comentarios y tener consecuencias que los que se presentan en el interior y éstos que los que van a parar a la papelera” (p. 103).

Panorama do jornalismo de referência

No que chama de exercício de “pesquisa da pesquisa”, Zamin (2014, p. 939) considera um Jornal de Referência “aquele que serve interna e externamente de referência – tanto para a elite formadora de opinião, como para os meios de comunicação – sobre uma parcela do mundo público, qual seja, o país ao qual se dirige”. “Jornalismo de Referência” também é compreendido pelas expressões “Jornal de Referência” ou “Imprensa de Referência”.

A proposição apresentada por Zamin (2014) é oriunda de uma meta-análise em que recupera estudos que discutem o conceito. Neste sentido, Guedes (2010 apud ZAMIN, 2014) estabelece oposição entre as expressões “Jornalismo de Referência e Popular” ao afirmar que não possuem os mesmos padrões pelo fato de estarem ligados a públicos e mercados distintos; os jornais populares atuam na dramatização, enquanto os de referência acabam assumindo compromisso com a credibilidade e maior nível de normalização.

Além da credibilidade diante da elite, Molina (2007, apud ZAMIN, 2014, p. 931) justifica que servem de referência para outros países por serem os jornais “que mais influência têm sobre a opinião pública de seus países”. Assim, seu seletivo grupo de leitores é composto por líderes mundiais, intelectuais e políticos, devendo apresentar seriedade na tipografia, composição e estética, possuir linguagem culta e ser de apelo cosmopolita. Tais meios concedem relevância aos artigos de opinião e discussão de temas políticos ao passo que, por meio de investimentos tecnológicos e especialização de seus conteúdos, evoca um leitor mais culto e com maior interesse no que é público.

Dessa maneira, segundo Imbert (1986, apud ZAMIN, 2014, p. 934), exerce mediação simbólica e “torna-se instância produtora de cultura e uma cultura que se impõe como referência dominante”. Segundo o autor, é compreendido como *poder performativo* de um jornal, sendo o “poder formal, que confere realidade ao que nomeia, poder de institucionalizar quando diz, de dar caráter de realidade a tudo que publica e, por consequência, de anular simbolicamente o que omite” (IMBERT, 1986, apud ZAMIN, 2014, p. 935). Ao analisar os jornais de referência em uma perspectiva histórica, Zamin (2014, p. 936) descreve-os como tradicionais, possuidores de um “prestígio consolidado” e conservadores enquanto posicionamento ideológico.

Produção do acontecimento jornalístico

Diante do prestígio consolidado pelos Jornais de Referência é necessário compreender as características que constituem a produção dos acontecimentos noticiáveis. Rebelo (2006, p.17) entende que somente algumas ocorrências são acontecimentos, devendo apresentar potencial de atualidade, relevância e pregnância. Sendo assim, nunca existe isolado do contexto no qual aparece (QUÉRÉ, 2005). É resultado de seleções e escolhas no processo de narração de um fato, uma vez que “para que o acontecimento exista é necessário nomeá-lo. O acontecimento não significa em si. O acontecimento só significa enquanto acontecimento em um discurso” (CHARAUDEAU, 2009, p. 131).

Assim, é uma ocorrência inicial que necessita de interpretação para transformar-se em acontecimento jornalístico, sendo trabalhado discursivamente pelos *medias* a partir de lógicas de produção específicas que selecionam as ocorrências que condizem com os critérios de noticiabilidade. Sendo a noticiabilidade “ligada aos processos que padronizam e tornam rotineiras as práticas de produção” (WOLF, 2008, p. 196), faz-se necessário ampliar o estudo no campo, de modo a aprofundar as discussões a respeito dos critérios de seleção no jornalismo de referência – compreendendo os Critérios de Noticiabilidade enquanto fundamentais para a rotina produtiva dos meios de comunicação.



A rede de critérios que constitui este campo pode ser compreendida a partir de Silva (2014, p. 52-53), que estabelece três conjuntos de classificação: (a) “Na origem dos fatos”, em que é realizada uma seleção primária considerando os valores-notícia; (b) “No tratamento dos fatos”, em que os eventos são selecionados hierarquicamente para além dos valores-notícia, levando em conta fatores internos e externos da organização; (c) “Na visão dos fatos, a partir de fundamentos éticos, filosóficos e epistemológicos do jornalismo”.

De acordo com Silva (2014), as etapas de seleção, hierarquização e tratamento recorrem aos valores-notícia, um grupo de critérios que participa da construção noticiosa de um acontecimento “considerando a origem do fato, fato em si, acontecimento isolado, características intrínsecas, características essenciais, atributos inerentes ou aspectos substantivos do acontecimento” (2014, p. 56).

Na seleção primária o veículo de comunicação utiliza como orientação os valores-notícia, devendo considerar-se “as influências organizacionais, sociais e culturais que este sofre ao fazer suas escolhas, os diversos agentes dessas escolhas postados em diferentes cargos na redação, e até mesmo a participação das fontes e do público” (SILVA, 2014, p. 56).

Percurso metodológico

O *corpus* deste trabalho é constituído por 26 edições de *O Globo* referentes ao ano de 2016. A seleção dos dias é constituída por meio da técnica da semana construída (KRIPPENDORFF, 1990), adaptada para a elaboração de um mês que compreende o período de um ano. A utilização da técnica se deu a partir do seguinte ordenamento lógico: selecionam-se as edições do primeiro domingo de 2016, 3 de janeiro (enquadrado como segunda semana do ano, pois os dias 1º e 2 pertencem a primeira); falha-se a terceira semana; seleciona-se a segunda-feira da quarta semana; falha-se a quinta semana; seleciona-se a terça-feira da sexta semana do ano; mantém-se essa lógica, consecutivamente, até o término do respectivo ano.

Esta técnica de organização do *corpus* de pesquisa permite que os



sete dias da semana e os doze meses do ano tenham probabilidade de serem representados na amostra. A seleção aleatória e estratificada permite generalizar o comportamento do jornal em relação a sua respectiva cobertura de internacional e aos destaques de capa relativos ao ano de 2016.

Identificadas as edições do jornal foi realizada a codificação das chamadas presentes nas capas. Utilizou-se como referência o formulário de codificação da Análise de Conteúdo, apresentado por Fonseca Júnior (2009, p. 296-297). O quadro foi formulado com o objetivo de traçar a maneira como as chamadas aparecem nas capas, quais países foram representados, os temas abordados e a conotação dessas chamadas. Cada unidade de registro do formulário está inserida em um contexto de codificação, relacionados a seguir:

Tipo de chamada: Registra de que maneira a chamada apresenta-se na capa a partir do espaço ocupado. Em ordem de relevância estão dispostas: *chamada principal com fotografia* (pode ser apenas fotografia); *chamada principal*; *chamada secundária com fotografia* (podendo ser apenas a fotografia, mas ocupando destaque menor do que a imagem da chamada principal); e *chamada secundária*. Na capa abaixo estão exemplificadas as categorias de chamadas.

Território: Identifica os territórios que aparecem nas chamadas de capa dos jornais como ator motivador da notícia. Uma chamada pode ser determinada por um fato envolvendo dois ou mais países, podendo, assim, o número de países acionados ser maior que o de chamadas.

Tema: As chamadas são classificadas e agrupadas em categorias de mesma natureza, sendo elas: desastre ambiental; economia; eleições; política externa; terrorismo e tragédia. No decorrer da codificação os seguintes temas foram incluídos a fim de enquadrar algumas chamadas: religião; saúde e violência sexual.

Conotação: Classifica as chamadas de acordo com a emoção imediata provocada por meio do tema e do sentido atribuído. Pode ser provocado exclusivamente a partir do tema tratado ou evocado de acordo com a contextualização e interpretação exploradas pelo jornal. São divididas em: positiva, neutra e negativa.

O que dizem as capas de o globo

O jornal foi fundado por Irineu Marinho em 1925 como um jornal vespertino, vindo a se tornar um diário matutino na década de 60. Faz parte de um conglomerado comandado pela família Marinho do qual fazem parte empresas como a hegemônica *Rede Globo de Televisão*, *Rede Globo de Rádio*, jornal *Extra*, *Rio-Gráfica*, *Editora Globo*, *Som Livre*, *Fundação Roberto Marinho* e *Agência O Globo*. Tem circulação diária e é impresso em formato standard. As editorias não são identificadas nas chamadas de capa, somente as páginas.

Há cinco anos o jornal possuía, ao menos, cinco correspondentes internacionais fixos; atualmente, somente dois jornalistas integram o quadro, um em Buenos Aires e outro em Nova York, Janaína de Figueiredo e Henrique Gomes Batista, respectivamente. Adriana Carranca é colunista da editoria *Mundo* aos domingos. Tem eventuais *stringers* em Paris, Berlim e Israel. Sua rede informativa constitui-se da utilização dos serviços das agências: *Agence France-Presse (AFP)*, da França; *Assosiated Press (AP)* e *Bloomberg*, dos Estados Unidos; *Agenzia Nazionale Stampa Associata (Ansa)*, da Itália. Como referência, utiliza os jornais *Washington Post* (EUA) e *El País* (Espanha).³

Das 26 edições codificadas, 19 possuem conteúdo internacional, ou seja, 73% das capas. Cada capa pode conter uma ou mais chamadas internacionais ou não possuir nenhuma chamada da editoria. Assim, identificamos 21 chamadas: três chamadas principais de internacional, sendo duas delas com fotografia, além de 16 chamadas secundárias, das quais duas apenas com fotografia.

Quadro 1 - Tipos de chamada em *O Globo*

TIPO	NÚMERO	%
Chamada principal/ foto	2	9,50%
Chamada principal	1	5,00%
Chamada secundária/foto	2	9,50%
Chamada secundária	16	76,00%

³ Informações obtidas por meio da redatora do jornal *O Globo*, Marina Athayde Gonçalves.

Fonte: os autores.

Em *O Globo* priorizam-se chamadas de conotação negativa, utilizando valores-notícia pautados, principalmente, na morte, conflito e infração; havendo um único caso de relevância, no tema saúde, uma pesquisa sobre obesidade. Estes 57% das chamadas são vinculados principalmente ao terrorismo, tragédia e conflitos e crises políticas. O número de chamadas de conotação positiva é baixo, somente uma, que fala sobre acordo de paz, representando 5%.

Quadro 2 - Temas em *O Globo*

TEMA	NÚMERO	%
Política	9	43,00%
Eleições	7	33,30%
Terrorismo	2	9,50%
Tragédia	2	9,50%
Saúde	1	4,70%

Fonte: os autores.

Quanto aos temas, observa-se a prioridade para a política, com nove chamadas, representando 43% das chamadas de capa, seguida de eleições, com sete (33,3%). Partindo da perspectiva de que eleição faz parte do macro tema política, *O Globo* traz 76% do seu conteúdo internacional de capa referente à política internacional. Terrorismo e tragédia ocupam o mesmo espaço.

A atenção do jornal é para os Estados Unidos. Em números totais o país aparece mais vezes – 12 das 21 chamadas (39,20% do total), três dos cinco temas identificados na capa do jornal – e também recebe mais destaque, ocupando duas chamadas principais com fotografia e uma secundária com fotografia. É o país que mais interessa quando o tema é política, com 20% das chamadas sobre o assunto. Ainda, é o único país quando os temas são eleições e tragédia, com sete e duas chamadas, respectivamente. O mesmo acontece com terrorismo, quando só interessa o tema no território europeu, com uma chamada da França e outra da Alemanha. Outros 16 países aparecem somente uma vez, todos no tema política, com predominância de um território, a América do Sul. São eles:

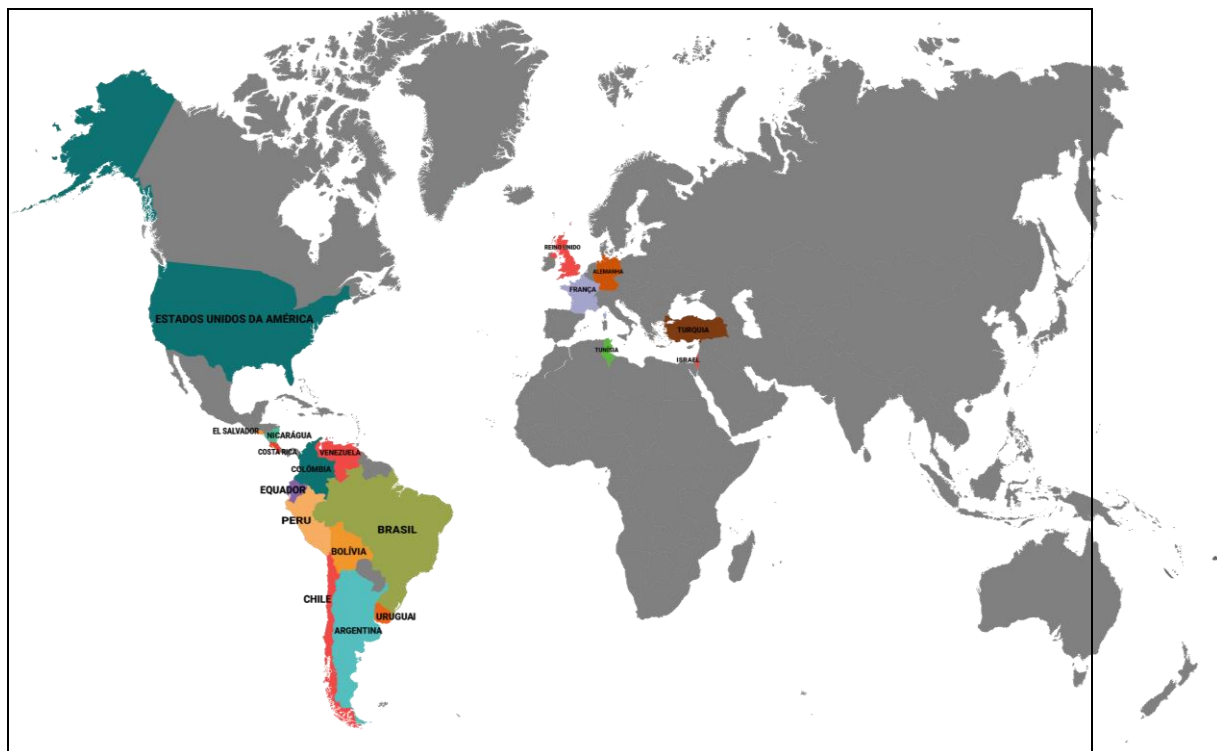
Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, Equador, Israel, Nicarágua, Peru, Reino Unido, Tunísia, Turquia, Uruguai e Venezuela.

Quadro 3 - Relação tema e território em *O Globo*

POLÍTICA	NÚMERO	%	ELEIÇÕES	NÚMERO	%
EUA	3	20,00%	EUA	7	100,00%
Argentina	1	5,00%			
Bolívia	1	5,00%	SAÚDE	NÚMERO	%
Brasil	1	5,00%	Mundo	1	100,00%
Chile	1	5,00%			
Colômbia	1	5,00%	TRAGÉDIA	NÚMERO	%
Costa Rica	1	5,00%	EUA	2	100,00%
El Salvador	1	5,00%			
Equador	1	5,00%	TERRORISMO	NÚMERO	%
Israel	1	5,00%	Alemanha	1	50,00%
Nicarágua	1	5,00%	França	1	50,00%
Peru	1	5,00%			
Reino Unido	1	5,00%			
Tunísia	1	5,00%			
Turquia	1	5,00%			
Uruguai	1	5,00%			
Venezuela	1	5,00%			

Fonte: os autores.

Se somadas as citações, observa-se igual aparição dos continentes europeu (Alemanha, França e Reino Unido) e asiático (Israel, Tunísia e Turquia), ambos com 9,6% do total, ou uma chamada de cada país. Entretanto o continente asiático recebe maior destaque nas capas, com uma chamada principal, enquanto o europeu está somente em chamadas secundárias. Como dito anteriormente, a maior diversidade de países que aparecem nas chamadas é do continente sul americano, com nove. Do subcontinente, quem mais recebe destaque no jornal é a Colômbia, com uma chamada secundária com fotografia.

Figura 1 - Mapa-múndi segundo *O Globo*

Fonte: os autores.

No mapa (**Figura 1**) foram destacados os territórios que aparecem em *O Globo* em 2016. Pode-se inferir que ele é o resultado das relações estabelecidas a partir da rede informativa do veículo, composta por dois correspondentes, um nos EUA e outro na Argentina; duas agências estadunidenses, uma francesa e outra italiana, e dois jornais de referência, um dos EUA e outro da Espanha.

Considerações finais

A partir do mapeamento dos temas e dos territórios evocados nas chamadas de capa oriundas da editoria de internacional do jornal *O Globo*, permitiu-se observar os critérios de seleção utilizados pelo veículo, sendo metade das chamadas baseadas em terrorismo, tragédia e conflitos e crises políticas. O tema que mais interessa é a política estadunidense, território que mais importa para as elites, inclusive quando se trata de tragédias, pois é o único que recebe capa diante desses acontecimentos.

O terrorismo, apesar de vitimar majoritariamente regiões da Ásia e da África, recebe maior destaque na Europa, evidenciando que o valor-notícia mais utilizado e historicamente fundamental para as elites continua sendo a proeminência das nações de elite. Este apelo também se justifica em relação aos Estados Unidos devido ao tipo de destaque aferido nas capas, sendo que as chamadas principais referem-se a esta região.

Para a compreensão da imprensa de referência brasileira é necessário levar em consideração sua rede informativa. Neste sentido evidencia-se o envio de correspondentes principalmente às nações de elite, onde também estão as sedes das agências das quais mais se compra conteúdo. Ao passo que os jornais estrangeiros mais consultados pela imprensa brasileira também são desses territórios, em grande parte dos EUA e de países da Europa.

Constata-se, assim, que passados mais de 35 anos da Nova Ordem Mundial da Informação e Comunicação os critérios de noticiabilidade continuam os mesmos, uma vez que os jornais brasileiros de referência formam e informam a interesses de uma elite política e econômica, visto que o destaque para a cobertura de internacional representa somente regiões detentoras de poder. Para um país com a diversidade econômica, política e cultural do Brasil, observa-se que sua imprensa de referência não está alinhada à representatividade social, mas a interesses mercadológicos e políticos.

Referências

AGUIAR, Pedro. *Jornalismo internacional em redes*. Rio de Janeiro: Secretaria Especial de Comunicação Social, 2008.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

CHARAUDEAU, Patrick. *O discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2009.

FONSECA JÚNIOR, Wilson Corrêa. Análise do conteúdo. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (orgs.). *Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMIS, Lorenzo. *Teoría del periodismo: como se forma el presente*. Barcelona: Paidós, 1991.

KRIPPENDORFF, K. *Metodología de análisis de contenido*. Teoría y práctica. Barcelona: Paidós, 1990.

MELO, J. M. MacBride, a NOMIC e a participação latino-americana na concepção de teses sobre a democratização da comunicação. *Logos*, Rio de Janeiro, n. 28, ano 15, 2008, p. 42-59.

NATALI, João Batista. *Jornalismo internacional*. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

QUÉRÉ, Louis. Entre o facto e sentido: a dualidade do acontecimento. *Trajectos – Revista de Comunicação, Cultura e Educação*, Lisboa, n. 6, 2005, p. 59-76.

REBELO, José. *Prolegómenos à narrativa mediática do acontecimento*. *Trajectos, Revista de Comunicação, Cultura, e Educação*, Lisboa n. 8-9, 2006, p. 17-27.

SILVA, Gislene. Para pensar critérios de noticiabilidade. In: SILVA, Gislene; SILVA, Marcos Paulo da; FERNANDES, Mario Luiz. *Crítérios de noticiabilidade: problemas conceituais e aplicações*. Florianópolis: Insular, 2014.

WOLF, Mauro. *Teorias das comunicações de massa*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZAMIN, Angela. Jornalismo de referência: o conceito por trás da expressão. *Revista Famecos*, v. 21, n. 3, 2014 p. 918-942.



OS (DES)CAMINHOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: *DIVERSOFOBIA* E DIREITOS HUMANOS

Jaílson Bonatti¹
Jeanice Rufino Quinto²

Introdução

O percurso delineado nesta investigação quer trazer à tona, antes de qualquer reflexão sobre as políticas públicas educacionais no cenário brasileiro, a problematização acerca do reconhecimento, respeito e valorização das diversidades culturais. No âmbito desta escrita, o foco a ser seguido traçará, e sobre algum aspecto, entrelaçará problemáticas, indagações e reflexões sobre as diversidades sexuais, movimento LGBTQI+, teoria *queer*, enfim, muitos outros marcos teóricos que poderíamos tracejar neste momento, e que com certeza seriam pertinentes ao nosso pensar e reflexionar dentro da perspectiva da diversidade sexual.

Discursivamente, a aversão, o desrespeito e o preconceito são realidades incidentes e ultrajosas em nosso cotidiano, constam de discursos indevidamente dirigidos contra as minorias sexuais não pertencentes a um padrão de sexualidade heteronormativa (LOURO, 2011), e termos como “LGBTfobia” ou “homofobia” surgem como significados que traduzem tais atos. Nas palavras dos autores Bastos, Garcia e Souza:

Entendemos que ser parte de “minorias”, como no caso da população LGBT, significa estar inscrito em relações de pertencimento e exclusão. Ser parte dessa “minorias” coloca em jogo a negativa de não ser maioria, de não ser heterossexual, produzindo sentidos em outras posições discursivas e estabelecendo outras relações com as instituições governamentais dentro da estrutura política brasileira (2017, p.13).

As relações institucionais entre esses agentes políticos são estabelecidas dentro desse jogo de representatividade, que é marcado pela presença da diversidade sexual enquanto eixo articulador de movimento de

¹ Acadêmico de Licenciatura em Ciências Biológicas pela URI/FW. jailson.1bio@gmail.com.

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação pela URI/FW. jeanicequinto@hotmail.com.

inclusão da comunidade LGBTQI+. A inscrição dos diferentes gêneros e sexualidades na política de representação se dá por diversas formas de aprendizagens e experiências, e algumas instituições como a escola, a igreja e a família, mantêm-se como pontos importantes nessa constituição da delimitação das representatividades acerca da diversidade sexual no ambiente político, cultural e econômico da sociedade (LOURO, 2008).

Com isso, ressalta-se que o padrão de conformidade heterossexual estabelece-se de acordo com as redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2008), pois os limites de gênero e sexo são moldados por relações de poder que colocam os sujeitos em locais aos quais eles devem ocupar de acordo com o sexo/morfologia sexual com que o sujeito nasce. Uma vez determinada a operação do poder no cenário das relações sociais, qualquer indivíduo ou grupo que tangencia essa conformidade, que rompa com as normas construídas a partir da expressividade morfológica sexual, e que vá à contramão dessas verdades, é de certa forma desprezado, ridicularizado, e em algumas vezes, senão a maioria, violentado.

Sobre a signa anterior, e de acordo com o regimento social, cultural e político heteronormativo de nossas sociedades patriarcais, machistas e misóginas, Mello *et al.*, traduzem que,

A intenção é explicitar que o preconceito, a discriminação, a intolerância e o ódio que atingem travestis, transexuais, lésbicas, gays e bissexuais possuem em comum o fato de esses segmentos sociais questionarem a ordem sexual e de gênero de maneiras afins, mas diferentes. O que se pretende com essa opção é sublinhar que a intolerância social em relação à homossexualidade masculina (ideia implícita à noção de homofobia) não é da mesma ordem que a intolerância que atinge lésbicas (oprimidas por uma lesbofobia que, além de homofóbica, é machista e sexista), nem do repúdio que sistematicamente atinge travestis e transexuais, cujas existências ferem de morte os binarismos macho-fêmea, homem-mulher, o que as torna vítimas preferenciais do terrorismo de gênero (MELLO *et al.*, 2012, p. 101-102).

Através disso, percebemos que essa transgressão dos corpos, a qual questiona os padrões de gênero e sexualidade nos faz a seguinte pergunta: de onde nasce a inconformidade desses sujeitos que tanto almejam transgredir para expressar-se?

Talvez pudéssemos citar tópicos a que preludiaríamos as respostas para

essa pergunta, como o **i)** avanço e abandono do passado colonial e patriarcal (exploração e servidão, opressor e oprimido); **ii)** a influência de setores econômico e políticos internacionais a despeito do movimento das diversidades sexuais; **iii)** e a própria questão sobre os trânsitos culturais, identidades insurgentes e contextos periféricos de produção de “outras” representatividades.

Enfim, as respostas suscitadas pelas indagações revelariam uma diversidade de compreensões, bem como de análises próximas do tema sobre a solicitação de representação, respeito e valorização política e social das comunidades LGBTQI+. Em torno disso, o que há nas exigências/pautas das comunidades LGBTQI+ por direitos e a relação com as formas de preconceito, violência e discriminação? E no que esses direitos interferem na formulação das políticas públicas educacionais?

De forma tangencial, talvez, esclarece-se que, uma ação levará a outra, isto é, uma política que defenda a igualdade e criminalize a desigualdade com relação às diversidades sexuais, seria capaz de fornecer subsídios elementares à construção de uma sociedade mais equitativa, sumariamente, na formação educacional dos sujeitos. Esse talvez seria o ponto inicial do avanço das pautas para a construção de um projeto político, econômico e cultural de uma sociedade que priorize o respeito com relação à diversidade sexual. Acerca disso, a autora Vianna (2012), expõe que,

O exame das políticas públicas de educação, a partir da perspectiva das relações sociais de gênero, e o contexto no qual elas são produzidas evidenciam um tenso processo de negociação, que determina a supressão e/ou a concretização de reformas, planos, projetos, programas e ações implementados – separada ou articuladamente – pelo Estado e pelos movimentos sociais que pressionam por novas políticas públicas; pela ocupação de espaços na administração pública; e pelo reconhecimento de novas formas de desigualdade (2012, p. 130).

Uma vez que, a exigência dos direitos básicos de proteção que a comunidade LGBTQI+ solicita, surge da história de opressão e violência sofridas por essa comunidade, isto é, a busca pelos direitos fundamentais não é somente para efetivar o cuidado e proteção contra as formas de discriminação. Ao desempenhar a função de solicitante, a exigência por direitos políticos democráticos diante da invisibilidade e da violência

discursiva, as comunidades LGBTQI+ exemplificam uma maior e melhor convivência política enquanto uma “identidade cultural” que exige por essa demanda (MOEHLECKE, 2009, p. 465).

A solicitude por direitos humanamente inalienáveis e a representação para as diversidades sexuais é a ocupação da representação política e social da comunidade LGBTQI+ no cenário brasileiro, algo que outrora jamais fora concebido ou alcançado por essa comunidade. Dessa forma, percebendo tais reivindicações pela comunidade, a instância nacional instaurada na fundamentação democrática brasileira possibilita

[...] sentidos outros acerca da população LGBT, o Governo Federal produz efeitos na relação dessa população com direitos básicos, na sua relação com o Estado e na forma como quem não é LGBT identifica esses sujeitos [...]. Agir no sentido de promover a igualdade e de atuar na “proteção e promoção dos direitos humanos” e “exercer as funções de ouvidoria nacional de direitos humanos” permite-nos pensar o gesto de inscrição do Governo Federal de entender que as relações entre heterossexuais e a população LGBT não são equivalentes, por isso, é importante atuar de várias maneiras [...] (BASTOS, GARCIA e SOUZA, 2017, p. 13).

Ao perceber essa emergência dos direitos sendo solicitados pelas diversidades sexuais, expomos também que o Brasil no cenário local tem evoluído, mas se comparado ao âmbito internacional, carece de provimentos e atitudes acerca das violações humanas contra a comunidade LGBTQI+.

Essa preocupação pode ser constada no relatório de violência homofóbica no Brasil, onde a discriminação e violação dos direitos humanos com base na orientação sexual e orientação de gênero, constitui-se um agravo que está a vitimar essa população (BRASIL, 2016). Conforme o relatório elaborado pelo Grupo Gay da Bahia no ano de 2017, houve a morte de 445 pessoas LGTQI+ no Brasil, o que faz do nosso país o recordista no que diz respeito a morte de integrantes da comunidade LGBTQI+ (Grupo Gay da Bahia, 2017). Esses dados nos fazem pensar agora na questão sobre a violência e a discriminação contra essa comunidade, o que afeta gravemente a condição sobre os Direitos fundamentais a todos os seres humanos e interferem no modo como as políticas públicas, sejam elas educacionais ou não, alcançam esses sujeitos, visando a efetiva prestação e defesa de direitos básicos.



Nesse contexto, termos como “homofobia”, “homotransfobia”, “lesbofobia”, “LGBTfobia” são utilizados para se referir a algum tipo de violação contra a diversidade sexual. Os termos traduzem o status de identidade desses sujeitos, mas que muitas vezes, a questão identitária se encontra subjugada e vítima da violência e do preconceito. Poderemos traduzir que essas terminologias podem servir como ponto de partida para pensarmos desde o viés epistemológico as pautas da comunidade LGBTQI+ como o direito a educação, saúde, cidadania e outros nas políticas públicas.

Nessa perspectiva, segundo Villasana et al. (2011) citado por Lopez (2013) escrevem em um trabalho o termo “diversofobia”. Esse trabalho foi o único na comunidade científica até hoje preocupado em traduzir as violências, discriminações e preconceitos sofridos pela comunidade LGBTQI+ em uma terminologia capaz de instituir a representatividade desde uma perspectiva política, social e cultural. Desse modo, a diversofobia é

“[...] entendida como o ódio, aversão e desvalorização que se expressa através de discriminação, violência e a violação de direitos, sobre qualquer prática, orientação, discurso ou ideologia associada com a sexualidade alternativa, distinta da hegemonia heterossexual, é um tema de grande interesse em nível mundial, fundamentalmente por seu impacto na saúde e qualidade de vida dos afetados por esta prática que se manifesta em diversas esferas da vida humana.” (LÓPEZ, 2013, p. 87).

Para os autores a “diversofobia” transcreveria uma questão da violação dos direitos humanos contra a comunidade LGBTQI+. Diante disso, não parte apenas de uma preocupação investigativa estabelecer um termo que traduza as formas de preconceitos, discriminações e segregações sofridas por uma minoria, mas a problemática reside na questão de (re)pensarmos os direitos humanos no momento hodierno das nossas relações com esses outros tantos diferentes. Por isso que a terminologia “diversofobia” traduz esse medo fútil, infundado e ignorante, o termo mostra que precisamos suscitar em nossas investigações a relevância de tratar de temáticas críticas como essa.

As relações sociais são fortemente marcadas pela presença de identidades diversas, e também por conflitos entre elas. Entendemos que a proteção contra qualquer forma de violação deveria ser uma premissa básica

diante dessas relações entre a diversidade de sujeitos. No meio disso, leis e políticas públicas versam para atender alguma exigência de grupos, que por algum motivo precisam de proteção e resguardo, como é o caso da comunidade LGBTQI+, identificada como minoria política. É nesse ponto que as políticas públicas deveriam ser efetivadas, contudo, mesmo que hajam avanços significativos, a conquista pelos direitos de representatividade política e cultural e reconhecimento na participação de espaços institucionais são ainda custosos na realidade brasileira para a comunidade LGBTQI+.

Sobre as questões anteriores, o próximo tópico discutirá sobre como as políticas públicas educacionais assistem e atendem a comunidade LGBTQI+. Acreditamos que é a escola, um dos espaços de socialização que o indivíduo deve (deveria) aprender a reconhecer a multiplicidade de vivências e experiências de sujeitos, sejam elas de qualquer caráter ideológico, político, religioso ou até mesmo sexual.

As políticas públicas educacionais: diversidade sexual e suas linguagens de resistências

Alguns dos importantes documentos que regularizam, orientam e definem as diretrizes educacionais brasileiras, são objetos de profundos interesses e preocupações no cenário atual. Vivemos em um tempo onde observamos a emergência de classes culturais e sociais que até pouco tempo foram invisibilizadas, principalmente, pelo viés de representação nas políticas públicas. Algo que, notoriamente, tem se feito alavancar desde o ano de 2003, quando da implantação democrática de uma política de caráter popular, a qual buscava equacionar essas desigualdades, a fim de diminuir a distância real entre as camadas populares e a representação efetiva dessas nas políticas públicas (VIANNA, 2012).

Com o surgimento, e quem sabe a elaboração conjunta de políticas públicas que buscavam defender os direitos das classes populares, bem como, de populações em situações de abandono perante o estado, observamos a emergência dos direitos minoritários e de linguagens de resistência cada vez mais marcadas nas pautas das políticas públicas. Em especial, vale destacar neste caso, a emergência das pautas da comunidade



LGBTQI+ no cenário das políticas públicas, principalmente, as educacionais.

O viés público da grande maioria das instituições educacionais brasileiras desvela a preocupação dessas novas exigências, enquanto formas de linguagens, afetando de forma incisiva o modo como estão entendidas e são elaboradas tais legislações do sistema educacional. Sucintamente, a produção intelectual acadêmica tem como foco, em sua maioria, as formas de organização do currículo e do alcance ou eficiências das políticas públicas que atendem às comunidades minoritárias como a diversidade sexual.

Desse modo, um importante programa nacional foi importante até para sinalizar essas discussões no âmbito acadêmico, amplificando as exigências sobre os alcances das recentes políticas públicas e de como a diversidade sexual está ou estaria abrangida nesse processo. O programa denominado “Brasil sem Homofobia” foi iniciado no ano de 2004. Esse programa previa o direito à educação como premissa básica na promoção de valores e respeito com relação a não discriminação ou preconceito por qualquer tipo de orientação sexual. Para efetivar esse objetivo de tornar a educação um direito fundamental e inerente a todos, o programa visava a elaboração de diretrizes para orientar os sistemas de ensino a trabalhar com a temática proposta sobre a orientação sexual.

De um ponto de vista otimista esse foi um dos programas que mais se aproximou para promover uma cultura formativa no âmbito da educação que visasse a erradicação das desigualdades oriundas das formas de preconceito e discriminação com base na orientação sexual dos sujeitos. De acordo com Irineu (2014) o programa foi satisfatório, pois possibilitou políticas de reconhecimento sobre outras formas de sexualidades não normativas, contribuindo na elaboração de um estado com políticas públicas voltadas às pautas LGBTQI+, mesmo que não tenha incidido de maneira direta na construção de um modelo societário efetivo para erradicar a discriminação, preconceito e violência contra a diversidade sexual.

Tendo esse programa como início e exemplo de ações e alcances de políticas públicas voltadas às minorias sexuais, a partir daqui alguns pontos das principais políticas públicas educacionais brasileiras serão analisadas



entre elas a LDB 9394/96 e as Diretrizes Educacionais Brasileiras, objetivando compreender como essas políticas orientam um trabalho voltado para a educação sobre a diversidade sexual.

LDB 9394/96

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.396/94 (LDB) fica estabelecido no art. 26 que os currículos das modalidades de ensino infantil, fundamental e médio devem ser fundamentados por meio de uma base nacional comum. Essa exigência como normativa geral será construída e partilha com os sistemas de ensino e estabelecimentos escolares, e como parte diversificada (não comum) dependerá do contexto local e regional, cultura e sociedade e condição econômica dos estudantes.

No art. 35 entende-se que a Base Nacional Comum Curricular definirá quais os direitos e objetivos de aprendizagem, especificamente, na modalidade de ensino médio. No parágrafo 1º do artigo citado, além da base comum, a parte diversificada dos currículos deverá ser harmonizada em cada sistema de ensino, tendo com eixo articulador as perspectivas do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. De modo a aproximar os objetivos de que trata o caput do art. 35 dessa lei, observa-se que alguns tensionamentos e distanciamentos dos sistemas de ensino tem proporcionado de modo indireto a elaboração de plano curriculares muito distantes da articulação de elaboração do currículo com a perspectivas de outros vieses diversificados, conforme o abordado no caput do art. 26 da mesma lei.

Ampliando as análises anteriores, as pautas sobre a temática LGBT nas propostas curriculares do sistema educacional brasileiro pouco tem adentrado nos espaços curriculares. Observamos esses distanciamentos quando nos atemos aos relatórios de violências e crimes cometidos contra a diversidade sexual no cenário brasileiro, sinalizando que em algum momento os processos de elaboração dos currículos, bem como das políticas públicas, estão distanciando essas questões, ou de modo muito sucinto criam-se espaços de invisibilidades epistêmicas sobre tais temáticas. O que nos leva a



problematizar também acerca do que está definido nas políticas públicas como é o caso específico neste momento da análise da LDB, é que há um distanciamento entre o teórico e a efetividade prática dessa legislação, quiçá pensar sobre a relevância da abordagem sobre os direitos humanos e formas diversas de preconceitos, discriminação e violências contra a diversidade sexual em espaços escolares e da maneira como essa legislação poderia proteger e promover uma justiça social educacional diante de tais situações.

No art. 62 é tratado sobre a formação dos profissionais da educação, sendo que o preparo para a atuação nos espaços da educação básica será realizado por meio de formação em nível superior. No parágrafo 8º desse artigo fica estabelecido que os currículos de formação de professores estarão de acordo com o definido na Base Nacional Comum Curricular. Nesse entremeio observamos que, apesar da base curricular comum apresentar um modo sistemático e singular de organizar os objetivos curriculares desde o ensino infantil até o médio, a parte diversificada está distante da realidade do sistema de ensino e da própria escola. Não se trata apenas de um distanciamento curricular, mas da realidade histórica, cultura e social, demonstrando que as questões e pautas sobre a diversidade sexual ainda são estranhas nessas propostas, e, portanto, considerada irrelevante quando da elaboração do currículo.

Consequentemente, observamos que se a formação básica do sujeito está com distanciamentos das práticas sociais e culturais de contextos locais, logo a formação superior dos profissionais da educação básica apresenta esse mesmo problema, pois o que orienta a formação dos professores é a Base Nacional Comum Curricular e a parte diversificada. Desse modo, se a parte diversificada que, subentendida, estaria responsável por tratar de diferentes vieses formativos, atendendo à integralidade formativa dos sujeitos, estaria de algum modo agindo para encobrir pautas culturais, sociais e políticas de grupos minoritários.

É imprescindível que as questões de comunidades minoritárias sejam englobadas nos currículos, porque não são temas, meramente, sobre direitos, representatividade e valorização, são temas que profundamente constituem uma bagagem epistemológica diversificada, possível de



proporcionar uma formação cidadã efetiva em todas as camadas sociais, abrindo possibilidades para a formação de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. Mas de acordo com Pereira e Souza (2016) os currículos elaborados tem frequentemente a pretensão de atender uma lógica hegemônica de padronização para uma formação básica dos sujeitos, o que tem deixado de lado nas políticas curriculares preocupação mais massivas com respeito a parte diversificada, principalmente sobre a cultura dos mais diversos contextos. E de fato é essa logística da elaboração dos currículos que se observa, a demanda por uma formação que atenda primeiramente aos requisitos de programas partidários e econômicos

Diretrizes Curriculares Nacionais

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) entendem que as exigências formativas dos currículos são produtos de políticas culturais, e que, portanto, estariam de acordo com as solicitudes e produção de conhecimentos próprios de cada campo cultural. Sendo que a forma como se orientam as conformidades das políticas curriculares não são apenas receitas escritas para conduzir a elaboração de práticas no cenário educacional, mas elas se distanciam do normativo e se misturam, através do planejamento, e acabam tencionando diferentes espaços, corpos e saberes da educação (BRASIL, 2013).

Continuando, as DCNs trazem duas contribuições importantes ao nosso ver. A primeira coloca a escola como espaço radical, um lugar transgressor de normas.

Dessa forma, a escola deve (deveria) ser o espaço da radicalização e tensão entre diferentes formas de políticas, de expressões culturais e sociais, aberta para a proximidade com o diferente, promovendo uma cultura de paz de atitudes éticas perante o outro. Contudo, as diferentes linguagens de resistência que surgem a cada dia no Brasil, “gritadas” pela comunidade LGBTQI+, nos fazem ouvir que muitos direitos são violados, e nos indagam a rever as políticas públicas e contornar essas questões através da elaboração de legislações e políticas mais efetivas de reconhecimento da diversidade sexual.



Dando prosseguimento, no segundo ponto o documento define a escola como um espaço de rompimento de padrões hegemônicos de cultura, política e organização da sociedade. É um espaço que nos leva a indagar reflexivamente por meio da teoria e da prática a forma como vivenciamos nossas vertentes culturais, ideológicas e políticas, levando-nos a compreender outras formas de saberes e fazeres possíveis.

Observar as dimensões presentes no cenário da escola possibilita a elaboração de referenciais epistemológicos distintos, e que também precisam estar orientados a atender as expectativas dos sujeitos que solicitam o saber. O conhecimento então veiculado no espaço institucional, não é apenas aquele produzido nos espaços acadêmicos, essa realidade já foi superada em nosso tempo contemporâneo, e de acordo com o documento precisamos observar que existem outras produções de conhecimentos sendo elaboradas nos movimentos sociais e nos diálogos interculturais. Esse é um conhecimento que está situado além do espaço das universidades. Subsidiado nessa perspectiva, os debates em torno dos direitos remetentes à diversidade sexual estariam então solicitando a elaboração de outros marcos legislativos, epistêmicos e culturais, cabendo desse modo ao mundo universitário a promoção de diálogos e ações em prol dessa perspectiva.

É preciso que uma cultura de fomento à formação em direitos humanos na perspectiva de evidenciar que outros modelos de sociedade devem existir para resguardar, respeitar e valorizar padrões de sexualidade não normativos. A diversidade sexual precisa ser reconhecida como agência transformadora, solicitante e constituidora de espaços de diferentes espectros de participação no ambiente educacional.

Seria necessário analisar as recentes políticas públicas de democratização do ensino brasileiro, e poder afirmar os quantos dessas políticas presumem um ideal democrático e com vistas à justiça social. Desse modo, as linguagens de resistência da comunidade LGBTQI+ nos trazem até aqui para reiterar uma educação, ou um projeto educativo consolidado para promover políticas de reconhecimento, respeito, salvaguarda dos direitos humanos independente da orientação sexual, bem como a promoção de uma cultura de paz nos espaços educacionais, visando à diminuição e erradicação



da discriminação, preconceito e violência contra a diversidade sexual.

As lutas políticas LGBTQI+ precisam construir projetos de sociedades inclusivas, perpassando as exigências por reconhecimento, e a fim de consolidar um modelo de estado, plenamente, democrático, inclusivo, protetivo e justo, onde todos, independentemente se pertencentes ou não a comunidade LGBTQI+, sintam-se respeitados, inclusos e valorizados. Somente assim poderíamos avançar nas conquistas, dialogando com os movimentos e com a políticas minoritárias, essas são as perspectivas que também podem ser as esperanças de um novo projeto educacional que trate com responsabilidade a formação dos sujeitos.

Referências

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 12 de jun. de 2018.

BRASIL. *Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos ; Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. *Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual*. André Luiz de Figueiredo Lázaro (org.). Comissão Provisória de Trabalho do Conselho Nacional de Combate à Discriminação da Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. 2016. *Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil: ano de 2013*.

Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Disponível em:

<http://www.saude.sp.gov.br/resources/ses/perfil/cidadao/homepage-new/outrosdestaques/lgbt-comite-tecnico-de-saude-integral/textos-tecnicos-ecientificos/relatorio_violencia_homofobica_2013.pdf>. Acesso em: 02 de ago. de 2018.

BASTOS, Gustavo Grandini; GARCIA, Dantielli Assumpção; SOUSA, Lucília Maria Abrahão e. A homofobia em discurso: direitos humanos em circulação. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 17, n. 1, p. 11-24, jan./abr.



2017.

GRUPO GAY DA BAHIA. Mortes de LGBT no Brasil Relatório 2017.

Disponível em:

<<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/12/relatorio-2081.pdf>>.

Acesso em: 02 de ago. de 2018.

LÓPEZ, Pedro Enrique Villasana. Diversofobia, Violencia y derecho a la salud y al trabajo. *Salud trab.*, Maracay, v. 21, n. 1, p. 87-91, ene./jun., 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, v. 19, n. 2, p. 17-23, mai./ago., 2008

_____. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. Formação Docente, Belo Horizonte, vol. 3, n. 4, p. 62-70, jan./jul. 2011.

MELLO, Luiz *et al.* Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. *Bagoas*, v. 6, n. 7, p. 99-122, 2012.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. *Cad. Pesqui.*, v. 39, n. 137, p. 461-487, 2009.

PREREIRA, Maria Zuleide da Costa; SOUSA, Jorge Luis Umbelino de. Parte diversificada dos currículos da educação básica: que política é essa? *Espaço do Currículo*, v. 9, n. 3, p. 448-458, Set./Dez., 2016.

IRINEU, Bruna Andrade; 10 anos do programa Brasil Sem Homofobia: notas críticas. *Temporalis*, Brasília, ano 14, n. 28, p. 193-220, jul./dez. 2014.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-143, mai./ago. 2012.



EXPRESSÕES CULTURAIS DA MULHER KAINGANG: O QUE HÁ DE DIREITOS, LIBERDADE E DA DIGNIDADE NA LEGISLAÇÃO?

Jaílson Bonatti¹
Tatiane de Freitas Ermel²

Introdução

Ao falar de um “outro” sempre que possível, busca-se a destituição de um olhar julgador, mas mesmo assim, tentar desvelar as tramas que esse “outro” vive, sempre implicará em desloca-lo de sua prática, na medida em que também quem olha, juntamente, anda ao lado desse deslocamento, estranhamento e chegada ou partidas diante da cultura do “outro”. Nesse sentido, a breve consideração explora como ainda busca-se desvelar um outro ser, tão completamente desconhecido para nós e, apesar disso, tão importante para que também possamos nos constituirmos em diferenciação, marcando assim a presença da diversidade. Se por consequência do passado colonial, violento e opressor, ou da residente condição imediatista de nossa sociedade hodierna, segue-se ainda sem (re)conhecer a esse outro, quiçá, conhecer a nós mesmos.

É no descortinar destas possibilidades de se conhecer muitas outras formas de viver, de estar em sociedade e de agir, expõe-se o lugar da história (in)visível da figura feminina Kaingang, assumindo a possibilidade então de se pensar a agência feminina como “categoria de análise decolonial” desses sujeitos (GOMES, 2018, p. 66).

Se de um lado o território brasileiro em toda sua extensão geográfica e política é constituído por diversas facetas culturais, povos, etnias, de outro, a valorização delas anda na contramão, pois, historicamente, populações consideradas “inferiores” pelo discurso colonialista foram historicamente colocadas à margem da participação social, econômica, política e cultural.

¹ Acadêmico de Licenciatura em Ciências Biológicas pela URI/FW. jailson.1bio@gmail.com.

² Doutora em Educação pela PUC-RS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). termel@uri.edu.br.



Nessa conjuntura, as populações originárias como os indígenas e sua multiplicidade étnica, sofrem até hoje essa exclusão, assim como outras muitas minorias políticas, sem contar que poucos pesquisadores acadêmicos e intelectuais buscaram perceber a dignidade e a situação a que as mulheres indígenas foram submetidas desde a colonização dentro dessa marginalização.

O que se faria necessário de se pensar a partir dessa constatação é a insurgência desse sujeito feminino subalterno, por ele próprio a partir da concepção da deslocação temporal e revisitação histórica que empreendemos na atualidade, buscando desvelar as implicações ocasionadas pela violência e opressão às mulheres indígenas, fugindo assim da “lógica perversa” e empreendendo outras traduções culturais diante da colonialidade de gênero e construindo o revistar de encontro ao diferente como pressuposto epistêmico e político (COSTA, 2010, p. 46).

Tende-se que a agência epistêmica masculina eurocentrada deve ser destituída de sua hegemonia histórica, e, hoje mais que ontem, percebemos a emergência de outras muitas formas de visitar as dicotomias sobre corpos e práticas culturais, subsidiando assim formas de “descolonização do conhecimento” científico (RIBEIRO, 2017, p. 212). Configurando dessa fora a (*des*)hegemonia dos conhecimentos construídos na colonização dos sujeitos, possibilitando o (*re*)conhecimento de outros saberes e histórias marginalizadas e, acima de tudo, invisibilizadas, como foi o caso da agência feminina Kaingang, reconhecendo nesse processo a expressão das culturas e práticas nesse novo contexto.

Nessa perspectiva, como as discussões recentes de gênero também poderiam contribuir para pensar sobre essa questão? Talvez, se possível, discussões acerca da de/colonialidade de gênero e de possíveis outros feminismos emergentes, como é o caso dessas mulheres indígenas, possa ser o primeiro passo para reconhecer a expressão cultural de mulheres kaingangs. Diante das preocupações expostas, esta escrita se volta a visitar o sujeito feminino kaingang, buscando refletir e pensar a partir da cultura delas outras novas formas de estar e agir na sociedade. Dessa forma, analisamos como essa questão está fortemente imbricada nas políticas e



legislações tanto nacionais e internacionais, valendo-se da análise de três dessas: a Declaração de Durban (2001), a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2008) e o Decreto nº 5.051/2004. A seguir iniciaremos com algumas considerações sobre a mulher a cultura Kaingang e os processos de significação de decolonialidade dessa figura.

A mulher Kaingang: a história (in)visível na decolonialidade da agência feminina indígena

O foco direcionado neste texto vai então para a etnia Kaingang, entendendo que uma escrita como esta foge aos cânones na medida em que proporcionará outras possibilidades de reflexões antes invisíveis e que agora necessitam de um constante devir reflexivo. A análise partirá da observação de que, a cultura é o espaço onde sujeito tem a possibilidade de remodelar suas realidades, conviver com as diferenças e marcas de tempos que estão sempre indo e vindo, chamando isso também de “passar de gerações”.

A etnia kaingang foi uma das mais numerosas das regiões sulinas do Brasil, abrangendo os estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, cultivando e cultuando a natureza, as belezas e a liberdade ancestral. Contudo, depois do contato com povos colonizadores a partir do século XVI, tudo se modificou, e desde lá esses indígenas lutam para constituir projetos de resistências e liberdades. Hoje eles se encontram muito reduzidos em tamanho populacional, condicionados a dimensões de terras inferiores ao que suas histórias nos contaram, mas ainda assim cultivam o respeito à natureza e lutam pela verdadeira valorização e reconhecimento de suas traduções desses novos tempos e costumes nas regiões onde residem.

No meio desse processo todo, no qual eles buscam a valorização, respeito e dignidade perante suas práticas culturais, muitos aspectos organizacionais, como as tradições e os costumes se distanciaram do passado dessas populações. Atualmente esses indígenas são colocados perante discursos que descaracterizam a autonomia cultural, a “identidade étnica” (D’ANGELIS, 2002, p. 110) e a percepção estética de suas comunidades. Dizeres do senso comum como: “não é mais índio, pois usa



celular, roupas de marca, vive à custa do estado, não são capazes de garantir sustento de suas famílias”. Tais discursos encontram-se inscritos na realidade construída para discriminar e racializar as populações Kaingangs, sempre os colocando espreitados sobre algum tipo de estereótipo, e as mulheres são as que mais sofrem, pois estão condicionadas a essa violência cultural e estrutural que repercute desde o passado até os dias atuais.

As comunidades Kaingangs, agrupadas então em terras demarcadas lutam contra esse movimento de exclusão criado pela sociedade do não-indígena. Apesar disso, a cultura Kaingang é significada como uma prática de representação à margem dessa nossa sociedade, tal como, a figura feminina, está duplamente colonizada e violentada no meio disso tudo. Seria estranho pensar que em pleno século XXI falar de colonização, colonialismo e colonialidade referenciaria apenas ao passado histórica da nação brasileira. Contudo, falar nessa tríade, que tanto fez críticos pensarem, se faz hoje mais necessário quando observamos que tamanhas atrocidades são causadas a cultura Kaingang.

Com base na conjuntura histórica e em dados contemporâneos, indagamos: porque isso ainda é recorrente em nossas sociedades? Pensar então a história da situação da agência feminina na etnia Kaingang seria esse passo que os críticos ao tratar sobre formas hodiernas de colonialidade deveriam realizar? Ou pensar que, os estados sob uma concepção democrática, nada de democráticos teriam, tornando-se assim agentes perseguidores e constituidores dessas invisibilidades sobre essas culturas?

Essas perguntas são fundamentais para o exercício de pensar sobre tais pontos, e a partir deles constituir uma historiografia da agência feminina na etnia Kaingang, buscando possibilidade de justificar a “marcha decolonial” desses sujeitos na “transculturação” de suas identidades femininas (SEGATO, 2012, p. 107; COSTA, 2012, p. 41). Interpelar então pelo caminho decolonial do feminismo indígena seria então destituir as hierarquias históricas daquilo que é humano e não humano imposta aos colonizados/as pelo tratado discursivo da “América colonial”, trazendo então, tanto para homens como mulheres, e principalmente para a agência feminina, o nodo principal desse rompimento de categorias epistêmicas de racialização e



sexização sobre esses outros “feminismos decoloniais” (LUGONES, 2014, p. 936; COSTA, 2014, p. 929). Mas então, a mulher Kaingang, figura participante dessa cultura, e detentora na mesma medida que a agência masculina, dos ritos, costumes e tradições culturais, encontra-se em meio a um processo de decolonização de sua representação e expressão, buscando romper com o passado histórico da violência da colonização e o presente da opressão da colonialidade.

As características organizacionais das comunidades Kaingangs estão na atualidade sendo constantemente reformuladas através do contato com muitas outras culturas. Apesar disso, o que se observa na realidade é que as mulheres ainda sofrem dessa opressão, que já não é mais a mesma do passado colonial, mas está hoje configurada na colonialidade da globalização impedindo a efetiva expressão cultural delas.

Historicamente e de acordo com a etnografia indígena dessas populações, por exemplo, aos homens Kaingangs cabia o domínio, chefia e participação das decisões políticas das aldeias, além de exercer seu poder sobre a mulher e filhos, já as mulheres assumiam o domínio das decisões familiares, cabendo então a elas os cuidados com os filhos no que diz respeito aos ensinamentos sobre a cultura, tratando de ensinar às crianças os costumes, tradições e comportamentos que devem ser seguidos. Desse modo, observa-se que a agência masculina dominava e exercia o poder sobre essas mulheres, porém, alguns autores expõem que as mulheres mesmo estando com a responsabilidade dos cuidados domésticos, exercem poder indireto sob as decisões políticas das aldeias.

A partir dessa localização histórica da organização cultural e social da etnia Kaingang, na atualidade, observamos que a literatura se encontra de maneira desatualizada. De modo abrangente não há expressivos esforços por parte de teóricos, antropólogos e afins no desenvolvimento de pesquisas, fato esse que se deve principalmente ao distanciamento promovido pelo individualismo hodierno. Portanto, hoje, necessitaríamos revisitar também o presente em nome da compressão do passado, observando que essa cultura também teve a possibilidade de fluir com o passar dos tempos, e dentro dela, os sujeitos viram suas tradições mudarem, e assim aprenderam a com ela se



adaptar.

E, com esse panorama, chegamos ao século XXI e muitos dos aspectos culturais e históricos que marcaram e caracterizaram a organização social Kaingang merecem essa revisitação a fim de compreender que há neles certa marca da colonização. O processo de contatos e da colonização desse outro subalterno, o indígena, foi marcado por um intenso “etnocídio”/“genocídio” e constante imposição de um modelo cultural opressor, e tido como referencial até hoje em nossas sociedades latino-americanas, também fortemente marcadas por essa colonialidade (HUZIOKA, 2010, p. 1). Nesse contexto que foi a colonização, nossa atualidade é marcada pela emergência das objetivações pós-coloniais, que suscitam outras referências para compreender novas maneiras de organização social e cultural. A exemplo disso, podemos observar que os papéis da figura feminina Kaingang e da sua expressão cultural, são muito diferentes hoje, e sim, elas necessitam de uma revisitação epistêmica e política, partindo essencialmente de dentro de uma agência feminista indígena, visando desconstruir estéticas de invisibilidades construídas para reprimir a marca da representação cultural das mulheres kaingangs.

Observando os percursos históricos muito bem retratados na etnografia Kaingang, na atualidade visualiza-se que a mulher Kaingang, autônoma e participativa na aldeia na mesma medida que a agência masculina, persegue ainda pela margem de representação diante de seus direitos e da dignidade da expressão cultural. Nessa perspectiva, a insurgência desse processo nasce da realidade histórica de condicionamento dessas mulheres a outros modelos de cultura, fazendo com que elas tanto como agência política e cultural, como sujeitos caracterizados como uma identidade Kaingang, fossem forçadas a viver outro mundo, diferente do ancestral. Essa condição reflete a ruptura entre passado-presente, velho-novo, ancestral-atual, marcando dessa forma a criação de entre-lugares antes alheios a elas e agora vividos por elas pela persistência de uma agência colonial, que na realidade nunca deixou de se perpetuar.

Residindo na perspectiva do entre-lugar é factível corroborar que essas mulheres inscrevem suas identidades no espaço fronteiro de suas



comunidades, marcando assim, políticas e culturas femininas na “consciência de fronteiras” significadas por elas (MAYORGA, 2013, p. 471). A mulher indígena constrói sua vida sob a opressão histórica que, apesar de esforços contra-hegemônicos, nunca deixou de se praticar, e sua vivência é a fronteira da cultura, que não se trata de uma prática ancestral apenas, mas é construída sobre a amalgama da multiculturalidade hodierna no contato com muitas outras culturas e modos de vida. Logo, a mulher Kaingang, tendo uma história (in)visível na decolonialidade da agência feminina, observamos que a expressão cultural delas está condicionada a colonialidade dos estados democráticos e da subjugação de suas práticas e identidades, negando-as seus direitos fundamentais. Perguntamos no seguinte tópico: o que há de direitos, liberdade e da dignidade na legislação desses estados?

A mulher Kaingang: o que há de direitos, liberdade e da dignidade na legislação?

A partir daqui serão feitos breves apontamentos a fim de elucidar como direitos, liberdades e dignidades das mulheres indígenas são resguardados nas legislações, observando que elas são elaboradas, na maioria dos casos, sem a participação efetiva e direta das populações indígenas.

Antes é necessário compreender que a etnografia tratou de entender como ocorrem os processos da organização social e política nas sociedades Kaingangs e, a partir disso, um elemento essencial se destaca, a “coerção social” (RADCLIFFE-BROWN, 1952 *apud* FERNANDES, 1998, p. 3). Esse componente leva os sujeitos a naturalizarem suas posições e papéis dentro da organização social, visando à “legitimidade” cultural e política entre todos. Porém, esse processo estaria de acordo com o condicionamento dos papéis e funções de gêneros nessas sociedades marcadas pelo contato constante e intenso com outras culturas? Onde estaria a legitimidade política dos sujeitos Kaingangs atualmente? E que tipos de políticas são exercidas nos dias de hoje dentro da organização social Kaingang? De acordo com o autor citado “[...] haja visto que existe uma distinção entre a legitimidade dos atributos de uma posição política e legitimidade das atitudes de um ocupante de tal



posição [...]”. (FERNANDES, 1998, p. 9).

A coerção social nos leva a entender que cada cultura possui uma forma distinta de organizar as relações de domínio e poder dentro da organização social. Mas, na cultura Kaingang, observamos que desde o contato com outras culturas o poder de coerção social se perdeu, conseqüentemente a legitimidade política desses sujeitos, principalmente das mulheres, foi totalmente descaracterizada. Isso nos possibilita entender como as políticas públicas de hoje, sob a forma de legislações, são elaboradas para atender os direitos fundamentais de populações indígenas, e perceber nelas como está implícito a deslegitimidade cultural destas populações, mesmo que nas legislações se defenda pontos como liberdade, respeito e dignidades.

Na Declaração de Durban, adotada em 8 de setembro de 2001, na cidade de Durban, África do Sul, encontramos definidos alguns aspectos que dizem respeito à valorização e reconhecimento dos direitos inerentes a toda diversidade, e também sob qualquer forma de representação cultural existentes na sociedade hodierna. Logo, essa Declaração aponta os aspectos como a liberdade e dignidade da expressão cultural dos sujeitos, sejam eles homens ou mulheres diante da dignidade cultural e autonomia política de suas comunidades.

O documento ainda reconhece que o processo de colonialismo deixou marcas profundas no fazer cultural de etnias consideradas periféricas pelo discurso da colonialidade. Evidentemente, nos dias de hoje, o documento aponta que esses efeitos, apesar de serem marcas de um passado distante, ainda repercutem nas tramas atuais de nossa contemporaneidade, internalizando um condicionamento das desigualdades sociais e econômicas latentes em muitas partes do mundo sob diversas formas de culturas originárias marginalizadas.

Sob o aspecto legal, a Declaração traz que em algumas regiões no domínio de estados, acabaram herdando instituições políticas que não atuam em concórdia com as realidades multiétnicas e pluriculturais. Em muitos casos, essas estruturas têm mantido, defendido e prolongado condições favoráveis à colonialidade dos sujeitos tanto, homens como mulheres,

marcando a exclusão direta, principalmente das mulheres da participação econômica, política, social e cultural de suas comunidades.

Apesar dessas propostas de defesa, reconhecimento e valorização de povos originários expressas no documento, encontram-se poucos aspectos concernentes que tratem sobre questões de gênero. Dessa forma, na declaração é superficialmente sugerido que os estados elaborem políticas públicas que angariem ações em prol da agência feminina indígena, possibilitando a promoção de seus direitos fundamentais (civis, políticos, econômicos, sociais e culturais).

À guisa de considerações acerca do decreto nº 5.051/2004 sobre a Promulgação da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, também discute a valorização e reconhecimento do fazer cultural e da autonomia política e econômica das comunidades e povos indígenas no contexto brasileiro. Desse modo, o decreto coloca que é inegável a participação das etnias indígenas na constituição da diversidade cultural, e que elas assumam na mesma medida que os povos não indígenas, a cooperação e participação nas decisões políticas, econômicas e ambientais a nível global.

Na mesma perspectiva, organizações não indígenas, por meio da ação do estado, deverão também proporcionar meios de sobrevivência, garantia de trabalho e proteção social e econômica dos povos indígenas, incluindo-os ao processo de desenvolvimento local, regional e global. Desse modo, de acordo com o art. 7º do decreto fica estabelecido que

1. Os povos interessados deverão ter o direito de escolher suas, próprias prioridades no que diz respeito ao processo de desenvolvimento, na medida em que ele afete as suas vidas, crenças, instituições e bem-estar espiritual, bem como as terras que ocupam ou utilizam de alguma forma, e de controlar, na medida do possível, o seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural. Além disso, esses povos deverão participar da formulação, aplicação e avaliação dos planos e programas de desenvolvimento nacional e regional suscetíveis de afetá-los diretamente.

2. A melhoria das condições de vida e de trabalho e do nível de saúde e educação dos povos interessados, com a sua participação e cooperação, deverá ser prioritária nos planos de desenvolvimento econômico global das regiões onde eles moram. Os projetos especiais de desenvolvimento para essas regiões também deverão ser elaborados de forma a promoverem essa melhoria.

3. Os governos deverão zelar para que, sempre que for possível, sejam efetuados estudos junto aos povos interessados

com o objetivo de se avaliar a incidência social, espiritual e cultural e sobre o meio ambiente que as atividades de desenvolvimento, previstas, possam ter sobre esses povos. Os resultados desses estudos deverão ser considerados como critérios fundamentais para a execução das atividades mencionadas.

4. Os governos deverão adotar medidas em cooperação com os povos interessados para proteger e preservar o meio ambiente dos territórios que eles habitam. (BRASIL, 2004).

Conforme descrito no trecho acima, essas são algumas das prioridades dispostas no decreto, ondem ficam subentendidas os valores acerca da proteção e resguardo das culturas dos povos indígenas, revelando dessa forma o modo como essas políticas públicas são estabelecidas. Nesse sentido, os direitos, liberdades e dignidades das populações indígenas devem (deveriam) ser elaboradas para atender satisfatoriamente os contextos locais (regionais). Com essas motivações, entendemos que os direitos de gênero, sobretudo no que sobressai ao reconhecimento da igualdade de gênero nesse decreto, fica entendido que essa situação—está condicionada à responsabilidade das instituições indígenas e não apenas das regulamentações de órgãos não indígenas.

Os marcos deliberativos de tais discursos presentes no decreto invisibilizam de alguma forma a autonomia fundamental dos povos indígenas. Contudo, a forma como se operam esses discursos legislativos, deixam a entender que realmente há uma cultura de valorização e reconhecimento das etnias indígenas, encobrando na maioria das vezes alguns problemas históricos. A colonialidade nos dias atuais opera dentro desses discursos que “protegem” e “resguardam” os direitos, liberdades e dignidades das populações indígenas.

A proteção e o resguardo estão subentendidos dentro do decreto, tanto para homens como para mulheres, conforme o art. 3

1. Os povos indígenas e tribais deverão gozar plenamente dos direitos humanos e liberdades fundamentais, sem obstáculos nem discriminação. As disposições desta Convenção serão aplicadas sem discriminação aos homens e mulheres desses povos. (BRASIL, 2004).

Uma vez que se deixa claro o gozo de direitos entre os “gêneros”, existe ainda uma brecha evidente e marcante das desigualdades, violências e colonialidades sobre a agência feminina. Em poucos casos é evidenciado essas problematizações, pois em tais legislações fica entendido no discurso



que existe algum tipo de equidade/igualdade entre os sujeitos independente de qualquer categoria como o “gênero”, embora a realidade apresente outra versão dessa questão. Mulheres indígenas, principalmente a agência feminina Kaingang, sofrem dupla marginalização pela proteção ou descaso do estado, violência e colonialidade de sua autonomia, direitos, liberdades e dignidades.

A partir dessas constatações reside a pergunta: como a agência feminina Kaingang reivindica sua expressão cultural com base em seus direitos, liberdades e dignidades? Essa indagação ainda ficará aqui para evidenciar a condição periférica subalternizada dessas mulheres, e servir como forma de relato intelectual e científico de que necessitamos o quanto antes visitar essa agência e reconhecer, valorizar e respeitar seus direitos dentro da cultura Kaingang.

A declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, oficializada em 2008, apresenta pontos muito superficiais sobre os direitos, liberdades e dignidades reservadas a agência feminina indígena. Logo que, no art. 21 a declaração expõe que os Estados devem qualificar ações (quando necessário) para melhorar as condições econômicas e sociais dos povos indígenas, na medida em que também deverão primar pelo resguardo e particular atenção às “necessidades especiais” de mulheres. Contudo, não fica determinado que tipos de “necessidades” seriam quanto à proteção dos direitos das mulheres, deixando, portanto, uma lacuna de interpretações possíveis, bem como ações limitadas diante dessa incompreensão.

Em meio a essa lacuna, no art. 22 da mesma declaração, as ações tomadas a partir do poder do estado, em partilha política com povos indígenas, assegurando em primeiro lugar que mulheres e crianças gozem de amparo pleno contra qualquer tipo e ordem de violência ou discriminação. Esse direito, de certa forma, abrange o principal fator da questão sobre a satisfatória expressão cultural de mulheres, pois tal situação resguarda a definitiva responsabilidade entre estados e instituições indígenas a agirem em defesa da agência feminina.



Considerações Finais

Apesar das legislações apelarem pela proteção dos direitos inerentes das mulheres indígenas, sabe-se que historicamente a agência feminina esteve refém da agência política oriunda de outras culturas. Essa condição histórica relega aos dias de hoje a tradução de uma continuidade sobre a invisibilidade da agência feminina em comunidades indígenas, o que acaba corroborando no levantamento da seguinte indagação: de que forma as políticas públicas estariam colaborando para exercer a coerção social partida do não indígena às sociedades indígenas? E, porque é evidente a invisibilidade ou a não percepção da agência feminina enquanto criadora de políticas, culturas e memórias dentro dessas comunidades? Ainda, é necessário que se reconheça as políticas de expressão cultural da agência feminina indígena em legislações elaboradas por nações não indígenas? Sabendo então que proporcionalmente à agência masculina elas também *(re)*criam possibilidades de coerção social dentro das comunidades, e também detêm a representatividade da expressão cultural de suas comunidades

Com isso, consideramos importante destacar que não apresentamos conclusões definitivas, na medida em que entendemos que mesmo de modo parcial o estudo contribui para reflexão e estímulo de novas investigações sobre a temática.—Também cabe salientar que compreendemos a necessidade de análise sobre outras legislações, pois o conjunto aqui investigado não traduz na totalidade a situação sobre a expressão cultural de mulheres Kaingangs sobre seus direitos, liberdades e dignidades. Embora as considerações levantadas na pesquisa sejam iniciais, observa-se que existem algumas limitações presentes na realidade dessas legislações, tanto como possibilidades de melhorias e no quesito de alcance efetivo de direitos, liberdade e da dignidade de mulheres indígenas.

Referências

BRASIL. *Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004*. Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos



Indígenas e Tribais. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 13 de jun. 2018.

COSTA, Claudia de Lima. Feminismo, tradução cultural e a descolonização do saber. *Fragmentos*, Florianópolis, n. 39, p. 45-59, jul./dez., 2010.

_____. Feminismo e tradução cultural: sobre a colonialidade do gênero e a descolonização do saber. *P: Portuguese Cultural Studies*, n. 4, p. 41-65, 2012.

_____. Feminismos descoloniais para além do humano. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014.

CRÉPAU, Robert R. “Os kamé vão sempre primeiro”: dualismo social e reciprocidade entre os Kaingang. *Anuário Antropológico*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 9-33, 2006.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Kaingáng: Questões de Língua e Identidade. *LIAMES*, n. 2, p. 105-128, primavera, 2002.

DURBAN. *Conferência Mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata*. África do Sul, 2001. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf>. Acesso em: 13 de jun. 2018.

FERNANDES, Ricardo Cid. *Autoridade política Kaingang: um estudo sobre a construção da legitimidade política entre os Kaingang de Palmas/Paraná*. Florianópolis, 1998. 217p. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação de Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina.

GOMES, Camilla de Magalhães. Gênero como categoria de análise decolonial. *Civitas*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 65-82, jan./abr. 2018.

HUZIOKA, Liliam Litsuko. Diálogos entre colonialidade e feminismo: para uma abordagem latino-americana. *Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos*, p. 1-10, ago., 2010.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo decolonial. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014.

MAYORGA et al. As críticas ao gênero e a pluralização do feminismo: colonialismo feminista: colonialismo, racismo, racismo e política heterossexual. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 21, n. 2, 463-484, mai./ago., 2013.

ONU. *Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas*. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf>. Acesso em



13 de jun. 2018.

RIBEIRO, Loredana. Crítica feminista, arqueologia e descolonialidade: sobre resistir na ciência. *Revista de Arqueologia*, v. 30, n. 1, p. 210-234, 2017.

SEGATO, Laura Rita. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. *E-cadernos*, n. 18, p. 106-131, 2012.

SOARES, Juliana. Aspectos comuns da organização social Kaingang, Xavante e Bororo. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 44-67, jan./jun., 2008.



PEDAGOGIA DA COMPLEXIDADE E ÉTICA DO CUIDADO NA PROMOÇÃO DA QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Julia Mazzonetto¹
Fernando Battisti²

Introdução

Nossa sociedade vive um momento de intensa necessidade em aperfeiçoar os conhecimentos e de lutar por uma educação para o futuro que tenha como princípios a formação integral do jovem educando, coerência, ética, equidade e desenvolvimento sustentável, pautado numa filosofia humanista que acredita nas pessoas e em sua capacidade de construir o conhecimento através da própria experiência, respeitando a singularidade de cada ser humano.

Com a preocupação em pensar sobre a forma como a humanidade está se organizando em sociedade é preciso pensar a educação, para que esta seja promotora da transformação social e orientadora da vivência do ser humano. E mais, é preciso compreender o problema da pedagogia, e entender como o cuidar humano é a chave para autonomia, a emancipação e qualificação humana.

O artigo aqui apresentado é resultado da pesquisa realizada no Projeto “Pedagogia da Complexidade: implicações éticas na perspectiva de uma prática educacional humanizadora.”, do Programa Institucional de Iniciação Científica – PIIC/URI. Busca realizar um estudo das possibilidades da pedagogia da complexidade como um pressuposto para uma educação humanizadora a partir das contribuições reflexivas da ética.

Através da reflexão e da compreensão da Pedagogia da Complexidade e da revitalização do estudo de autores clássicos e

¹ Acadêmica do Curso de Direito da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI *campus* de Frederico Westphalen; Bolsista de Iniciação Científica – PIIC/URI e interligado ao grupo de Direito Educativo da URI; e-mail:juliamazonetto@gmail.com.

² Professor Mestre em Educação do Curso de Direito da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI *campus* de Frederico Westphalen. E-mail:fernando@fw.uri.br.



contemporâneos da ética busca analisar os comprometimentos éticos quanto ao cuidado com a vida no âmbito escolar que refletem no sentido da pedagogia da complexidade, quanto a perspectiva do “Cuidar”. Dessa forma identificar como o olhar da ética na prática educacional pode constituir-se em práxis cotidiana e qualificação das relações educacionais.

A metodologia adotada foi embasada essencialmente na pesquisa bibliográfica visando aprofundar os temas abordados, bem como o estudo de obras da área da filosofia e educação que abordam as questões da ética do cuidado e suas relações com a educação escolar. Também, utilizou-se o método dedutivo e dialógico com a construção conjunta a partir de uma revitalização de saberes.

Na primeira parte deste artigo apresenta-se uma breve análise a respeito das atuais práticas educacionais e de nosso cenário social. Após isso é explanado a respeito do que é a ética do cuidado e suas implicações na área educacional. Apresenta-se também uma pequena introdução sobre a pedagogia da complexidade e sua importância na formação do cidadão. Em seguida realiza-se uma análise das principais dificuldades que enfrentamos no atual sistema educacional.

Cenário Social e Educacional

O mundo está globalizado, a tecnologia está intimamente ligada ao cotidiano e às práticas humanas, entre elas a educacional. “A revolução tecnológica da informação consiste no advento de ferramentas que modificaram a forma de produzir, de se comunicar, de viver na atualidade.” (SILVEIRA, 2009). A rede tecnológica influencia também na transmissão do conhecimento, e provoca mudanças na construção da identidade do ser.

Nessa sociedade contemporânea temos um mundo difuso, uma estrutura descentralizada e ao mesmo tempo interconectada que promove a aproximação do que está longe e o distanciamento do que está perto.

Haveria, segundo Castells, uma relação de oposição bipolar entre “rede” e “ser”: enquanto os objetivos são discutidos e compartilhados na “rede”, o “ser” resiste ao processo, buscando desenvolver sua identidade que lhe serve de fonte de significado



ante a desestruturação das instituições. (SILVEIRA, 2009).

A tecnologia nos modificou, e nos tirou a humanidade. “O tipo de sociedade do conhecimento e da comunicação que temos desenvolvido nas últimas décadas ameaça a essência humana”. (BOFF, 2011. p.12). É necessário repensar os conceitos e as produções atuais, pautadas pela funcionalidade e imediaticidade, para que se compreenda e se tome consciência das consequências que isto pode causar a humanidade. Tem se a necessidade da abordagem ética, da filosofia enquanto atividade do pensar, para a melhoria da vida das pessoas e a reflexão do agir humano.

Um dos vieses mais importantes afetados por essa revolução tecnológica é o ensino, a carência do pensar coerente e reflexivo causa uma lacuna pertinente ao desenvolvimento institucional dos segmentos da sociedade. O conhecimento intelectual é um suporte para a formação da pessoa humana, instrumento básico qualitativo entre consciência ingênua e consciência crítica.

Observam-se as concepções éticas na esfera das práticas educacionais. “Se a educação é, entre outras coisas, o aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, físicas e morais, é relacionada então a capacitação das potencialidades humanas, e, portanto, vinculada a questão da ética”. (BITTAR, 2014). É necessário o debate da ética como pressuposto para a construção da autonomia do indivíduo.

Nossa sociedade atual está vivendo um momento de intensa necessidade em aperfeiçoar os conhecimentos e de lutar por uma educação para o futuro que tenha como princípios a formação integral do jovem educando, coerência, ética, equidade e desenvolvimento sustentável, pautado numa filosofia humanista que acredita nas pessoas e em sua capacidade de construir o conhecimento através da própria experiência, respeitando a singularidade de cada ser humano.

Com a preocupação em pensar sobre a forma como a humanidade está se organizando em sociedade é preciso pensar a educação, para que esta seja promotora da transformação social e orientadora da vivência do ser humano. E mais, é preciso compreender o problema da pedagogia, e entender como o cuidar humano é a chave para autonomia, a emancipação e



qualificação humana.

A Ética do Cuidado

Segundo Martin Heidegger (1989) o cuidado significa um fenômeno que é a base possibilitadora da existência humana enquanto humana. Sem o cuidado o ser deixa de ser humano, pois tudo que este faz está imbuído e acompanhado de cuidado. O cuidado é um modo-de-ser essencial, a raiz primeira do ser humano.

Cuidado é o oposto de descaso, de descuido, e mais, é uma atitude, não apenas um ato isolado e sim uma posição de envolvimento, de responsabilização e preocupação com o outro. “No cuidado identificamos os princípios, os valores e as atitudes que fazem da vida um bem-viver e das ações um reto agir.” (BOFF, 2011. p.12).

É no cuidado que o ser humano se desenvolve, encontra uma direção a seguir. É aliada ao cuidado que a escola promove a verdadeira construção do ser. Sem cuidado estamos fadados à inércia, talvez até ao retrocesso. É por isso que o cuidado é crítica, e ao mesmo tempo inspiração para um novo paradigma de convivialidade.

[...] que imagem de ser humano projetamos quando o descobrimos como um ser-no-mundo-com-outros sempre se relacionando, construindo seu habitat, ocupando-se àquilo que lhe representa importância e valor e dispendo-se a sofrer e a alegrar-se com quem se sente unido e ama? A resposta mais adequada será: o ser humano é um ser de cuidado, mais ainda, sua essência se encontra no cuidado. Colocar cuidado em tudo o que projeta e faz eis a característica singular do ser humano. (BOFF, 2011. p.35).

Saber cuidar é tomar consciência da relevância de uma vida humana, e saber respeitá-la na sua singularidade. No cuidado não há erro que justifique o desamor e o abandono, não há quem não possa receber perdão, nem motivo suficientemente relevante para justificar uma ruptura social. O desamor é a causa das doenças e dos males do mundo, saber cuidar é entender o que é amar e amar. Os laços fraternais que unem a nós humanos são ininterruptíveis, não podem ser desfeitos.

Mas a falta de cuidado, o descaso, o descuido do ser, o abandono nos tira a humanidade, impede a qualificação do ser e o desenvolvimento

humano. É o que impede de que a pedagogia tenha resultados efetivos e que seja corretamente utilizada, que faz com que o conhecimento seja meramente repassado, repetido, decorado. “O cuidado é, na verdade, o suporte real da criatividade, da liberdade, da inteligência.” (BOFF, 2011. p.11).

Essa sociedade do conhecimento e da comunicação que se apresenta atualmente, ameaça a essência humana. O mundo virtual provoca o encapsulamento, o distanciamento e a ausência do contato humano. “Essa anti-realidade afeta a vida humana naquilo que ela possui de mais fundamental: o cuidado e a com-paixão”. (BOFF, 2011. p.11)

A tecnologia da informação tem capacidade de penetração na vida social mais rápida e decisivamente do que qualquer outra experiência na história de modo que obstaculiza o funcionamento de qualquer atividade que se dê fora de seus domínios. (SILVEIRA, 2009).

O cuidado é essencial, não pode ser suprimido no desenvolvimento do ser. Segundo Leonardo Boff (2008. p.34) se o ser humano não receber cuidado, desde o nascimento até a morte, ele desestrutura-se, definha, perde o sentido e morre.

O homem enquanto ser humano é um ser racional, mas não se resume a esta racionalidade, devendo ser compreendido na sua complexidade. É fundamental que ele tenha a possibilidade de posicionar-se diante da realidade no qual está inserido. “É preciso que o sujeito se descubra sujeito, que ele encontre em si mesmo o respeito e a busca pela construção de sua própria humanidade”. (ZUCHI, 2014. p.95).

O ser humano é um ser capaz de sentir e demonstrar emoções, e sendo assim possui uma fraqueza. No entanto essa é ao mesmo tempo a característica que o torna tão singular, pois sem isto é facilmente substituível por máquinas. A capacidade de evoluir, de se amoldar as situações e de raciocinar é o que nos torna tão exclusivos.

[...] sobretudo no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável da afetividade, quer dizer da curiosidade, da paixão que são da competência da investigação filosófica ou científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas também pode fortalecê-lo. (MORIN, 2010. p.24)

Entretanto na era moderna há uma tendência de padronização do



pensamento e das ações humanas. Mas para Edgar Morin (2010. p. 25) não há um estado superior da razão que domina a emoção, mas um circuito intelecto afeto; e de certa maneira a capacidade de emoção é indispensável para o estabelecimento de comportamentos racionais. O cuidado e a compaixão não podem ser substituídos pela necessidade de urgência e fragmentação. Ocorre que não há mais espaço para o sentimento, pois se busca a excelência das máquinas. O ser humano foi o desenvolvedor das tecnologias, e as fez para que estas facilitassem o trabalho humano e não para que este competisse com sua própria criação.

O cuidado é o desenvolvimento e a expressão da capacidade humana de sentir, demonstrar empatia e analisar cada situação individualmente dentro de uma coletividade. Assim através de seu senso crítico perceber uma solução para os diversos impasses apresentados pela vida. Além disso, também é a capacidade de respeitar a individualidade do outro ser humano e demonstrar seu altruísmo em prol do desenvolvimento da coletividade.

A Pedagogia da Complexidade

Complexo significa conjunto de coisas, fatos, circunstâncias, eventos que apresentam ligação e são interdependentes. Vivemos em uma sociedade complexa e somos seres complexos, em conformidade precisamos aprender/ensinar respeitando tal característica. O mundo atual tem tendência à fragmentação e a repetição padronizada de conhecimentos, no entanto não há como viver em sua plenitude sem a consciência da totalidade.

“O verdadeiro problema da reforma do pensamento, como diz Morin (2001a), é que se aprendeu a separar, mas é preciso (re)aprender a (re)ligar, estabelecer uma conexão completa que faça um círculo completo.” (SÁ. 2008. p. 62) Os conhecimentos foram divididos em “gavetas” para que fossem ensinados, mas não há conexão, interdisciplinaridade e isso impede que os saberes sejam compreendidos e conseqüentemente aplicados.

A Teoria da Complexidade de Edgar Morin defende a construção de um conhecimento interligado, diverso de um pensamento disjuntivo, reducionista e linear como é o pensamento da ciência da moderna,



superando assim a visão fragmentada do universo e reaproximando os saberes para reconstituir o todo nas várias áreas do conhecimento.

O pensar complexo significa compreender cientificamente a interdependência e interconexão entre todos os fenômenos físicos, naturais e sociais. O pensamento complexo procura superar uma visão linear, reducionista e disjuntiva do conhecimento, do processo de (re)construção dos saberes científicos. (SÁ. 2008. p. 62)

Não basta dominarmos uma das áreas do conhecimento se não pudermos transmitir as informações e nos expressarmos. Assim a Pedagogia da complexidade busca um método que possa rejuntar, articular e fazer com que as ciências naturais e humanas possam dialogar. De acordo com Morin (2001, p.25) trata-se de reconhecer a unidade dentro do diverso e o diverso dentro da unidade

Blaise Pascal (1976) em sua reflexão nos diz sendo todas as coisas causadas e causantes, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas, e todas elas mantidas por um elo natural e insensível, que interliga as mais distantes e as mais diferentes, penso ser impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes.

A totalidade possui características que não são encontradas em partes isoladas, e algumas características das partes podem ser suprimidas pelo todo. Assim é necessário recompor o todo para conhecer as partes. “Por conseguinte a educação deve promover uma inteligência geral apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de forma multidimensional e numa concepção global” (MORIN. 2010. p.43). É preciso que a pedagogia dialogue entre as áreas do conhecimento, pois os saberes não são utilizados isoladamente e fazem parte de um todo, isto é, assim como o Universo é complexo as ciências deste devem ser analisadas em complexo.

Implicações Éticas Pedagógicas

A escola é o ambiente de desenvolvimento do ser, é o espaço dialético onde se potencializa um conjunto interdisciplinar voltado à realidade do

estudante, para que assim este possa desenvolver a valoração de suas ações. É onde pode ocorrer a formação de conhecimentos que contribuem para a formação do cuidado com a vida. “Questões éticas encontram-se a todo momento em todas as disciplinas. Vale dizer que questões relativas a valores humanos permeiam todos os conteúdos curriculares”. (BRASIL, 1997. p. 63)

O cenário educacional aliado ao contexto de globalização causa a desfragmentação do conhecimento. “Atrulhados de aparatos tecnológicos vivemos tempos de impiedade e insensatez. Sob certos aspectos regredimos à barbárie mais atroz”. (BOFF, 2011. p.20). Os conceitos e as produções atuais estão pautados pela funcionalidade e imediaticidade, mas o educar não pode ser reprodução de sistemas de ensino, e sim formação cognitiva/emocional.

É impressionante que a educação que visa a transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e a ilusão, e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer. (MORIN, 2002. p.13).

A questão escolar não pode ser vista como instrumento de transmissão do que está pronto, mas sim como elemento de mudança através de um pensar pautado na ética. A ética do cuidado, se aliada a educação, pode contribuir para um pensar coerente e crítico, que auxiliará o ser humano nessa era conturbada e também possibilitará a aproximação do conhecimento teórico à vida cotidiana. “Além da formação de pensadores criativos, a educação tem como objetivo formar mentes que possam ser críticas, que possam verificar, ao invés de aceitar tudo que lhes é oferecido.” (CARRAHER apud PIAGET, 1983. p.2)

Vivemos tempo de insensatez, uma sociedade de padrões, de repetição. Não se cria opiniões não há senso crítico. Segundo Devid W. Carraher (1983. p.3) um indivíduo com senso crítico é aquele possui a capacidade de analisar e discutir problemas inteligente e racionalmente, sem aceitar, de forma automática, suas próprias opiniões ou opiniões alheias.

Infelizmente, o ambiente escolar que deveria ser um espaço sagrado de construção de conhecimento é hostil, mecânico e não um espaço de



evolução. Nossa sociedade robótica faz com que não tratemos nossos pares com humanidade, respeito, nem empatia. Morin (2010. p.17) nos diz que o ser humano é em simultâneo físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, no entanto há seres humanos que seriam facilmente substituídos por máquinas, pois não usam da sensibilidade ao realizar suas ações.

A busca pelo conhecimento se mostra como uma necessidade em nossa sociedade, mas o estudo não é prioridade única na vida. Assim o aluno nem sempre se encontra em condições apropriadas para a aprendizagem e enfrenta grande problema com as obrigações implícitas de frequência no ambiente escolar, de prova de capacidade e de absorção de informações.

O desconhecimento da condição do aluno pelo professor das particularidades de cada um gera ignorância e intolerância, já que em turmas com número absurdo e com o atual método de ensino é inviável ao professor analisar a condição de cada um. “A compreensão mútua entre humanos, tanto próximos como estranhos, é, daqui para o futuro, vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão.” (MORIN. 2010. p. 20). Isto nos demonstra a grande contradição do ambiente de ensino, antes um centro de formação e guia do ser, hoje local de hostilidade, obrigatoriedade e ignorância.

Há ainda a necessidade de se ressaltar a discrepância entre o que é ensinado e o que é aplicado, isto é, o método educacional utilizado nas escolas. Enquanto a neurologia, a psicologia e as demais ciências ensinam sobre como ocorre o aprendizado estes conhecimentos não são empregados nas escolas, em virtude da padronização do pensamento, ausência do senso-crítico e de cuidado que impregna toda a nossa sociedade.

É eminente que o conhecimento seja ensinado de forma a respeitar a condição humana. Além disso, este saber precisa ser pertinente, segundo Morin (2010. p. 39) o conhecimento dos problemas-chave do mundo, das informações-chave respeitantes a este mundo, por aleatório e difícil que seja, deve ser experimentado sob pena de enfermidade cognitiva. O conhecimento do mundo enquanto mundo torna-se necessidade simultaneamente intelectual e vital.

Esse conhecimento pertinente, aliado à formação ética são as grandes



lacunas da educação moderna. No momento em que haver uma grande revolução na educação teremos pessoas conhecedoras da própria identidade e condição humana. Para isso é necessário que haja uma forte formação ética inicial, baseada no cuidado com o ser e no desenvolvimento do senso crítico. Somente após isso devemos desenvolver as habilidades específicas, e não de maneira isolada/fragmentada e sim observando o complexo.

É preciso que se trate o estudante com humanidade, respeitando suas particularidades enquanto ser e levando em consideração sua condição e sua história. Além disso, o conhecimento a ser ensinado precisa ser pertinente, isto é, útil a formação e aplicável. Para que o ensino seja absorvido deverá ser utilizada a pedagogia da complexidade, para que não tenhamos uma visão fragmentada do mundo. Dessa maneira formaremos cidadãos éticos e críticos, com a perícia necessária para inauguramos uma nova era civilizacional.

Considerações Finais

Estamos vivendo o fim de um tipo de mundo, uma crise civilizacional generalizada. O humano deixou de ser humano, parou de viver como ser pensante, para apenas existir como ser abarrotado de informação, mas sem nenhum conhecimento. A sede pela tecnologia, fez com que o homem se tornasse escravo desta. As escolas não mais criam conhecimento, apenas repassam informações.

O distanciamento e os interesses particulares suprimiram a compaixão, afeto e interesse na humanidade. E é nisso que consiste o grande erro da sociedade, a falta de interesse em cuidar. A educação se mostra ineficiente, pois o conhecimento precisa ser interiorizado pelo ser. Não se sabe conhecer, não se há interesse em conhecer, e menos ainda interesse em ensinar.

Precisamos de um novo paradigma de convivência, que inaugure um novo pacto social entre os povos no sentido de respeito e de preservação de tudo o que existe e vive. É urgente um novo ethos de cuidado, de sinergia, de re-ligação, de benevolência, de paz perene para com a Terra, para com a vida, para com a sociedade e para com o destino das pessoas, especialmente das grandes majorias empobrecidas e condenadas da Terra. (BOFF, 2011).



p.39).

Para uma nova sociedade mais humanizada, mais coerente e para a evolução e preservação do ser humano é necessária a conversão de nossos hábitos cotidianos e políticos, privados e públicos, culturais, educacionais e espirituais.

É preciso pensar a educação de tal forma que esta seja promotora da transformação social e orientadora da vivência do ser humano a partir de princípios éticos universais. Trabalhar questões éticas e relacionar com a prática educacional intui favorecer formação escolar por meio da integração entre a pesquisa na universidade e a vivência educacional.

Educar é interrogar-se sobre os fins que perseguimos, sobre o valor dos acontecimentos e sobre as possibilidades do agir. O conhecimento precisa ser construído, é preciso uma educação transformadora e não de “reprodução”.

Importa construir um novo ethos que permita uma nova convivência entre os alunos com os demais seres da comunidade biótica, planetária e cósmica; que propicie um novo encantamento face à majestade do universo e à complexidade das relações que sustentam todos e cada um dos seres. (BOFF, 2011. p.27).

Nossa sociedade encontra-se tão inerte e adoecida em padrões de pensamento que as dificuldades muitas vezes nos bloqueiam a ponto de nos resignarmos. No entanto se prosseguirmos neste ritmo chegaremos a um nível sem retorno, onde não haverão pessoas capazes de formar/guiar outras na evolução.

E é neste sentido que este trabalho é desenvolvido, para que o assunto seja inserido na comunidade acadêmica e para que os profissionais da educação tomem consciência da importância do papel que desempenham e do quão vital é a reforma da educação contemporânea. Se individualmente agirmos em conformidade com as proposições apresentadas neste artigo, estaremos contribuindo para a evolução de toda uma sociedade.

A questão da ética do cuidado no ambiente escolar vem para contribuir essencialmente na melhor sistematização e organização de um pensamento vinculado a ações mais coerentes diante da realidade conturbada que o ser humano vive e de uma necessidade de aproximação entre as questões éticas



e a educação em nosso país. É preciso comprometimento, é preciso cuidado e, principalmente, é preciso humanizar o humano.

Referências

BITTAR, Eduardo C.B. *Curso de Ética Jurídica*. 11 ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 1997.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar. Ética do Humano – compaixão pela terra*. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOFF, Leonardo. *Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra*. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

CARRAHER, David William. *Senso crítico: do dia-a-dia as ciências humanas*. São Paulo: Pioneira, 1983.

CASSOL, Claudionei Vicente; ZUCHI, Claudir Miguel; COCCO, Ricardo (orgs.) *Estudos Filosóficos: questões de ética e educação*. 1ed. Frederico Westphalen: URI - Fred. West., 2014.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo – parte I*, tradução de Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

MORIM, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução: Eloá Jacobina, 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.

MORIM, Edgar. *Os sete saberes necessários a Educação do Futuro*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2002, 2010.

PASCAL, Blaise. *Pensamentos*, texto de Leon Brunschwicg. Paris: Garnier-Flammarion. 1976.

SÁ, R. A. *Pedagogia e complexidade: diálogos preliminares*. Educar, Curitiba, n. 32, p. 57-73, 2008. Editora UFPR

SILVEIRA, Daniel Coutinho da. *Revolução Tecnológica e Sociedade Contemporânea. Direito e Processo*. In: <<http://direitoeprocessos.blogspot.com.br/2009/03/revolucao-tecnologica-e-sociedade.html>> Acesso em 15 ago. 2017.

LUDICIDADE: UM CAMINHO PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Juliana Patrícia Bortolini¹

Considerações iniciais

O tema “Ludicidade: um caminho para a inclusão na Educação Infantil” surgiu a partir da necessidade de compreender e aprofundar conceitos de inclusão, como acontece na rede regular de ensino, qual é seu público alvo e as mudanças necessárias para que realmente aconteça a inclusão. Buscou-se estudos sobre Inclusão, a Educação Infantil, a importância de jogos, brincadeiras e cantigas para o desenvolvimento da criança e os benefícios da ludicidade para o ser humano.

Destaca-se que a inclusão de crianças com deficiências está acontecendo nas escolas e muitos professores ainda salientam que não estão preparadas essas crianças na sala de aula. Algumas escolas estão fazendo as adaptações necessárias, mas os professores e a equipe diretiva da escola precisam realizar um trabalho coletivo com a família, pois somente conhecendo a realidade é que será realizado um trabalho inclusivo.

É importante frisar que um trabalho inclusivo é possível quando busca realizar atividades lúdicas como jogos, brincadeiras e cantigas. Esse processo deve ser rotina durante as aulas de Educação Infantil, pois brincando a criança aprende e vive momentos de prazer, e o aluno com deficiências não é diferente, ele precisa interagir com os colegas e brincar com os demais e assim sua aprendizagem terá mais êxito.

O presente artigo apresentará reflexões sobre a inclusão de crianças com deficiências na rede regular de ensino, em seguida relatará sobre a

¹ Pós- graduada em Educação Interdisciplinar- Educação Especial Inclusiva pela FAISA faculdades de Santo Augusto, Especialista em capacitação em AEE- Atendimento Educacional Especializado pela FAISA Faculdades de Santo Augusto. Pós-graduada em Análise do Discurso - o discurso e suas interfaces: arte, cultura e comunicação e Graduada em Letras /Inglês e respectivas Literaturas pela URI , Graduada em Pedagogia – PARFOR - URI -Câmpus de Frederico Westphalen.



Educação Infantil e a prática pedagógica, a inclusão na Educação Infantil brincadeiras, cantigas e de jogos inclusivos.

O que é inclusão?

Incluir é acolher todas as pessoas na rede regular de ensino, sem exceção, independentemente de cor, raça, classe social ou condições físicas ou psicológicas. Quando referimos a educação inclusiva é preciso frisar que não é apenas matrícula e frequência do aluno na rede regular de ensino, e sim pensar no espaço físico e pedagógico que este aluno necessita para sentir-se incluído.

As escolas, em grande maioria, estão sentindo dificuldades em adaptar-se fisicamente e pedagogicamente para receber estes alunos incluídos, alguns destes motivos pela falta de recursos e profissionais qualificados e preparados, bem como da preocupação e responsabilidade em pesquisar, buscar conhecimentos e realizar um planejamento qualificado.

Os sistemas de ensino precisam assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentarem deficiências mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, incluindo instalações, equipamentos e mobiliários, no transporte escolar, bem como em toda a questão pedagógica. Assim,

As propostas educacionais inclusivas exigem uma atenção constante dos professores para que não seja ferido o direito humano e indisponível de todos os alunos ao ensino escolar comum. Esse direito envolve necessariamente uma reorganização pedagógica nas escolas. (BRADO apud PRIETO, 2006, p. 80).

Incluir não é apenas falar da colocação de cada criança individualmente nas escolas, mas sim falar de um ambiente acolhedor onde todos desfrutem do acesso e sucesso do currículo escolar, onde a criança sinta-se membro da escola, da comunidade e valorizada de acordo com a capacidade de cada um.

A Constituição Federal de 1988 já definia, o ensino será baseado em igualdade de condições e permanência do aluno na escola, ou seja, não



basta estar matriculado, precisa frequentar e permanecer no ambiente de ensino.

Os profissionais de ensino que trabalharão com alunos com deficiências precisam ser qualificados para atender a sala de recursos multifuncional, bem como a sala de aula regular inclusiva, propondo um planejamento onde todos possam fazer parte de seu desenvolvimento.

Há algumas leis que amparam a pessoa com deficiência na rede regular de ensino. Podemos destacar a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), Lei nº 9.394 de 20/12/96, capítulo IV, artigo 54, que se refere à criança e adolescente o direito à educação dever do estado oferecer atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. É dever de o estado oferecer o atendimento a estas pessoas com deficiência, mas cabe à família matricular seu filho (a). Ainda no artigo 58, define a educação especial para os efeitos de lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais.

Na LDBEN, no capítulo V, artigos 58 e 59, coloca a questão da educação especial do educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, lembrando que a oferta à educação especial tem início na educação infantil com crianças de zero a seis anos de idade.

Ainda, A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assegura professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, e professores do ensino regular capacitados para melhor integrar estes alunos nas classes comuns.

Drago (2004) salienta que a criança com deficiência não foge à regra, precisa ser vista como uma pessoa capaz de viver seu papel de ator social em um contexto de diversidade e diferenças. O professor da rede regular de ensino precisa acreditar no aluno com deficiência, o qual está na sala de aula para aprender de acordo com suas capacidades.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica define

A educação especial:



Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001)

Para que haja inclusão é preciso que a escola realize um trabalho coletivo com a família, trazendo benefícios para o desenvolvimento da criança, onde se sentirá bem acolhido e auxiliado pelas pessoas que convivem com ela. A família é fundamental no processo de inclusão escolar, é ela que precisa dar o primeiro passo ajudando a escola a tornar-se inclusiva, a família precisa ser participativa e colaborativa durante a adaptação e permanência da criança na escola, participando das atividades propostas pela escola.

Portanto, construir uma escola com princípios inclusivos é garantir o acesso e permanência e o sucesso do sujeito ao conhecimento cultural produzido pela humanidade. É preciso que o professor busque novos conhecimentos, novos estudos e formações que possam ajudar neste novo desafio que está nas salas de aula e na sociedade.

A Educação Infantil

Segundo a LDBEN 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) a Educação Infantil é entendida como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 anos, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A Educação Infantil será oferecida em creches para crianças de zero a três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos, poderá ser ofertada em jornada integral igual ou superior a sete horas diárias, ou parciais com no mínimo quatro horas, deve ser oferecida em período diurno, sendo regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino.

Na Educação Infantil é obrigatória a matrícula de crianças que completam quatro ou cinco anos de idade até 31 de março do ano que ocorrer a matrícula, e que a matrícula na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem criança como,

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010, p.12)

O aluno na educação infantil precisa brincar, fantasiar, construir sua identidade, e é através da contação de histórias, músicas, poesias, brincadeiras e jogos que isso acontecerá. É nesta fase que ela adora brincar e descobrir novas situações faz parte do mundo do faz de conta, onde tudo é possível e maravilhoso.

Durante a brincadeira a criança expressa desejos, emoções e sentimentos, ou seja, cria seu próprio mundo. É no momento da brincadeira que situações cotidianas estão inseridas em seu ato de brincar, situações de desejos transferidas para seu mundo infantil.

Propor um ambiente acolhedor, limpo e confortável para a criança, fará com que ela sinta-se bem acolhida, segura, despertando curiosidades, desenvolvendo suas habilidades e fazendo descobertas. A educação infantil deve priorizar o desenvolvimento da imaginação, do raciocínio e da linguagem, propondo atividades que desenvolvam na criança a socialização em grupo na sala de aula e na sociedade.

Nesse contexto destacamos que é preciso que a família depositar confiança na escola e o educador precisa ser receptivo, acolhendo a criança que está neste ambiente para aprender.

O lúdico e a prática pedagógica na Educação Infantil

Os princípios da educação infantil é o cuidar e o educar. Tiriba (2005)



relata que a intenção de aliar uma concepção de criança à qualidade dos serviços educacionais a ela oferecidos. Implica atribuir um papel específico das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de educação infantil. Nesse sentido,

A educação infantil, nesse contexto, tem duas importantes funções: cuidar e educar. Cuidar tem o sentido de ajudar o outro a se desenvolver como ser humano, atender às necessidades básicas, valorizar e desenvolver capacidades. Educar significa propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito, confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998)

O professor de educação infantil precisa dispor de materiais e propor brincadeiras e jogos lúdicos, pois através da ludicidade a criança brinca e aprende. Sua aprendizagem dos estímulos que são propostos a ela, ou seja, um ambiente rico de objetos e materiais que despertem sua curiosidade e interesse.

O jogo infantil auxilia o professor no seu planejamento, ajuda a conciliar o brincar e o estudar, transformando o brincar e o aprender numa forma lúdica.

O jogo na educação infantil desenvolve e auxilia a criança em suas habilidades, pois através deste, desperta o gosto por manipular objetos. É através dele que a criança começa a adquirir algumas regras, expressando seus sentimentos e desejos no mundo imaginário.

Segundo Froebel (apud KISHIMOTO, 2010) muitas brincadeiras de movimentos incorporando conteúdos escolares são também utilizadas na educação infantil. O autor ainda ressalta que o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. Complementando ainda Santos (2008), refere-se ao lúdico como significado de brincar, incluindo nela os jogos, os brinquedos e as brincadeiras e, é relativo também à conduta daquele que joga que brinca e que se diverte.



A criança ocupa um lugar num contexto social, a educação que está submetida a um conjunto de relações sociais, isso nos faz compreender melhor o mundo infantil, vivido pela criança, e através desse cotidiano forma-se a imagem da criança e do seu brincar (KISHIMOTO, 2010).

Sabendo que o jogo é uma atividade espontânea, não descarta a ideia que o educador necessita criar situações e espaços que despertem a criança para suas diferentes formas. Desta maneira o educador precisa disponibilizar materiais para seus educandos de acordo com a idade e a capacidade de cada um; a criança fazendo uso de suas capacidades e habilidades estarão aprendendo ludicamente.

O brincar permite aprender a lidar com as emoções, desperte a curiosidade e a imaginação, sendo para a criança uma necessidade básica. Desta forma a ludicidade facilita a assimilação de saberes, promovem momentos de interação entre as crianças e faz a aprendizagem ficar prazerosa. Sommerhalder ressalta que,

reconhecer a importância do jogo para a infância nos permite pensar num ensino e numa aprendizagem mais abrangente, envolvente e inserida na realidade, pois possibilita a ponte entre o real e o imaginário, sem perder de vista o vínculo entre o pensar, o agir e o sentir (2011, p.29).

Assim, o professor como adulto, efetivamente importante na brincadeira, precisa acolher vivências lúdicas e abrir um espaço de criação para a criança. Ressalta a importância da música nas aulas de educação infantil, sendo cada vez mais reconhecida por seu valor na formação integral das crianças.

Quando utilizada de maneira correta, a ludicidade transforma a aprendizagem muito mais prazerosa e criativa, pois tanto a criança quanto o adulto, sentirão prazer em fazer parte desta fantasia e momento de aprendizagem.

Entretanto, os professores de educação infantil têm responsabilidades sociais coletivas, sendo que este é requisito básico, é condição para construir e consolidar os projetos, para atuar com as crianças e para trabalhar com as famílias e as pessoas da comunidade na qual a escola, a creche ou a pré-



escola está inserida.

O desafio, enquanto educador é de atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Sua prática deve propiciar ao aluno o direito ao brincar, ao criar, ao aprender e para enfrentar os desafios, deve participar da elaboração da proposta pedagógica da instituição, zelando pela aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos.

A inclusão na educação infantil: brincando e aprendendo

Para que a inclusão aconteça na educação infantil é preciso que todos trabalhem juntos com os mesmos objetivos, com as metas e propostas pedagógicas em comum, refletindo, estudando e agindo, precisamos contar com a colaboração de especialistas e de pessoas capacitadas para auxiliar o professor havendo assim uma aprendizagem com maiores resultados.

Não basta simplesmente *estar* com o aluno na sala de aula, é necessário que o trabalho pedagógico seja repensado, reelaborado, trazendo preocupações aos professores, pois alguns ainda não estão preparados para ter uma sala de aula com alunos inclusos.

Na política Nacional para integração da Pessoa com deficiência, Decreto nº 3.298 de 20 de novembro de 1999, em seu artigo 24 ressalta que a educação da criança com deficiência deverá iniciar-se na educação infantil, a partir de zero ano. Desta forma, precisamos aceitar que os profissionais da educação precisam buscar cursos e especializações para compreender o aluno com deficiências.

O professor de educação infantil precisa identificar aquele aluno que apresenta alguma dificuldade, isso deve acontecer durante as atividades propostas, dentro do desenvolvimento de sua aula. Caso o professor perceber e/ou identificar alguma atitude ou dificuldade na aprendizagem do aluno, ele deverá entrar em contato com a equipe diretiva da escola para realizar o encaminhamento desta criança a especialistas. É importante que a escola coloque as dificuldades do aluno para a família, sugerindo que realize uma avaliação com psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, entre outros



profissionais capacitados para auxiliar pessoas com estas dificuldades.

Acrescentamos ainda o que preconiza as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, sendo:

Art. 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

- I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;
- II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;
- III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001).

Ainda nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica é ressaltado que a escola da rede regular de ensino deve prover e prever na organização de suas classes professores das classes comuns e da classe especial capacitados e especializados para atender alunos com deficiências, possibilitando que as salas de aula beneficiem as diferenças, educando desde cedo para a diversidade.

Nas diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu artigo 8º, salienta que para que haja inclusão das crianças com deficiências nas escolas é preciso que haja apoio pedagógico especializado, sendo realizado nas classes comuns, mediante colaboração de professor especializado em educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos, apoio ainda, de outros professores ou profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente.

Do mesmo modo é preciso que a família acompanhe a aprendizagem da criança e esteja disposta a colaborar com a escola, porque um trabalho inclusivo se faz com a colaboração de todos os envolvidos no processo de aprendizagem do aluno.

Complementando ainda as Diretrizes Nacionais para a educação Especial na educação Básica, em seu artigo 18, afirma que os professores especializados em educação especial são aqueles que desenvolveram competências para saber identificar as necessidades educacionais especiais,



sabendo implementar, liderar e apoiar a adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, e para que o trabalho em equipe ocorra mesmo este professor precisa assistir o professor da classe comum em suas práticas de sala de aula.

A escola de Educação Infantil precisa preparar juntamente com a família o aluno com deficiência para o trabalho oportunizando que ele se integre na vida social em sociedade. Oportunizar estes alunos jogos e materiais lúdicos para que sua aprendizagem seja construtiva e prazerosa. É preciso dispor jogos, bingos, quebra-cabeças, dominós entre outros materiais que se faz uso nas classes comuns de educação infantil. Uma aprendizagem na educação infantil se constrói com ludicidade, com amor e dedicação por parte do professor e do aluno.

O professor precisa dar início neste desafio que está na sala de aula, com ajuda de outros profissionais, pois o aluno com deficiência precisa aprender de acordo com suas capacidades e potencialidades e ele espera esta ajuda do professor que está neste tempo ao seu lado. Buscar inovações, ideias e sugestões com colegas professores ou profissionais poderá ajudá-lo, e muito, para a preparação de sua aula inclusiva.

Na educação infantil é preciso que haja uma rotina e nela é preciso que esteja incluído momentos de brincadeiras e jogos, despertando na criança o prazer em brincar e aprender ludicamente. Mas o que deve existir é respeito as suas potencialidades, propondo jogos e brincadeiras de acordo com a capacidade de cada um.

Para as crianças com deficiência, os jogos e brincadeiras não será apenas uma atividade lúdica, mas uma maneira para superar suas barreiras. As brincadeiras e jogos podem ser os mesmos que aplicamos e dispomos para o restante da turma, porém é necessário adaptarmos as necessidades e capacidades de cada um.

Sugestões de algumas brincadeiras que poderão ser desenvolvidas na educação infantil que foram retiradas e adaptadas das cartilhas “brinquedos e brincadeiras inclusivos” do Instituto Mara Gabrilli e “ Incluir brincando guia do brincar inclusivo” da UNICEF- o Fundo das Nações Unidas para a Infância: boliches de latas, jogo da memória, dominó, circuitos com objetos diários,



brincadeiras e atividades com cordas e bolas, entre outras desenvolvidas e planejadas pelo professor.

Considerações finais

É um grande desafio para o professor de Educação Infantil trabalhar com crianças de educação infantil e com deficiências, pois exige um trabalho cooperativo com os demais colegas e equipe diretiva e da família.

A criança na educação infantil desenvolve sua imaginação, o raciocínio e a linguagem, conhece e reconhece seu mundo infantil. Através dos jogos, brincadeiras e cantigas a criança aprende regras, desenvolve sua coordenação, seu equilíbrio, criatividade e cooperação. O docente precisa propor atividades lúdicas que o aluno com deficiência sinta-se convidado a participar, valorizando sua capacidade e sua limitação. É fundamental que a criança aprenda a partir de jogos, brincadeiras e cantigas, auxiliando o aluno a enfrentar obstáculos e desafios propostos.

A escola precisa dispor de materiais e espaços que despertem na criança o gosto por brincadeiras, cantigas e histórias. A criança precisa estar em contato com fantoches, fantasias, livros e dedoches para imaginar um mundo que é só seu, o mundo infantil.

Acolher na escola crianças com deficiências proporciona aos alunos e professores a oportunidade de conviver com pessoas com diferentes deficiências, pessoas que precisam de ajuda para enfrentar seus obstáculos e realizar sonhos e desejos.

A escola precisa estar preparada para ajudar este aluno a se preparar para viver lá fora na sociedade, de acordo com suas capacidades e habilidades, e respeitando suas limitações, não adianta incluir esta criança com deficiência na sala de aula se nada poderá ser feito para eliminar estas barreiras encontradas no cotidiano do aluno, desta forma é preciso profissionais que atendam suas necessidades, auxiliando na aprendizagem para que haja progressão.



Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto Nº 3.298, de 20 de Dezembro de 1999. *Institui a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência*. Disponível em <www.andi.org.br/infancia-ejuventude/legislacao/decreto-no-3298-politica-nacional-para-a-integracao-da-pessoa-portad> Acesso em: 25 jul. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto nº 5.296 de 2 de Dezembro de 2004. *Institui normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> > Acesso em: 25 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 *Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> > Acesso em: 25 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Revista criança do professor de educação infantil*. A inclusão de crianças com deficiências na educação infantil. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista44.pdf> > Acesso em: 25 jul. 2016.

CNRTA - Centro Nacional de Referência em Tecnologia Assistiva. Disponível em: <<http://www.cti.gov.br/images/cnrta/pdf/Sala%20de%20Recursos%20Multifuncional%20-%20Rita%20Bersch.pdf> > Acesso em: 25 jul. 2016.

DRAGO, Rogério. *Inclusão na educação infantil*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

INSTITUTO PARADIGMA. *Atividades Inclusivas*. Disponível em <<http://iparadigma.org.br/arquivos/cartilha%20atividades%20inclusivas.pdf>> Acesso em: 25 ago. 2016.

INSTITUTO MARA GABRILLI. *Brinquedos e brincadeiras inclusivos*. Disponível em <<http://img.org.br/images/stories/pdf/brinquedos.pdf>> Acesso em: 25 ago. 2016.



KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. 16.ed- Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MINISTÉRIO PÚBLICO – ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Comissão Especial de Educação Especial. Parecer nº 56/2006. *Orienta a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul*. Disponível em <<http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id3249.htm>> Acesso em 29/05/2016.

PIZZATO, Mirian Suzana. *Brincando com a escuta musical na educação infantil*. Revista Pátio - educação infantil e crianças de 0a 3 anos. Abril/ Junho 2013, p. 2626-29.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. *Brinquedoteca, a criança, o adulto e o lúdico*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SOMMERHALDER, Aline. ALVES, Fernando Donizete. *Jogo e a Educação da infância: muito prazer em aprender*. 1.ed.-Curitiba, PR: CRV, 2011.

TIRIBA, Lea. *Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender discursos e práticas*. Rio de Janeiro: Ática, 2005.

UNICEF. O FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. *Incluir brincando. Guia do brincar inclusivo*. Disponível em <http://files.unicef.org/brazil/pt/br_sesame_guia.pdf> Acesso em: 25 jul. 2016.



**ROMANCE-REPORTAGEM COMO RESISTÊNCIA: O OUTRO LADO DA
HISTÓRIA CONTADO EM *ESTAÇÃO CARANDIRU* DE DRAUZIO
VARELLA**

Laísa Veroneze Bisol¹
Letícia Sangaletti²

Aproximações entre a literatura e o jornalismo

A função da literatura enquanto narrativa capaz de propiciar reflexão acerca do mundo e dos indivíduos, já é irrefutável. Quando essa forma de fazer artístico une-se a uma outra perspectiva, nesse caso, a reportagem, incita-nos entender de que maneira determinados acontecimentos ganham representação e, mais do que isso, quais as funções desempenhadas a partir dessa união entre duas formas de narrar que são de natureza distinta. A literatura, pode representar através da ficção enquanto que o jornalismo, busca representar acontecimentos factuais. Assim, temos os romances-reportagens, que são oriundos da fusão entre a informação e a literatura, composição conhecida como jornalismo literário. Partindo desse objeto de estudo, através da obra *Estação carandiru*, Drauzio Varella (1999), que relata uma série de acontecimentos naquela que foi considerada a maior casa de detenção da América Latina, desativada em 2002, buscamos compreender se é possível que essa obra atue como forma de resistência.

De acordo com Felipe Pena (2006) o jornalismo encontra na literatura formas de tornar o texto mais atraente, ou seja, a narrativa vai além das técnicas utilizadas na construção de notícias, para aprofundar ideias e contextos a partir de uma linguagem diferenciada, com maior riqueza de detalhes, o que assemelha a leitura não-ficcional, com aquela equivalente à ficção. No jornalismo literário os fatos são apresentados de uma forma mais

¹ Doutoranda em Letras – Estudos Literários pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestra em Letras – Literatura Comparada pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Graduada em Comunicação Social – Jornalismo pela UFSM. E-mail: laisabisol@gmail.com.

² Doutoranda em Letras – Estudos de Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestra em Letras – Literatura Comparada pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Graduada em Comunicação Social – Jornalismo pela UFSM. E-mail: leticiasangaletti@hotmail.com.



ampla, ou seja, ao passo em que as notícias diárias informam com imediatismo os acontecimentos de forma mais objetiva, o jornalismo com o acréscimo da linguagem literária abrange outros aspectos: históricos, contextuais, culturais, com entrevistas mais extensas e pontos de vista diversos, o que permite ampliar as perspectivas críticas diante daquilo que é representado. Referência no assunto, Tom Wolfe explica os caminhos do surgimento desta linguagem, a partir dos romances-reportagens:

No começo dos anos 60, uma curiosa idéia nova, quente o bastante para inflamar o ego, começou a se insinuar nos estreitos limites da *statusfera* das reportagens especiais. Tinha um ar de descoberta. Essa descoberta, de início modesta, na verdade, reverencial, poderíamos dizer, era que talvez fosse possível escrever jornalismo para ser... lido como um romance. *Como* um romance, se é que me entendem. Era a mais sincera forma de homenagem ao Romance e àqueles grandes, os romancistas, claro. (WOLFE, 2005, p. 19).

Assim, os jornalistas pegam como empréstimo o fazer literário para qualificar os textos, o que é um ganho para a sociedade, que pode ter acesso a informações novas, aprofundadas, bem mais apuradas e estruturadas a partir de uma percepção que não se tinha quando os fatos aconteceram.

Para Edevaldo Pereira Lima (2009), uma das autoridades do jornalismo literário no Brasil, o *New Journalism* é uma narrativa de não-ficção, que rompe a dicotomia entre as identidades respectivas de jornalista e escritor, gerando um novo patamar de possibilidades no cenário cultural. Significa uma busca obcecada pelo texto de excelência. Quando Lima (2009) trata de autores que trabalham como essa modalidade narrativa em outras épocas, traz como exemplo o pioneiro caso de Euclides da Cunha, na Guerra de Canudos. O escritor foi para o interior da Bahia, em agosto de 1897, para ser correspondente de guerra do jornal *O Estado de São Paulo* e dessa experiência, Cunha produz *Os Sertões*, obra que causa bastante impacto na cultura letrada do País. Ainda tratando a respeito da aproximação entre as narrativas, Lima argumenta que o jornalismo detêm elementos da literatura mas, os transforma, atribuindo um aproveitamento voltado a outra finalidade:

A literatura está, até então, basicamente interessada na escrita. Mesmo quando representa o real, através da ficção, a factualidade concreta, efetiva – de acontecimentos, personagens e ambientes

perfeitamente existentes e nominados, no espaço social verdadeiro – não é, na maioria dos casos, o item primordial. As exceções estariam com os livros de memórias, com as autobiografias, com os relatos de viagens. Mas, *grosso modo*, não há na literatura contemporânea aos primórdios da imprensa moderna atual a necessidade do *reportar*, completamente factual. E é esta tarefa, a de sair do real para coletar dados e retratá-lo, a missão que o jornalismo exige das formas de expressão que passa a importar da literatura, adaptando-as, transformando-as. (PEREIRA LIMA, 1995, p. 138).

Assim, compreendemos que a literatura pode representar realidades, enquanto essa, é uma das principais funções do jornalismo. Unir, portanto, os elementos literários com a função primordial de informar, pode motivar a construção de textos capazes de, não apenas fazer conhecer, mas, para além disso, contribuir na sensibilização dos sujeitos diante de determinados contextos, permitir diferentes experiências de leitura e, sobretudo, estimular o desenvolvimento do senso crítico e de reflexão.

Estação Carandiru como forma de resistência

Publicado em 1999, *Estação Carandiru*, foi escrito pelo médico Drauzio Varella, que atuou como voluntário no presídio durante o período de 10 anos. A obra, que foi adaptada ao cinema, foi condecorada com o Prêmio Jabuti no ano 2000, como o livro do ano na modalidade não ficção. *Estação Carandiru* relata uma série de acontecimentos naquela que foi considerada a maior casa de detenção da América Latina, desativada em 2002, mas, mais do que isso, atribui voz e identidade aos sujeitos que faziam parte daquele contexto: presidiários, suas famílias, guardas e policiais, demonstrando diversas versões de uma história. Ao apresentar as condições de vida na prisão, o médico aponta as situações precárias no que diz respeito às questões básicas como alimentação, saúde, acomodação e saneamento, demonstrando as dificuldades enfrentadas por todos aqueles que fizeram parte daquele contexto. São descritas as diversas doenças que acometiam o lugar, como a Aids, leptospirose, e outras, cirurgias realizadas sem a anestesia e instrumentos adequados, falta de medicamentos básicos, entre outras questões. Entretanto, o escritor não aponta culpados ou inocentes, por outro lado, indaga e instiga à novas indagações.

Oriundos das camadas mais pobres da sociedade brasileira, nem todos contam com ajuda externa. Ao contrário, a maioria precisa sustentar mulher, filhos e pais idosos, razão pela qual gente que em liberdade nunca se envolveu com droga vira traficante de cadeia para manter a integridade da estrutura familiar. (VARELLA, 1999, 143).

Esse trecho que apresenta quem são as pessoas que sobreviviam naquele espaço, mostra a compreensão com a realidade dos presidiários, muitas vezes interpretada de uma maneira diferente pela sociedade. Ao trazer essas versões, muitas são as histórias contadas, são inúmeras personagens que passam a ser conhecidas pelas suas trajetórias de vida, pelas doenças adquiridas na casa prisional, pelos vícios contraídos e, inclusive, sob a perspectiva dos crimes de cometeram.

Todavia, isso não significa que as personagens são apresentadas unicamente como vítimas. São descritos seus crimes, as atrocidades que fizeram para outras pessoas, as situações que enfrentam e que causam dentro da prisão. Por outro lado, atribui humanidade às pessoas, mostrando, por exemplo, que possuem família, como podemos observar no seguinte excerto:

É uma população bem heterogênea de gente pobre, que passa horas em pé: senhoras sofridas, crentes de trança, mães de família, morenas de calça justa e loiras oxigenadas que falam e gingam no ritmo da malandragem. Algumas chegam tristes, com seus filhos. Outras trazem cadeiras de armar e cumprimentam a fila inteira. (VARELLA, 1999, p. 52).

Ao descrever algumas das pessoas que visitavam a penitenciária, Varella também conta a situação de dificuldade enfrentada pelas famílias, já que algumas passavam dias e até mesmo semanas na fila, uma vez que não tinham condições de retornarem às suas residências e voltar em outra oportunidade. Já conhecidas daquelas pessoas, já que cumprimentavam a fila inteira, as mulheres enfrentavam situações diversas, inclusive de humilhação, ao passarem por revistas e pela dificuldade de realizar as visitas.

Nessa esteira, entendemos que a resistência é mister na obra, imprescindível para entender o contexto, já que percebemos que aparece no texto em questão, de diferentes formas. E esse termo é imprescindível para

essa pesquisa, no tocante da análise das obras que abordam violência.

“Resistência é um conceito originariamente ético, e não estético”, afirma Bosi (1996, p.11). O teórico afirma, seguindo o raciocínio, que “o seu sentido mais profundo apela para a força da vontade que resiste a outra força, exterior ao sujeito. Resistir é opor a força própria à força alheia o cognato próximo é **in/sistir**; o antônimo familiar é **de/sistir**” (p. 11, grifos do autor).

Assim, percebemos que “Carandiru” tem uma narrativa que está estreitamente ligada à literatura de resistência, isso porque, aborda, como tema central das narrativas, passagens, fatos e ocorrências que envolvem a vários tipos de violência.

Bosi (1996) estabelece uma relação entre narrativa e resistência ética. Sobre isso, ele diz que é importante detectar em determinadas obras, “escritas independentemente de qualquer cultura política militante, uma tensão interna que as faz resistentes, enquanto escrita, e não só, ou não principalmente, enquanto tema”, (p. 22). Para o autor, quem diz escrita, está se referindo à categorias formadoras do texto narrativo, e cita como exemplo o ponto de vista e a estilização da linguagem. Bosi explica;

Vejo nesses dois processos uma interiorização do trabalho do narrador. A escrita resistente (aquela opção que escolherá afinal temas, situações, personagens) decorre de um a priori ético, um sentimento do bem e do mal, uma intuição do verdadeiro e do falso, que já se pôs em tensão com o estilo e a mentalidade dominantes. (BOSI, 1996, p. 22).

Assim, podemos pensar em Carandiru em uma obra de resistência, e que possui um cunho ético, de externar o que ocorreu no local, visto que independente de qualquer posição política, o autor viveu as tensões e os conflitos no espaço que foi seu ambiente de trabalho por anos, que não faz com que seja uma história importante apenas pelo tema, mas pela resistência causada em seus personagens e no próprio narrador/autor.

A violência também é representada de forma intensa na obra, mexendo com os sentidos e, ao demonstrar essa realidade, propiciando que o leitor saia de sua zona de conforto para refletir, a partir de uma leitura que instiga. Como vemos no seguinte exemplo:

- Doutor, o senhor já viu os corpos? Num banheiro do térreo

improvisado como necrotério, jaziam os corpos de dois rapazes. Um deles, de bermuda, estava horrivelmente queimado. As bolhas ocupavam o corpo todo, principalmente o rosto e o tórax; algumas haviam rompido expondo a derma profunda, escura e úmida. O outro, de camiseta do Baú da Felicidade, estava todo esfaqueado. (VARELLA, 1999, p. 198).

Ao perceber diversas descrições como essa, remetemos às ideias de Jaime Ginzburg (2013). O autor questiona porque mundialmente e em diferentes espaços de tempo existem seres humanos com a capacidade de realizar horrores contra outros. Ginzburg ainda enfatiza o assunto sob a perspectiva de que ainda há muito a ser discutido diante de toda a violência que habita o mundo de hoje. A criminalidade e a violência generalizada aparecem, cotidianamente na mídia e, inclusive, é tema recorrente das expressões artísticas. Contudo, sabemos que nem sempre essa questão é posta com o objetivo de instigar a mudança de realidades, com potencial de enfrentamento. Nas palavras de Ginzburg:

Uma obra literária, dependendo da postura intelectual de seu autor, de suas condições de produção e circulação, e das características de seu público, pode fazer coro ao pensamento dominante ou tomar uma atitude crítica; pode ser conservador ou demonstrar indignação; pode atribuir a si um papel social ou cumprir exigências de mercado. Considerando esses fatores, pode ser mais lido e lembrado, ou mais esquecido; pode ser incluído no patrimônio cultural de uma memória coletiva ou ser abandonado no vácuo. (GINZBURG, 2012, p. 224).

Essa ideia aponta para a importância do modo como a violência é representada nas narrativas, já que o que é escrito é capaz de contribuir, ou não, para a constituição da memória coletiva, promovendo o enfrentamento de determinada realidade. Em *Estação Carandiru*, percebemos esse engajamento, já que, quando o autor apresenta a realidade violenta como a mencionada anteriormente, em seguida questiona, problematiza, instiga a novos olhares sobre aquele tema, descrevendo a trajetória de vida dos sujeitos acometidos pela violência, mas também daqueles que cometeram atos de barbárie, apontando para um entendimento de espaço, tempo, realidades e, de um modo geral, contextos.

A problematização do autor na obra estudada delineia um caminho que nos leva à resistência, tendo em vista que o que se lê, é sobre algo real, situações que aconteceram de verdade, e certos fatos são tão absurdos, que

fazem com que o leitor, se questione sobre certo e errado, acerca do ético, e entende que em determinados momentos, ou se resiste ao sistema, ou sucumbe à violência.

No romance-reportagem em questão também observamos a realidade de pessoas que, em geral, são enquadradas na ideia de criminalidade, indivíduos que cometeram crimes de menos gravidade (ou que sequer cometeram crimes) são, dentro da prisão, colocados como vítimas de presidiários que incumbiram crueldades maiores.

A trajetória de travesti é marginal. Vêm todos das camadas mais pobres, e quando saem à noite, de seios crescidos e saia agarrada, são automaticamente identificados como perigosos, independentemente do que tenham feito. Presos, vão para o distrito. (VARELLA, 1999, p. 155).

O excerto nos mostra que só o fato de ser travesti é um ato de resistência, visto que, ao enfrentar a sociedade que, caracteristicamente, é preconceituosa, e que mata LGBTs no Brasil, está se resistindo ao patriarcado, a hierarquias sociais e desconstruindo padrões. Nessa esteira, abordar temáticas como essa e apresentar realidades que envolvem essas comunidades marginalizadas são também, um ato de resistir, e uma forma de mostrar que é preciso continuar abordando assuntos como esse.

Algumas conclusões

O estudo aponta para a possibilidade de o jornalismo literário desempenhar um papel que está além da função informativa, apresentando um gênero capaz de propiciar reflexões atribuindo voz e representatividade a pessoas e versões sociais nem sempre exploradas midiaticamente, por exemplo.

Compreendemos que a violência continua sendo um tema recorrente nas produções literárias, considerando que retratam relações humanas fragilizadas e populações marginalizadas. Assim, percebemos a necessidade de continuar investigando temas como os abordados em *Estação Carandiru*, em obras de jornalismo literário contemporâneo, pois os assuntos da violência e da resistência ainda não se esgotaram.

Na obra analisada percebemos essas questões, uma vez que a narrativa é

conduzida de modo que os leitores possam compreender uma parcela da realidade de um grupo social, que são os presidiários. *Estação Carandiru* é, portanto, uma obra de resistência.

Isso se dá ao entendermos que, tanto no que tange à história das personagens, quanto à narrativa do autor/narrador, tratar assuntos delicados sobre as dificuldades de minorias e pessoas à margem da sociedade, são, com certeza, atos de resistência diante de um contexto social que privilegia classes, além de enfatizar a necessidade que pesquisar mais sobre violência no Brasil.

Referências

BOSI, A. Narrativa e resistência. In: *Itinerários*. Unesp: Araraquara, 1996 p. 11 – 27.

GINZBURG, Jaime. *Literatura, violência e melancolia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. *Crítica em Tempos de Violência*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Fapesp, 2012.

LIMA, Edvaldo Pereira. Jornalismo e literatura: aproximações, recuos e fusões. *Anuário Unesco/Metodista de Comunicação*. Anuário Unesco/Metodista de Comunicação Regional, Ano 13 n.13, p. 145-159, jan/dez. 2009.

_____. *Páginas Ampliadas: o livro-reportagem como extensão do jornalismo*. Campinas: Unicamp, 1995.

PENA, Felipe. *Jornalismo literário*. São Paulo: Contexto, 2006.

VARELLA, Drauzio. *Estação Carandiru*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.



EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DIREITOS HUMANOS: INTERLIGANDO POSSIBILIDADES INTERDISCIPLINARES

Laiza Buzatto¹
Jaílson Bonatti²
Claudia Felin Cerutti Kuhnen³

Introdução

A Educação Ambiental (EA) é um reflexo de todas as ações, sejam elas positivas ou negativas que ocorrem e ocorreram no decorrer dos anos em nosso planeta. Atualmente a EA transita entre os mais diversos lugares da sociedade, estando presente não somente em debates e no cotidiano das pessoas, mas sim sendo trabalhados através dos mais diversos projetos, em escolas, cursos de graduação e demais espaços, ou seja, nossas atitudes e direitos acabam ligando-se à Educação Ambiental.

Segundo a lei nº 9.795/1999 sobre a Política Nacional de Educação Ambiental no artigo 1º

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999).

Sendo assim, a Educação Ambiental torna-se uma ferramenta que direciona assuntos que inter-relacionam a sensibilização e a reflexão do ser humano sobre suas ações e aos problemas ambientais que enfrentamos. Não atribuindo somente um caráter de restrição a determinados assuntos como: poluição, preservação ambiental, lixo, proteção de animais, entre

¹ Acadêmica de bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI Campus de Frederico Westphalen-RS, Brasil. Bolsista de Extensão da URI/FW. E-mail: laizabuzatto@gmail.com

² Acadêmico de licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI Campus de Frederico Westphalen-RS, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação (GPE/URI). E-mail: jailson.1bio@gmail.com.

³ Mestre em Biologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora do Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI Campus de Frederico Westphalen-RS, Brasil. E-mail: claudia@uri.edu.br.

outros, mas mostrando o meio ambiente em sua totalidade, analisando os aspectos naturais, econômicos, sociais, políticos, históricos e culturais.

Nas palavras de Reigota (2009, p. 21) “[...] a Educação Ambiental tem uma história quase oficial, que a relaciona com conferências mundiais e com os movimentos sociais em todo o mundo”, diante disso, a seguir citamos alguns pontos importantes na história da Educação Ambiental.

Embora os primeiros registros da utilização do termo “Educação Ambiental” datem de 1945, ano em que se inicia o uso da expressão “estudos ambientais” e no ano de 1948 em um encontro da União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN) em Paris. Logo depois, em 1968 realiza-se na cidade de Roma uma reunião de cientistas de países industrializados, para a discussão sobre o consumo e as reservas de recursos naturais não renováveis e sua preservação para o futuro. Após esse acontecimento o Clube de Roma expõe a necessidade da preservação dos recursos naturais e o controle populacional. Porém, os rumos da Educação Ambiental começam a ser realmente revistos a partir da Conferência de Estocolmo, em 1972, ano em que se atribui a inserção da temática da Educação Ambiental na agenda internacional. Em 1975, lança-se em Belgrado (na então Iugoslávia) o Programa Internacional de Educação Ambiental, no qual são definidos os princípios e orientações para o futuro.

Outro momento importante é a elaboração do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global elaborado pela sociedade civil planetária em 1992 no Fórum Global, durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio 92). Esse documento estabeleceu os princípios fundamentais da educação para sociedades sustentáveis, destacando a necessidade de formação de um pensamento crítico, coletivo e solidário, de interdisciplinaridade, de multiplicidade e diversidade. Estabelecendo ainda uma relação entre as políticas públicas de Educação Ambiental e a sustentabilidade.

No Brasil, em 1977, foi fundada a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA) e em 1984, o Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) que busca em sua resolução estabelecer diretrizes para as



ações de EA, aprovada a Resolução 001/86 (1986) que estabelecia as responsabilidades, os critérios básicos e as diretrizes gerais para uso e implementação da Avaliação de Impacto Ambiental (AIA) como um dos instrumentos da Política Nacional do Meio Ambiente. (Dias, 1994).

Diante disso no Brasil em 1989, cria-se o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – Ibama – tendo como objetivo coordenar e formular uma política nacional do meio ambiente. No mesmo ano o Ministério da Educação (MEC) cria o grupo de Trabalho para a Educação Ambiental. Sendo assim, em meados de 1996 inicia-se a construção da primeira Agenda 21 Brasileira, sendo concluída em 2002. No mesmo ano em Johannesburgo na África do Sul foi realizada a Conferência das nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, a mesma ficou conhecida como Rio+10. E atualmente tivemos a Rio+20, cujo alvo é pensar/discutir e elaborar metas que resultem em um objetivo final que é a preservação do ambiente. O Rio+20 realizou-se no Rio de Janeiro – Brasil, contou com aproximadamente 188 países. Ao que tange o Desenvolvimento Sustentável (DS), as principais metas são desenvolver uma economia verde com base no DS e a erradicação da pobreza.

Diante da breve história sobre a Educação Ambiental, a mesma tornou-se essencial para garantir o desenvolvimento sustentável da sociedade e um novo olhar perante as atitudes desenvolvidas em relação ao meio ambiente. Assumindo um papel de ação que hoje está presente em todas as nações que buscam o desenvolvimento e o equilíbrio com a natureza.

A preservação do meio ambiente depende muito da forma de atuação das gerações presentes e futuras, e o que estão dispostas a fazer para diminuir o impacto ambiental das suas ações. Nesse sentido é importante sinalizar que o usufruto ao ambiente deve também ser um direito universal, inerente a todos os seres humanos, assim como qualquer outro Direito Humano fundamental. A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, sobretudo se aliada com a Educação em Direitos Humanos (CANDAUI, 2012), devendo estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo e de forma articulada, onde



essencialmente deva ser esquematizada de modo interdisciplinar e integrada à perspectiva dos Direitos Humanos, visando uma promoção a não violação dos direitos ambientais de usufruto comum. De acordo com o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos

A partir do PNEDH, fica mais fácil visualizar como a sociedade civil, organizações governamentais e não-governamentais, organismos internacionais, universidades, escolas de educação infantil, do ensino fundamental e médio, mídia e instituições do sistema de segurança e justiça podem contribuir na construção de uma cultura voltada para o respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana. (PNEDH, 2003, p. 5).

Portanto nossa sociedade é caracterizada pelos mais diversos grupos e comunidades, os quais também constituem uns lócus de promoção e garantia dos Direitos Humanos enquanto um direito de respeito à diversidade e pluralidade cultural. (FREIRE, SILVA e NETTO, 2017).

Desse modo a Educação Ambiental perseguida pela defesa do Meio Ambiente enquanto um direito básico da humanidade está sendo inserida na sociedade, principalmente na educação, a fim de um suscitar uma mudança na construção de uma nova atitude para todos os cidadãos do planeta. (REIS, 2016). Contudo, devemos propiciar espaços dialógicos acerca da educação ambiental e da efetiva e responsável promoção dos Direitos Humanos em nosso cotidiano, sejam nas escolas, nas ruas, no trabalho, em casa, nos mais diversos lugares.

Perante o exposto, o presente trabalho traz como proposta a investigação entre Educação Ambiental e Direitos Humanos, buscando compreender as possibilidades interdisciplinares, enquanto perspectiva de inclusão entre a Educação Ambiental e os Direitos Humanos, e a análise da disponibilidade de trabalhos, por meio de pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES e no Google Acadêmico através da busca por aplicação de descritores com recorte de tempo de 10 anos. Para a realização deste estudo, utilizou-se da metodologia qualitativa, com foco na análise de conteúdo, ressaltando as contribuições de Bardin (1977) nesse campo metodológico.

A seguir no quadro 1 apresentamos os resultados das buscas, e logo após realizamos a discussão dos assuntos tratados nos artigos encontrados.

Quadro 1 - Resultados das buscas.

<i>Site de buscas: Portal de Periódicos da CAPES e Google Acadêmico</i>			
TÍTULO	PERIÓDICO	ANO DE PUBLICAÇÃO	DESCRITORES
As (im)possibilidades de uma sociedade sustentável e o inextricável embriçamento entre educação ambiental e direitos humanos	Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental	2009	Educação Ambiental e Direitos Humanos
DIREITOS HUMANOS E MEIO AMBIENTE: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FORMA DE FORTALECER A INTERRELAÇÃO	Revista Eletrônica em Gestão Educação e Tecnologia Ambiental	2012	
Direitos Humanos e Educação Ambiental: práticas de transformação social em defesa do meio ambiente	A Revista de Direito da Unimep	2012	
DIREITOS HUMANOS E O MEIO AMBIENTE	Revista Agrogeoambiental	2010	Meio ambiente, sustentabilidade e Direitos Humanos
Mudanças Climáticas: uma análise dos impactos sobre o meio ambiente e os Direitos humanos	Lex Humana	2010	
DIREITOS HUMANOS, MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE NO CONTEXTO DA CIDADANIA GLOBAL	Revista Eletrônica Direito e Política	2011	
LOGOTERAPIA, DIREITOS HUMANOS E SUSTENTABILIDADE: REPENSANDO MODELOS	Revista Logos e Existência	2012	
O DIREITO INTERNACIONAL DO MEIO AMBIENTE E O GREENING DA CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS	Revista Direito GV	2013	
O DIREITO AO MEIO AMBIENTE SADIO: A PROTEÇÃO PELA CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS	Revista da Secretaria do Tribunal Permanente de Revisão	2013	
DIREITOS HUMANOS, MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE	Revista Direito Ambiental e Sociedade	2013	
DIREITOS HUMANOS E MEIO AMBIENTE: IMPLICAÇÕES PARA A SUSTENTABILIDADE	Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM	2014	
DIREITOS HUMANOS, DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E SUSTENTABILIDADE	Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM	2015	
POLÍTICAS PÚBLICAS DE SUSTENTABILIDADE E A PARTICIPAÇÃO DO CIDADÃO: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	Revista de Direito Sociais e Políticas Públicas	2017	
O EXERCÍCIO DOS DIREITOS HUMANOS E O MEIO AMBIENTE: EXPERIÊNCIAS LATINO-	Revista Espaço Acadêmico	2017	2018



AMERICANAS			
-	-	-	Preservação e Direitos humanos
-	-	-	Conservação da biodiversidade e Direitos Humanos
-	-	-	Biodiversidade e Direitos humanos

Fonte: elaborado pelos autores (2018).

No *Portal de Periódicos da CAPES* o descritor aplicado e que obteve resultado foi a combinação “Meio Ambiente, sustentabilidade e Direitos Humanos”, totalizando um montante de 8 artigos. Já os demais descritores não apresentaram nenhum resultado quando utilizados. Quanto ao tempo das publicações foram observados os seguintes anos: 2010, 2013, 2014, 2015 e 2017. Por sua vez, no site de busca Google Acadêmico foram encontrados 3 artigos utilizando os descritores “Educação Ambiental e Direitos Humanos” e também 3 artigos com a combinação “Educação Ambiental, Meio Ambiente e Direitos Humanos”. Quanto ao tempo, as 6 publicações, reservaram-se do ano de 2009 a 2013 apenas. Assim como na outra base de dados os outros descritores presentes não resultaram em nenhuma busca. Desse modo, a seguir apresentam-se as discussões relativas a análise que pretende esta investigação.

Os autores Bigliardi e Cruz (2009) colocam que o direito à vida deve, além de um direito fundamental de todos os seres humanos, apresentar condições favoráveis para o pleno desenvolvimento dos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais da humanidade. Santos, Santos e Freitas (2010), inserem que em primeiro lugar o direito ao meio ambiente é um direito essencial à vida, perpassando por esferas econômicas, políticas e culturais. Ademais, nesse processo eles problematizam a morosidade da máquina jurídica, legislativa e administrativa do estado em afirmar e assegurar políticas públicas que garantam representação e proteção no que diz respeito da defesa do meio ambiente para usufruto da pessoa humana. No decurso os autores colocam a importante vinculação do meio ambiente como ato concreto para validar, também, os Direitos Humanos, tendo como

“[...] inegáveis as relações de interdependência e complementaridade [...]” (SANTOS, SANTOS e FREITAS, 2010, p. 64) entre ser humano e natureza.

Para tanto, Bagliardi e Cruz (2009) voltam suas atenções quando afirmam que a Educação Ambiental é uma possibilidade para interligar práticas frente à ampliação dos Direitos Humanos. Nesse ponto concordamos com os autores e vamos além ao sugerir que, tanto Educação Ambiental como os Direitos humanos precisam ser (re)vistos e (re)pensados na perspectiva de sujeitos que estão diante de situações socioambientais críticas (e.g.: poluição de rios, lagos e oceanos, desmatamento, queimadas, caça ilegal, etc.). Essa questão nos faz reconhecer que a urgência pôr a (re)ligação desses dois temas objetiva, então, um trabalho interdisciplinar e de caráter autônomo, visando ouvir as vozes de resistência de sujeitos que são vítimas de uma exploração dos recursos naturais, e por isso solicitam uma vivência com a natureza e o meio ambiente mais sustentável, equilibrada e harmônica.

As análises anteriores emergem próximas também das ideias de Hammarström e Cenci (2012) e de Oliveira (2012) quando esses ressaltam que a perspectiva interdisciplinar deverá ser um modo prático para se trabalhar com a Educação Ambiental e os Direitos Humanos. Essas possibilidades, solicitadas a partir de uma condição em que a sociedade cada vez mais consumista e de relações fluídas (BAUMAN, 2007), (re)visitam os princípios para o surgimento de uma ética imperativa das responsabilidades comuns do ser humano com o meio ambiente e a natureza, buscando diminuir ou mitigar os impactos ambientais.

Na escrita de Avzaradel (2010) podemos observar que esse autor também se preocupou com a questões dos impactos ambientais sobre o meio ambiente ao relacionar com a perspectiva dos Direitos Humanos. O autor coloca que esses esforços devem ser trazidos para discussão, a fim de alertar a comunidade internacional sobre essas situações críticas em torno das questões ambientais, próximo do que também Mazzuoli e Teixeira (2013) destacam enquanto a proteção internacional do meio ambiente e dos Direitos Humanos na promoção e garantia de direitos civis e políticos aos sujeitos.

Já para Silva, Adolfo e Carvalho (2015), esses autores nos alertam



para a possibilidade de observar como modelos de desenvolvimentos sustentáveis têm sido ligados à perspectiva de proteção e conservação do meio ambiente, por meio das políticas neoliberais, e em torno disso os autores atribulam sobre a intrínseca relação entre meio ambiente como direito humano e sustentabilidade, como marca de ação em um projeto econômico e político, são processos inalienáveis para a garantia de uma sociedade justa e igualitária para o futuro da humanidade.

Próximas dessas atribuições levantadas pelos autores acima, um filósofo já em percursos do século passado nos alertava sobre questões relativas à responsabilidade ambiental, enquanto ética de um princípio responsável que todos os seres humanos devem assumir em consonância de um bem-estar futuro de toda a humanidade sobre o cuidado com a natureza e meio ambiente. De acordo com ele

O agir ocorre em função de um futuro que não será usufruído nem por seus atores, nem por suas vítimas ou contemporâneos. A obrigação para com o presente provém de lá, e não do bem-estar ou do mal-estar de seu mundo contemporâneo, e a situação que ele pretende superar. (JONAS, 2006, p. 56).

Entrecortando as perspectivas anteriores, a autora Taquary (2013) apresenta que é essencial uma análise nos processos de jurisprudência em torno das temáticas e direitos efetivos sobre o meio ambiente e Direitos Humanos e do modo como se efetivam tais ações jurídicas. Para tanto, torna-se imprescindível que haja uma linha tênue em perspectiva comparada entre a promoção e o aprimoramento sobre as políticas públicas, com a finalidade de facilitar o processo de acesso à justiça internacional. Muito mais além do que assinalar os contextos e apresentar as situações em torno ao debate sobre o meio ambiente sustentável como princípio inegável dos direitos humanos, é preciso rever as políticas públicas e as características da jurisprudência que podem ou não conferir e assegurar tal direito (TAQUARY, 2013).

Na perspectiva dos autores Censi, Hammarström e Sell (2014) o constante crescimento de centros urbanos e a conseqüente insurgência de atitudes de reconhecimento de números grupos minoritários levam a uma readequação dos direitos políticos e civis das cidades. Araújo (2013)



complementa que todos teríamos como um direito comum um meio ambiente ecologicamente equilibrado, pois trata-se de um direito fundamental, ou seja, os direitos sociais, políticos e jurídicos que são previstos na Constituição Federal de uma nação. Desse modo, as questões críticas relacionadas à distribuição urbana e demográfica situam e solicitam a emergência da disponibilidade de ambientes ecologicamente adequados e equilibrados o suficiente para o usufruto da população enquanto um direito civil. Esses direitos impetram uma condição onde os sujeitos necessitam, e tem como direito básico de ir e vir em um lugar onde se possa fazer presente o meio ambiente como recurso político e social para uma boa qualidade de vida nas cidades.

Nas ideias de Grijó e Wenceslau (2017, p. 119) as políticas públicas angariadas na promoção dos direitos e deveres para a sustentabilidade, encontram-se como propiciadoras de vínculos entre a efetiva “[...] participação cidadã e a educação em Direitos Humanos [...]”. As autoras reforçam que, haja vista ser a sustentabilidade uma perspectiva em processo de sempre construção e elaboração nas políticas públicas, torna-se precursora de um desenvolvimento sustentável sinalizando a contribuição de diferentes atores sociais, valorizando as diferenças socioambientais a fim de confrontar as latentes desigualdades socioeconômicas.

Na apresentação de um dossiê proposta pelos autores Silva, Ferreira e Buendía (2017) os autores elaboram a possibilidade reflexiva de um espaço para se pensar as diferentes experiências ao torno da proteção do meio ambiente como Direito Humano. Nessa perspectiva o arcabouço teórico e prático possibilitado pelos autores sinaliza a urgência da inserção da guisa sobre proteção e conservação da natureza e do meio ambiente assim como qualquer outra seguridade básica dos Direitos Humanos, bem como de um campo de investigação que merece destaque no espaço acadêmico.

Desse modo, ressaltamos muitos questionamentos que fazem justamente a interligação da proteção dos Direitos Humanos e à preservação do meio ambiente na perspectiva interdisciplinar da Educação Ambiental. Entretanto os autores Cyrous (2012), Costa e Pinheiro (2011), abordam a mesma temática, mas nos apresentam primeiramente um contexto histórico



onde citam as transformações que ocorreram ao longo dos anos com a perspectiva da sustentabilidade, e os Direitos Humanos, buscando traçar maneiras de assegurar a preservação do meio ambiente como uma necessidade para a garantia das presentes e futuras gerações. Sendo assim, é de suma necessidade a reflexão por parte da sociedade perante o meio ambiente e seus direitos, buscando o equilíbrio em relação às vontades substituíveis como a reflexão permanente perante o consumo e exploração de recursos naturais e às ações concretas voltadas à conservação, preservação e sensibilização do meio ambiente.

Conclusão

As discussões anteriores apresentadas giram em torno de um eixo comum de discussão, a da garantia de um meio ambiente equilibrado, sustentável e ecológico como Direito Humano, em virtude da observância dos pontos problematizados e refletidos pelos autores. E essa possibilidade somente será assegurada quando a salvaguarda do meio ambiente for, efetivamente, um Direito Humano inalienável a qualquer cidadão do mundo.

Nesse sentido, os autores também frisaram na perspectiva de pensar o meio ambiente na lógica de um direito internacional, bem como de uma política pública de acesso e garantia de quaisquer sujeitos, independente do contexto sociocultural (educação, trabalho, comunidades tradicionais, etc.). Emergindo nesses diálogos como um ponto chave incipiente e pouco reservado para as discussões, as minorias sociais (sejam elas sexuais, étnicas ou econômicas) merecem apoio, destaque e participação na elaboração dessas políticas e jurisprudências em torno do meio ambiente como Direito Humano, tanto a nível nacional como internacional.

Por breves e importantes discussões realizadas a partir dos autores trazidos para serem discutidos nesta investigação, com eles poderíamos sinalizar que tais reflexões revelam uma epistemologia suscitadora de uns “ecos” de resistência, bem como um ato que ressoa na possibilidade de traçar uma crítica em torno dos processos atuais de organização, produção e distribuição de produtos a partir da utilização dos recursos naturais na

interligação da Educação Ambiental e Direitos Humanos enquanto campo teórico e prático. Essa perspectiva epistemológica suscita o “agir ambiental” enquanto pressuposto gnosiológico, epistêmico e transgressor de paradigmas. Portanto, a ética do agir em prol do meio ambiente e do saber a respeito da natureza é uma atitude essencial para espaçarmos e possibilitarmos a vivência do futuro da humanidade e de toda biosfera.

Referências

ARAÚJO, José Salvador Pereira. Direitos. Humanos, meio ambiente e sustentabilidade. *Revista Direito Ambiental e Sociedade*. 2013.

AVZARADEL, Pedro Curvello Saavedra. Mudanças climáticas: uma análise dos impactos sobre o meio ambiente e os direitos humanos. *Lex Humana*, nº 1, p. 85-108, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BIGLIARDI, Rossane Vinhas; CRUZ, Ricardo Gauterio. As (im)possibilidades de uma sociedade sustentável e o inextricável embricamento entre educação ambiental e direitos humanos. *Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.* v. 23, jul./dez., 2009.

CANAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. *Educação e Sociologia*, vol. 33, n. 120, pp. 715-726, 2012.

CENSI, Daniel Rubens; HAMMARSTRÖN, Fátima Barasuol; SELL Cleiton Lixieski. Direitos humanos e meio ambiente: implicações para a sustentabilidade. *Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM*, v. 9, n. 1, p. 32-46, 2014.

COSTA, Maria Rosineide da Silva; PINHEIRO, Maria Lenir Rodrigues. Direitos Humanos, meio ambiente e sustentabilidade no contexto da cidadania global. *Revista eletrônica de direito e política*, v. 6, n. 2, 2011.

CYROUS, Sam. Logoterapia, Direitos Humanos e Sustentabilidade: Repensando modelos. *Logos & Existência*, v. 1, n. 2, p. 138-147, 2012.

DIAS, Genebaldo Freire. *Educação Ambiental princípios e práticas*. Editora Gaia, São Paulo. 2004. 9ª edição.

FREIRE, Jaqueline L.; SILVA, Laisa F.; NETTO, Mário B. A escola como espaço dos saberes e da educação em direitos humanos pelo respeito às diversidades. *Revista Interface*, n. 14, p. 53-63, dez., 2017.

GRIJO, Abigail Denise Bisol; WENCESLAU, Maurinice Evaristo. Políticas

públicas de sustentabilidade e a participação do cidadão: educação em Direitos Humanos. *Revista de Direito Sociais e Políticas Públicas*, Brasília, v. 3, n. 1, p. 119-134, jan./jun., 2017.

HAMMARSTRÖN, Fátima Fagundes Barasuol; CENCI, Daniel Rubens. Direitos humanos e meio ambiente: a educação ambiental como forma de fortalecer a interrelação. *Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental da UFSM*, v. 5, n. 5, p. 825-834, 2012.

JONAS, Hans. *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Marijane Lisboa e Luiz Barros Montez (trads.). Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2006, 354 p.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira; TEIXEIRA, Gustavo de Faria Moreira. O direito internacional do meio ambiente e o greening da Convenção Americana sobre Direitos Humanos. *Revista Direito GV*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 199-242, jan./jun., 2013.

OLIVEIRA, Scheila Pinno. Direitos humanos e educação ambiental: práticas de transformação social em defesa do meio ambiente. *Cadernos de Direito*, Piracicaba, v. 12, n. 23, p. 79-89, jul./dez., 2012.

QUEIROZ, Glória R. P. C. (orgs.). *Tecendo diálogos sobre direitos humanos na educação em ciências*. São Paulo: Livraria da Física, pp. 305-318.
REIGOTA, Marcos. *O que é Educação Ambiental*. Editora Brasiliense, São Paulo. 2012.

REIS, Pedro. *A Educação em Direitos Humanos através da discussão e ação sociopolítica sobre controvérsias sociocientíficas e socioambientais*. In: OLIVEIRA, Roberto D. V. L. Editora Livraria da física. 2016.

SANTOS, Éder Clementino dos; SANTOS, Erlei Clementino dos; FREITAS, Cristiane de. Direitos humanos e o meio ambiente. *Revista Agrogeoambiental*, v. 2, n. 2, p. 64-82, set., 2010.

SILVA, Denival Francisco da; ADOLFO, Luiz Gonzaga Silva; CARVALHO, Sonia Aparecida de. Direitos Humanos, desenvolvimento sustentável e sustentabilidade. *Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM*, v. 10, n. 1, p. 1-24, 2015.

SILVA, Joelmir Marques da; FERREIRA, Demétrius Rodrigues de Freitas; BUENDÍA, Alba Campos. O exercício dos Direitos Humanos e o meio ambiente: experiências latino-americanas. *Revista Espaço Acadêmico*, ano XVI, n. 191, p. 1-3, abr., 2017.

TAQUARY, Eneida Orbage de Britto. O direito ao meio ambiente sadio: a proteção pela Corte Interamericana de Direitos Humanos. *Revista de la Secretaría del Tribunal Permanente de Revisión*, Año 1, n. 2, p. 77-111, 2013.



JORNALISMO E LITERATURA: AS CRÔNICAS DE CAIO FERNANDO ABREU COMO ESTRATÉGIA DE REFLEXÃO SOCIAL

Larissa Rigo¹
Luana Teixeira Porto²

Desde sua origem, a crônica relaciona-se às mudanças históricas. Em um primeiro momento, no contexto brasileiro, esteve presente e foi cultuada como a representação do Brasil em 1500 por descrever o que os primeiros visitantes desta terra viam no lugar novo. Após modificações, foi se delineando em um percurso sempre em busca de significações para as leituras de mundo que seus escritores registravam nos textos.

De forma geral, a crônica passou por significativas mudanças ao longo dos séculos, iniciando pelas crônicas de viagem (em que os escritores contavam o que viam nas novas terras), o folhetim, até às crônicas modernas, cultuadas em jornais com a abordagem do cotidiano.

Para esta reflexão, nos interessa as aproximações que a crônica possui com os campos jornalístico e literário. As dificuldades financeiras dos escritores que viveram entre os séculos XIX e XX, no Brasil, fizera-os recorrer ao campo jornalístico para garantir suas sobrevivências. A referência da presença de escritores na imprensa torna os dois campos – Jornalismo e Literatura – complementares, intercomunicantes. O Jornalismo se torna uma escola de formação para escritores, mas, sobretudo, um espaço de (re)conhecimento e de financiamento da Literatura.

Nesse contexto, o escritor Caio Fernando Abreu, ao publicar seus textos nos jornais, aproximou-se de seus leitores, dividiu com estes suas angústias, exprimiu seus pensamentos, formando, assim, uma memória deste tempo que esteve ao lado daqueles que estavam recebendo suas narrativas. Suas crônicas se configuram como estratégias que compreendem o contexto social e cultural, objetivando a transformação social por meio de

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação – PUCRS. Bolsista Capes, email: lary_rigo@yahoo.com.br

² Doutora em Letras. Professora da URI-FW.

textos, que refletem para a concepção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para refletir sobre as crônicas de Caio, enquanto processo de construção social, utilizamos como procedimento metodológico, a análise sócio-histórica, através de pesquisa bibliográfica, que, segundo Stumpf (2005), refere-se a um conjunto de ações que identificam, selecionam e utilizam documentos de interesse do pesquisador para compor sua pesquisa. Além disso, Fonseca (2002, p. 32), propõe que a pesquisa bibliográfica é realizada a partir do levantamento de referências teóricas, objetivando, “recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta”.

Dessa forma, refletimos sobre as crônicas do escritor Caio Fernando Abreu, publicadas no jornal Folha de São Paulo nas décadas de 1980 e 1990 e reunidas no livro *A Vida Gritando aos Cantos*, de 2012. Iniciamos nossas reflexões sobre o gênero crônica, para depois passar as considerações em torno dos textos publicados pelo escritor, evidenciando suas características de inserção ao social.

A crônica como processo de construção social

A intercomunicabilidade³ entre os dois campos – Jornalismo e Literatura – é evidenciada por meio do contexto histórico-social. A crítica literária e a presença de escritores representam aproximações iniciais entre os dois campos, que são caracterizadas, ainda, pela publicação de gêneros híbridos, como o folhetim e a crônica.

A partir do século XIX ocorre um fato até então não observado: a presença de escritores na vida dos jornais. Paraense (1998) acentua, nessa construção de raciocínio, que a atividade literária nos jornais, torna-se, nesse período, um negócio:

O escritor profissionaliza-se uma vez que produz uma mercadoria altamente valorizada. Destinadas apenas aos assinantes, e cobrando uma taxa bastante elevada pela assinatura anual, as

³ Termo cunhado por Lajolo; Zilberman (1996, p. 87).

folhas passam a contratar escritores de renome. Estes atraem assinantes, e com eles, os anúncios (PARAENSE, 1998, p. 22).

Independentemente do cargo, os escritores interferiam na maneira de se conceber um jornal: “A influência dos escritores foi de tal ordem, que podemos qualificar esse período da história da imprensa de jornalismo literário” (ARNT, 2002, p. 07). A autora entende jornalismo literário não como a imprensa especializada em literatura, mas sim a identificação de escritores com esse tipo de mídia: “jornalismo literário é um estilo que se desenvolveu no século XIX e se caracterizou pela militância de escritores na imprensa e pela publicação de crônicas, contos e folhetins.” (ARNT, 2002, p. 08). Com essa relação de proximidade entre a Literatura e o Jornalismo através dos gêneros textuais citados, a presença dos escritores favoreceu o aparecimento do jornalismo informativo e atraente. De maneira análoga, a Literatura também sofre influência do Jornalismo através de uma maior aproximação dos escritores com os fatos que se inserem no meio social. Sob esse aspecto, Arnt (2002, p, 08) propõe:

Ligado às exigências do meio – tudo num jornal informa -, o olhar dos escritores do século XIX volta-se para as questões sociais e as agruras da vida cotidiana. O extraordinário crescimento da imprensa europeia estava fundamentado em modificações profundas na estrutura social. Literatura e jornalismo tornam-se, portanto, indissociáveis.

A aproximação da Literatura e do Jornalismo, deve-se por alguns aspectos, tais como: a) significativos escritores da literatura mundial estiveram presentes na imprensa; b) a informação está hodierna tanto nos jornais, quanto na ficção, e os dois gêneros possuem este objetivo final para com seus leitores; e c) tanto a Literatura quanto o Jornalismo contribuem para a representação de aspectos da vida cotidiana, encadeando-se tanto em personagens ficcionais quanto em indivíduos que têm suas vidas relatadas nas folhas dos jornais, e tudo isso pode resultar nas observações dos escritores registradas nas crônicas. Sobre a representação do social nas obras literárias, Arnt (2002) enfatiza que: “os escritores do século XIX estavam direta e indiretamente engajados num movimento de crítica e denúncia das contradições sociais.” (ARNT, 2002, p. 09). Nesse sentido,



Candido (1989) ressalta a comunhão da crônica com o social, haja vista a sua pretensão de humanizar.

Por conter características, tais como a informalidade, diálogo aberto com o leitor e a representação do dia a dia, acerca do que está ocorrendo na sociedade, as crônicas formam uma espécie de memória sobre o período em que estão inseridas. Nesse contexto, o escritor Caio Fernando Abreu, ao publicar seus textos nos jornais, aproximou-se de seus leitores deflagrando um modelo segregador, excludente. Por meio de suas crônicas, os leitores são levados a refletir sobre uma sociedade mais humana e igualitária.

A (inter)relação entre a Literatura e a sociedade

O contexto em que Caio Fernando Abreu está inserido auxilia nesse aspecto, já que as suas obras refletem o posicionamento do autor em relação ao ser humano e à realidade dos indivíduos em um contexto social e histórico marcado por adversidades. Sob essa perspectiva, as abordagens foram registradas na literatura do escritor através de uma linguagem que, segundo Rezende e Tartágua (2010, p. 23), “se desenvolveu acima dos convencionalismos de qualquer ordem, evidenciando uma marca própria, justamente com uma linguagem fora dos padrões tradicionais vigentes”. A ideia das autoras pode ser confirmada através de alguns elementos formais que evidenciam uma tendência do escritor em romper com os padrões tradicionais em suas narrativas, tais como a ausência de pontuação, narrativas fragmentadas e a alternância da posição do narrador sem a devida marcação para o leitor.

Além dos conflitos entre os indivíduos e as ordens sociais, Caio pode ser considerado como um escritor mergulhado nos dramas do século XX, e, nesse sentido, o clima de denúncia e a construção de um mundo interior e exterior aos personagens denotam ainda mais o seu engajamento com o social. Através do espaço que Caio possuía em jornais para publicações de suas crônicas, ele compartilhava com os leitores os dramas que eram seus também. O texto do escritor é permeado por elementos textuais, que demonstram a sua sensibilidade frente à realidade. Além disso, uma de suas

principais peculiaridades é a capacidade de reflexão, por isso suas crônicas, mesmo sendo escritas na década de 1990, com temáticas específicas, parecem atemporais.

Caio utilizava seu espírito crítico, por vezes até mesmo sendo autocrítico, para abordar temas que cercavam a sua geração. Considerando seu espírito crítico, induzindo o leitor à reflexão e a temas que remetem ao cotidiano, escolhemos para compor o *corpus* desta reflexão, a obra *A Vida Gritando nos Cantos*. A obra reúne crônicas publicadas por Caio no “Caderno 2” do jornal *O Estado de São Paulo*, em diferentes períodos. Nesse livro, as crônicas estão separadas por três partes e em sequência cronológica: a primeira é composta pelas que foram produzidas de 1986 a 1988, a segunda compreende os anos de 1993 a 1996, e a terceira são aquelas sem data.

Para contextualizar o perfil das crônicas dessa obra, identificando as suas linhas temáticas, seus traços formais, perfis humanos representados, foram construídos quadros que procuram apresentar, de forma sintética, características que singularizam as narrativas de Caio publicadas no jornal *O Estado de São Paulo*. Estes quadros não pretendem ser exaustivos nem indicar todos os elementos das crônicas, mas sim constituírem-se como um guia de leitura para a compreensão e contextualização das crônicas do autor. Em termos didáticos, para facilitar a visualização dos traços das crônicas numa perspectiva diacrônica, os quadros foram divididos em décadas: as crônicas dos anos 1980, as dos anos 1990 e as sem data.

As crônicas da década de 1980 possuem vários elementos em comum. Quanto aos recursos estéticos, são adotados na maioria o diálogo com o leitor, as citações, os intertextos. O humor e a ironia também são recursos recorrentes. Isso porque Caio ao reproduzir temas cotidianos, viabilizava através destes elementos um diálogo constante com o meio com o qual estava inserido. As crônicas refletem, em sua maioria, acerca de temas comuns, não apresentando algo complexo ao leitor; no entanto, a forma com que o escritor gaúcho utiliza as estratégias textuais transforma suas narrativas em matéria-prima literária.

Os textos das décadas de 1980 e 1990 possuem muitas coordenadas em comum: os títulos não tem linguagem clara, são sugestivos, os temas se



repetem e circundam em torno de elementos culturais, a alusão a elementos externos é observada em praticamente todas as narrativas, a presença do humor e ironia, diálogo com leitor e com elementos sociológicos, além uma constante busca pela reflexão dos leitores. No entanto, podemos ressaltar a presença de uma distinção: ao contrário das crônicas da década de 1980, a linguagem das crônicas de 1990 é predominantemente linear. Notamos que, nas narrativas produzidas na década de 80, há maior vazão para a crônica fragmentada, o que sugere uma busca pela renovação da escrita e experimentação da linguagem em um contexto sócio-político marcado pelo rompimento com convenções artísticas. Outra peculiaridade que distingue as crônicas publicadas em cada década, é que, em 1980, Caio publicou mais, e os temas das crônicas da década de 1990 foram mais voltados a livros, filmes, músicas, teatro, viagens e política. Sob o viés das temáticas e das referências das crônicas, percebemos a inserção do social e o diálogo entre narrador e leitor.

As crônicas sem datas trazem como temas a música, a cidade de Porto Alegre, a escritora Clarice e a morte de uma amiga. Através das descrições dos temas, podemos perceber a forma com que Caio utiliza suas narrativas para se aproximar dos leitores, ele transforma assuntos comuns, como a carta que recebeu de uma amiga, em matéria-prima literária.

Ao abordar temas e questões que vão desde o universal ao particular, Caio denota seu estilo, o que nos permite, com instrumentais teóricos e metodológicos, refletir acerca das relações possíveis entre a literatura e a sociedade. Nem mesmo a pluralidade de assuntos e as variadas formas de tratamento que o autor gaúcho confere a estes, limita o caráter e diálogo do meio social com a literatura.

A interação do social com o literário pode ser observada em todas as crônicas que compreendem o *corpus* dessa reflexão. Uma das temáticas mais recorrentes nas narrativas de Caio são os aspectos culturais, que compreendem a alusão a músicas, cinema, literatura e tudo que esteja imbuído de termos que condizem à cultura. Para entender a presença constante desses temas, é preciso, também, fazer referência ao momento vivido por Caio, já que, o social influencia de forma direta e precisa as



narrativas. Nesse sentido é que Franco (1999, p. 144) pondera sobre a geração do final dos anos 1960, esta que é contemporânea ao escritor gaúcho:

Tocadas por uma dupla determinação – o fim de um ciclo e a tendência para o constante endurecimento político da ditadura militar que, cada vez mais, adotava atitudes truculentas e repressivas – a vida cultural experimentou uma situação até então inusitada: cinema, teatro e música popular puderam compor um processo cultural integrado, raro em nossa história.

A partir da afirmação do estudioso é possível compreender o percurso das narrativas de Caio. O autor é contemporâneo da década de 1960, e, sendo assim, transpassar sua experiência social para as narrativas torna-se mais compreensível e até mesmo adquire um caráter de memória sobre o contexto em que está inserido. Sob a ótica do momento social, é oportuno ressaltar que as características do processo histórico em que Caio está inserido influenciam a forma com que ele expõe suas ideologias nas crônicas. Isso pode ser melhor compreendido quando avaliamos que das 109 crônicas que fazem parte do *corpus* dessa pesquisa, praticamente todas possuem pelo menos uma alusão a música. Sobretudo, em 64 delas, o narrador envolve toda crônica com elementos culturais, como música, cinema, literatura.

A temática de resistência, que compreende o contexto social e cultural, é ratificada na crônica de 18 de fevereiro de 1987, “Um prato de lentilhas”. Da mesma forma que praticamente todas as narrativas da década de 1980, a linha de apoio nos auxilia para melhor compreender o do que se trata a crônica: “Queremos nossos direitos, nossos futuros, nossos sonhos. Nosso ridículo votinho...” (ABREU, 2012, p. 80) Através dessa orientação de leitura, é perceptível que a narrativa é o desabafo de um brasileiro que vive em um país tão desigual. O narrador explica ao final do texto, expressando sua vontade de não sofrer mais censura, como os jovens da década de 1960, pois ele queria ter direito de escolher seu presidente. “QUERO escolher meu presidente. Exijo. Não fui eu nem ninguém quem escolheu esses senhores que estão aí em cima arrebetando a vida da gente” (ABREU, 2012, p. 81). O narrador segue afirmando que está falando não por si, mas por todos que

residem no país. “E falo no plural porque sou só um brasileiro igual a milhões de outros – certamente eu sei – com muito mais privilégios do que a desgraçada maioria. Com ou sem privilégio, quero meus direitos. Quero meu futuro” (ABREU, 2012, p. 81). Após essas afirmações de representação de todos, ele prossegue: “Quero pelo menos meu ridículo votinho. Quero, não; queremos. Quem me dá? Pra quem – desde que roubaram a minha juventude, em 1964 – eu posso reclamar?” (ABREU, 2012, p. 81). Da forma como o narrador conduz sua narrativa, fica evidente que as suas ideologias diluem-se em meio ao texto. Como já dito, Caio é contemporâneo aos jovens da década de 1960, período em que ocorreu o golpe militar no Brasil e a proibição do voto direto pra Presidente da República, tirando assim dos brasileiros, o direito exercer a cidadania e a democracia. A geração de 1960 sofreu ainda com a censura, as emissoras de rádio e televisão foram fechadas e tudo no país deveria passar pelo crivo da censura. Com base nesses fatos históricos, fica clara a imposição de alguém que sofreu com a falta de democracia, o que é transpassado para a crônica.

Além destes aspectos conteudísticos da narrativa, os elementos sociológicos e a interação da literatura com a sociedade fica evidenciada através dos traços linguísticos: “Seu Zé Sarney, senhores poderosos – sempre tive nojo de política, de poder e de economia” (ABREU, 2012, p. 80). Nessa esteira, Zé Sarney refere-se a José Sarney, o político que assumiu a presidência do país logo após a morte de Tancredo Neves, na década de 1980. Os vocábulos “nojo”, “política”, “poder” e “economia” estão permeados pelos elementos sociológicos, visto que são palavras-chave e demonstram a interação entre o posicionamento que o narrador toma frente à sociedade, isto é, um sentido de repulsa frente aos fatos que está descrevendo.

A crônica continua com a descrição da indignação tanto pela política, quanto pelo poder e pela economia, e o narrador segue demonstrando seu estado de espírito pelo Brasil: “Mas senhores comandantes desta coisa pobre, louca, doente e suja que nem sei mais se posso chamar ‘Brasil’, vossas excelências sabem o que anda acontecendo nesta terra?” (ABREU, 2012, p. 80). Com efeito, as indicações do social estão presentes em referências, como ressalta Candido (2000), a atitudes e palavras – que se



encontram no nível linguístico, no entanto, o conteúdo da crônica indica o seu repulso pelas condições sociais, fazendo com o leitor reflita sobre o sentido social simbólico, pois é, ao mesmo tempo, representação e desmascaramento das pessoas que estão à frente do Brasil. As indagações que o narrador faz ao longo do texto são exemplo da interação com o social: “Vossas Excelências sabem o que anda acontecendo nesta terra? Parece que não. Os senhores nunca andam nas ruas? Não veem a cara das pessoas?” (ABREU, 2012, p. 80). Com esses questionamentos, o leitor é remetido à reflexão do que está ocorrendo com a realidade, é como se o narrador estivesse conversando com aquele a quem o texto é destinado e lhe dissesse para abrir os olhos que, se os políticos não tomam providências, eles precisam tomar. Além do leitor, o narrador também de certa forma dialoga com os representantes do povo, mostrando que a realidade precisa ser ajustada e que ele, como cidadão, está representando uma maioria descontente.

Nesse sentido, ao exibir suas ideologias acerca dos problemas sociais e, ao citar o nome dos políticos envolvidos, o narrador assume publicamente o papel de vigia, fato que toma maiores proporções, visto que o narrador assume a posição de uma maioria e passa a representá-los.

As mesmas reflexões presentes na crônica “Um prato de lentilhas” seguiram-se na narrativa posterior, publicada em 25 de fevereiro de 1987, intitulada “Anjos da barra pesada”. O narrador continua a se questionar, dessa vez, em uma viagem ao Rio de Janeiro, refletindo acerca das mesmas perguntas sobre o Brasil:

Semana passada fui ao Rio. Estava exausto, sem energia. Tempos atrás, quando você andava assim (exausto; sem energia), ia ao Rio. Costumava dar certo. Desta vez, não deu. Chovia, não tinha sol. Pior, e mais insidioso que isso, havia pelo ar esse mesmo tipo de medo e desespero que deixam ainda mais cinza o ar de São Paulo. O que está havendo com esse país? – continuei a perguntar lá, como pergunto aqui. E todos respondiam, lá, o mesmo que respondem aqui: dengue, meningite, aids, caos econômico, falta de amor, falta de esperança, falta de futuro (ABREU, 2012, p. 82).

Como fica claro no fragmento, o estado de espírito do narrador está condizente com os problemas do Brasil. Ele associa até mesmo a falta de sol,



denotando assim a escuridão – falta de luz e esperança, aos problemas que estão assolando o país. Para dar respaldo a suas opiniões, o narrador cita as ideias de outras pessoas que moram em outro Estado e conclui que, tanto em São Paulo quanto no Rio de Janeiro, a opinião é unânime: falta tudo no Brasil.

De maneira análoga, a crônica de Caio utiliza esses mesmos temas para demonstrar ao leitor aspectos da sociedade e, ao citar a política, como nas duas crônicas “Um prato de lentilhas” e “Anjos da barra pesada”, o narrador desnuda as relações sociais, através de representações, como na primeira, que cita os nomes de políticos brasileiros, confirmando assim, uma forma de chamar a atenção dos leitores para os problemas vividos no Brasil e propor uma mudança de ordem social.

Cabe destacar que, através do panorama histórico proposto pelo autor, as articulações feitas entre o embasamento sociológico do narrador e o texto literário convergem para uma mesma linha de raciocínio: a sua inserção com a sociedade. As prerrogativas das crônicas sinalizam a forma como ocorrem essas relações, o narrador não somente cita os problemas, mas dilui as suas visões dessa realidade em torno da narrativa, fazendo, assim, com que os leitores possam refletir acerca da sociedade exposta nos textos.

Além disso, a interação das crônicas com o social se reforça com a utilização de elementos externos e internos ao texto, na medida em que o traço social é visto funcionando para formar a estrutura das crônicas e exemplificar a forma com que a interação entre literatura e social se constitui. Em tal perspectiva, vale fazer referência à proposição de Candido (2000) segundo a qual somente situar socialmente e enquadrar em termos que a sociedade está constituída não transforma nenhuma obra em caráter sociológico. Por outro lado, ao fazer o leitor refletir os temas abordados e que giram em torno de problemas sociais, denota a dimensão social como fator de arte.

Nessa esteira, o narrador, ao utilizar as suas vivências para transpor ao texto os problemas sociais e a relação da literatura com o social, a transformação social é realçada nesse processo, visto que, ao refutar para o texto as suas ideologias, o narrador está recorrendo a reflexões para



transformar a sociedade em mais justa e igualitária.

Considerações preliminares

Os objetivos a que nos propomos ao estudar a obra *A Vida Gritando nos Cantos* consistem em reconhecer as características da crônica enquanto gênero literário, identificar os traços singulares da narrativa de Caio, mostrar as relações entre literatura e sociedade, qual a expressão dessa ligação para a crônica do escritor gaúcho, e ainda, como incorre a construção das reflexões por parte dos leitores, para uma sociedade mais igualitária e humana.

É importante ressaltar que o limiar do jornalismo com a literatura foi fator primordial para a escolha das crônicas como objeto central deste estudo, justamente por ser um gênero que aborda aspectos da realidade, estabelecendo, assim, um diálogo entre sociedade e contexto jornalístico, mas também utilizando a subjetividade e elementos que se voltam para a interação com a literatura. Com efeito, a proposição de Candido (1989), acerca do fato de a comunhão que o texto literário estabelece com o social ocorrer pela pretensão de humanizar, é perfeitamente aceitável para compreender as crônicas de Caio, uma vez que o engajamento com relação ao social, a representação e a tentativa de melhor compreensão do mundo em que estava inserido estão em consonância com as crônicas do escritor gaúcho.

Outra importante característica que está inerente à crônica do escritor são os aspectos sociais, seu espírito crítico e até mesmo autocrítico, os quais induzem o leitor a temas que remetem ao cotidiano e à reflexão. Ao utilizar essas estratégias, as crônicas estão imbricadas de um viés sociológico que abrange a representação da sociedade e permite ao leitor refletir sobre os problemas explanados nas narrativas, correspondendo, assim, ao papel da interação da literatura com o meio social que é sinalizado por Candido (2000).

Caio soube captar dados do cotidiano e fatos relevantes no cenário

social para transformar em conteúdo literário, fazendo com que suas crônicas possam ser lidas como uma forma de pensar o Brasil, a atuação de políticos e artistas, a perspectiva dos escritores, entre outros temas.

Referências

ABREU, Caio Fernando. *A vida gritando nos cantos: crônicas inéditas em livro (1986-1996)*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

ARNT, Héris. *A influência da Literatura no Jornalismo: o Folhetim e a Crônica*. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais Ltda, 2002.

CANDIDO, Antonio. *A vida ao rés-do-chão*, prefácio 5 da série. *Para Gostar de ler:— crônicas*. Vários autores. São Paulo: Ática, 1989.

_____. *Literatura e Sociedade*. 8 ed. São Paulo: T. A. Queiroz/Publifolha, 2000.

DIP, Paula. *Para Sempre teu Caio F: cartas, conversas, memórias de Caio Fernando Abreu*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

FONSECA, João J. Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, Renato. *Imagens da revolução no romance pós-64*. SEGATTO, José Antonio (org). *Literatura e sociedade no Brasil*. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p.143-166.

LAGE, Nilson. *Teoria e técnica do texto jornalístico*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

LAJOLO, Marisa.; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

REZENDE, Cecília Luíza de Melo; TARTÁGLIA, Cláudia Campolina. *O Homoerotismo em Caio Fernando Abreu: um cenário de preconceito e violência em Terça-Feira Gorda*. *Revista FACEVV*, Vila Velha, n. 5, Jul./Dez. 2010. p 31-39.

STUMPF, Ida Regina C. *Pesquisa Bibliográfica*. In: Jorge Duarte e Antônio Barros (Orgs). *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação*. São Paulo: Atlas, 2005. 380p.



O HABITAR E O LUGAR: UMA DISCUSSÃO ACERCA DAS HABITAÇÕES CULTURAIS

Lucimery Dal Medico¹
Valdir Pedde²
Roberta Herter Da Silva³
Fabiana Lopes Zampieri⁴

Essa pesquisa gera uma discussão com relação ao habitar da população indígena implementadas pelo Programa Nacional de Habitação Rural e a sua qualidade de vida. Sendo assim, será abordado os aspectos relacionados às políticas públicas habitacionais, e como estão sendo implementadas, nessas comunidades tradicionais.

Para a concretização dessa pesquisa se fez necessário o embasamento teórico de categorias conceituais de direitos humanos, permeando pelo histórico das Políticas Públicas Habitacionais no Brasil até se chegar ao Programa Nacional de Habitação Rural – PNHR, destinado também para os povos tradicionais, buscou-se conceitos de casa, moradia, habitação e ambiente construído e qualidade de vida. A metodologia consiste em pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e a investigação de como se deu a implementação desse programa na comunidade, e assim verificando se lhes proporcionou melhor qualidade de vida para os beneficiários.

¹ Doutoranda em diversidade Cultural e Inclusão Social. Mestra em Arquitetura e Urbanismo, Professora do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Frederico Westphalen – RS. Bolsista e pesquisadora da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Pertence ao grupo de pesquisa AUTECH do Curso de Arquitetura e Urbanismo URI – FW. arquitalucy@gmail.com

² Doutor, professor titular do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale Líder do grupo de pesquisa Metropolização e Desenvolvimento Regional da Universidade Feevale. Valpe@feevale.br

³ Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade FEEVALE. Mestra em Direitos Humanos pela Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ. Bolsista e pesquisadora da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Especializanda em Direito Penal e Orientação Educacional pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI. Advogada. Contato: roberta.h.s._@hotmail.com

⁴ Mestre. Professora do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Frederico Westphalen – RS. Pertence ao grupo de pesquisa AUTECH do Curso de Arquitetura e Urbanismo URI – FW. zampieri@uri.edu.br

Esse programa nos faz refletir de como está sendo tratado os programas sociais para indígenas, nesse caso estão inseridos juntamente com os agricultores, pescadores entre outros.

Como bem nos diz Sommer (1973), os edifícios interferem na vida das pessoas por isso se faz necessário aperfeiçoar as políticas públicas introduzindo a participação dos usuários no processo de concepção projetual.

Nesse sentido as comunidades tradicionalistas precisam de um olhar diferenciado de que seja possível planejar ambientes construídos de acordo com suas crenças, tradições e, termos consciência de que esses espaços habitados irão interferir diretamente em suas vidas.

Assim se pode afirmar que as habitações devem estar de acordo com os anseios de moradia de seu usuário e que ele se sinta bem para desenvolver suas atividades diárias, apropriando-se do espaço.

Políticas públicas habitacionais no Brasil

Bonduki (1998) nos relata que no século XIX muitas pessoas que moravam no meio rural passaram a residir nos grandes centros urbanos, surgindo os precários locais conhecidos como “cortiços”. Nessa mesma época foram criados os Institutos de Aposentadoria e Pensão – IAPs, responsáveis pela construção de vários conjuntos habitacionais, favorecendo os trabalhadores organizados em empregos estáveis, deixando aqueles desprovidos de vínculos empregatícios excluídos.

Segundo Bonduki (1998) a intervenção estatal foi importante para assegurar as condições mínimas de habitabilidade nas moradias e na garantia de aluguéis justos. Mas na prática demonstrou que a administração da política pública estatal não atingiu os objetivos e em 1964, aconteceu a reforma do Sistema Financeiro Nacional com a criação do sistema financeiro da Habitação SFH, essa criação foi marcante para o setor.

Para Azevedo (2007), o Banco Nacional de Habitação – BNH fez história com relação à política habitacional, na qual tinha o objetivo de promover a obtenção da casa própria para a população de baixa renda, entre 1 a 3 salários mínimos. Entre os anos de 1964 a 1985 do recurso destinado

a habitações, foram financiadas apenas 26% para população de baixa renda.

Segundo Maricato (2001) e Azevedo (2007), o BNH foi extinto em 1985 devido à má administração do Sistema Financeiro Nacional, passando para a Caixa Econômica Federal, banco que embora tenha vocação social, possui diretrizes bem comerciais e assim, tornou-se explícita a falta de um projeto consistente para as políticas habitacionais.

Com esses acontecimentos, cada vez mais a população de baixa renda sentia-se desamparada, pois os programas que deveriam lhes assegurar acabavam não sendo destinados para habitações de interesse social.

Com a Constituição Federal de 1988, fica prevista moradia, com a Habitação de Interesse Social, garantindo constitucionalmente como direito e condição de cidadania. Somente a partir da aprovação do Estatuto das Cidades (Lei Federal nº10.257 de 2001) que se regulamentou a Constituição e se definiu qual seria a função social do solo urbano.

O sistema nacional de habitação social – SNHI

O Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social - SNHIS foi instituído pela Lei Federal nº 11.124 de 16 de junho de 2005, tem o objetivo principal implementar políticas e programas que promovam o acesso à moradia digna para a população de baixa renda.

A Lei Federal nº 11.124 também instituiu o Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social – FNHIS, que em 2006 centraliza os recursos orçamentários dos programas de Urbanização de Assentamentos Subnormais e de Habitação de Interesse Social, inseridos no Sistema Nacional de Habitação Social. O Fundo é composto por recursos do Orçamento Geral da União, do Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social – FAS, dotações, recursos de empréstimos externos e internos, contribuições e doações de pessoas físicas ou jurídicas, entidades e organismos de cooperação nacionais ou internacionais e receitas de operações realizadas com recursos do FNHIS. Esses recursos são destinados a aquisição, construção, conclusão, melhoria, reforma, locação social e arrendamento de unidades habitacionais, a produção de lotes urbanizados para fins



habitacionais, a regularização fundiária e urbanística de áreas de interesse social, ou a implantação de saneamento básico, infraestrutura e equipamentos urbanos, complementares aos programas de habitação de interesse social.

Para os povos indígenas, a Constituição Federal de 1988, é um marco histórico, assegura o reconhecimento da organização social e seus costumes, a língua, suas crenças e tradições (BRASIL, 1988). Para que fossem desenvolvidas políticas públicas voltadas a esses povos, criou-se a Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais, essa comissão redigiu um documento, que delimita quatro eixos estratégicos de implementação de Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais: Acesso aos Territórios Tradicionais e aos Recursos Naturais; Infraestrutura; Inclusão Social; e Fomento e Produção Sustentável.

Esses eixos possuem diretrizes que são: a) Garantir a participação dos povos e comunidades tradicionais na concepção, elaboração e implementação dos Planos Diretores, do Zoneamentos Ecológico-Econômicos. b) Dar prioridade a participação dos povos e comunidades tradicionais na concepção, elaboração e implementação e a utilização da mão de obra local nos projetos de infraestrutura baseados em padrões socioculturais dos povos e comunidades tradicionais. c) Conceber, necessariamente em conjunto com os povos e comunidades tradicionais respeitando-se os padrões locais, e as obras a serem construídas em seus territórios.

No caput do artigo 231 da constituição nos fala que os novos preceitos constitucionais, asseguraram-se aos povos indígenas o respeito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e assim, pela primeira vez, reconhece-se a eles no Brasil o direito à diferença. “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.”

Segundo IBGE – 2016, os primeiros habitantes do município de Iraí



foram os índios Kaingang, eles já conheciam as propriedades curativas das fontes termais existentes junto a um arroio, cujas margens havia inúmeras colmeias. Estes denominavam esta região por Irahya que na língua indígena significa Águas do Mel, esse termo deu o nome ao município.

Para Ribeiro, 1995 os indígenas contribuíram, na qualidade de matriz genética e de agente cultural que transmitia sua experiência milenar de adaptação ecológica às terras recém-conquistadas.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, em São Paulo é existente 110 Kaingang, Paraná 11.735, Santa Catarina 5.040, no Rio Grande do Sul 17.231 totalizando 34.116 indígenas Kaingangs no Brasil.

O município de Iraí, possui aproximadamente 8.020 habitantes e destes, 500 são indígenas, possui área territorial de 180,962 km². Os acessos até a aldeia até o balneário se dá por pavimentação de pedra, chamada calçamento e após o balneário a pavimentação do acesso é terra e cascalho. No acesso a aldeia já é possível visualizar a antiga pista do aeroporto de Iraí que foi retomada pelos Kaingangs em 1993.

Os Kaingangs inicialmente ocuparam as margens do Rio Mel, junto ao Balneário de águas termais, área que foi expropriada em 1979, pela Prefeitura e retomaram suas terras em 1993, a área em que foi demarcada incluiu as instalações do aeroporto e torna-se reserva indígena em agosto de 1993, homologada em outubro de 1993, registrada no Registro de Imóveis de Iraí em março de 1994 e na Secretaria do Patrimônio da União - SPU em abril de 1994 com área demarcada de reserva 279,98 hectares localizada as margens do Rio Mel até a barra no Rio Uruguai no Município de Iraí, RS.

Com seus direitos garantidos e com maior estima social os indígenas Kaingangs de Iraí reivindicaram seus direitos a terra e a todas as questões culturais garantidos na Constituição de 1988 e desta forma iniciou-se o processo de retomada de suas terras em 1993 na qual a comunidade pode criar a sua própria identidade, começaram a se estruturar próximos as antigas instalações do aeroporto, implantando a escola, posto de saúde e suas unidades habitacionais podendo lhes permitindo uma área de preservação permanente, com mata nativa.



Nesse sentido, o direito indígena sobre a terra é reconhecido como originário e congênito, independente de ato constitutivo, cabendo somente o dimensionamento e demarcação. O território a ser demarcado é aquele que satisfaz as necessidades indígenas no que concerne a sua reprodução como coletividade de acordo com os costumes, culturas e tradições. Os contornos conceituais dessas terras estão definidos no parágrafo 1º do artigo 231, da Constituição de 1988:

por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários ao seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

A consolidação dessas políticas é fundamental para direcionar ações que considerem e respeitem a diversidade cultural, com predominância do saber tradicionalmente edificado e preservação dos significados simbólicos, nos quais os membros das etnias indígenas encontram razões para continuar suas práticas e vivências.

Conceitos de habitação, casa, moradia e ambiente construído

Ao pensar as suas práticas cotidianas, o seu modo de viver e a sua relação com o entorno em que o habitam se faz necessário pensar nas suas habitações e a forma como as mesmas estão sendo implementadas nas comunidades indígenas.

Nesse sentido vamos abordar o referencial teórico com conceitos referentes a casa, moradia e habitação sob a luz das políticas públicas voltadas para o desenvolvimento e execução das habitações.

Existem algumas diferenças entre os conceitos de casa, moradia e habitação, para Folz (2002) conceitua casa como uma estrutura física que separa o espaço externo do interno. Moradia: indicação de realização de uma função humana, uma casa pode ter características diferentes em função do modo de vida de quem o habita. Habitação: casa e moradia integrada a um entorno urbano ou rural.

Schweizer & Pizza JR (1997) falam que esses conceitos se integram



na necessidade humana de se proteger, ter um abrigo com significados e que possam exercer atividades peculiares de sua cultura, das suas funções e do contexto ambiental em que se inserem. Desta forma, pode-se dizer que a habitação deve estar de acordo com os anseios de moradia de seu usuário e que ele se sinta bem para desenvolver suas atividades diárias, apropriando-se do espaço.

Nas aldeias indígenas existem algumas práticas em que são subdivididas as tarefas como: os homens são responsáveis pela caça, hoje muitos já estão adaptados a trabalhar para trazer o alimento para sua família e as mulheres são responsáveis pela colheita e pelo cuidado das crianças. Cada aldeia possui suas regras de acordo com as lideranças locais, para manter a organização do povo, exemplo disso é o cacique que tem a função de orientar e ser o chefe de todos na comunidade indígena. Cada comunidade também tem sua crença, mas o respeito sobre as forças da natureza e dos espíritos dos seus antepassados é muito comum a todas comunidades indígenas.

Para Corral-Verdugo (2005), cada cultura faz com que as pessoas pensem de forma diferente e afetam a forma como o pesquisador pensa as relações pessoa-ambiente.

Desta forma, ao se planejar ambientes construídos para povos indígenas deve-se ter o cuidado de não interferir em seus costumes e na sua cultura, pois os seus princípios são grandes heranças que muitos deles buscam preservar.

Assim, pode-se dizer que o ambiente construído é uma forma de demonstração humana, efeito da cultura. Para Malard (1993) o ambiente construído é a concretização de cada cultura, um espaço não é habitado porque está construído, mas antes, foi construído e tem-se construído porque se habita.

Nesse sentido, buscam-se respostas para o entendimento de como os fatores sociais e culturais e do espaço físico influenciam o comportamento dos usuários e como suas ações interferem no seu ambiente construído.

Para Sommer (1973), todas as pessoas são afetadas pelos ambientes construídos, que devem ser aperfeiçoados os meios políticos para que os



usuários possam participar no processo projetual.

Para Silveira (1995), nos projetos sociais, se faz necessário o estudo de materiais de construção, técnicas construtivas que respondam as demandas de preservação da cultura, para um planejamento das atividades, adaptáveis à população e aos seus gostos e anseios.

Com a execução de unidades habitacionais sem estudo prévio de seus anseios faz com que a sua comunidade obtenha cenários diferentes as suas tradições culturais levando cada vez mais a perda de sua identidade cultural.

Palermo (2009) fala sobre a necessidade de incrementar a busca por alternativas construtivas que reduzam os custos de produção, sem redução dimensional e qualitativa, no sentido de aumentar a oferta de habitações econômicas e de qualidade, com fácil acesso as comunidades ainda não atendidas.

Assim, para que se possa investigar o ambiente construído de certa cultura é preciso conhecer os seus costumes e rituais e identificar a forma como se organizam em seus espaços e como é a sua vida cotidiana.

Sendo assim, Maricato (2009) afirma que ter conhecimento sobre a produção em relação ao tema é fundamental, conhecer as situações reais de precariedade habitacional existentes, e os desvios nas políticas públicas, que se tornam incapazes de sanar a carência das camadas mais pobres da população.

Um ambiente construído pode ser submetido a dois tipos de avaliação, a Técnica e a Comportamental. A primeira, a avaliação técnica, abrange ensaios em laboratório ou in loco, com ou sem o controle das condições ambientais de exposição, já a avaliação comportamental é feita a partir do ponto de vista dos usuários.

Desta forma, as intervenções das políticas públicas em comunidades indígenas devem ser levadas em conta a cultura desses povos, valorizando seus conhecimentos, suas técnicas e práticas tradicionais, pois seu ambiente construído é uma forma de demonstração humana, consequência de sua cultura.



Considerações finais

Esse diálogo abordou uma discussão teórica, justificando a mesma por meio da revisão bibliográfica abordando as Políticas públicas habitacionais e a qualidade de vida dos beneficiários nas comunidades indígenas.

Para desenvolver essa pesquisa os procedimentos metodológicos utilizados foram: análise teórica das políticas públicas habitacionais sociais para grupos culturais e de reconhecimento da diversidade; conceitos de casa, moradia e habitação e suas relações com a comunidade indígena.

Ao refletir sobre as retomadas das terras e sua forma de organização social e cultural pode-se afirmar que os povos tradicionais têm seus direitos assegurados com a constituição de 1988, mas muitas vezes não são consideradas para a efetivação desses direitos.

Os Kaingangs de Iraí inicialmente ocuparam as margens do Rio Mel, junto ao Balneário de águas termais, área que foi expropriada em 1979, pela Prefeitura e retomaram suas terras em 1993, a área em que foi demarcada incluiu as instalações do aeroporto e torna-se reserva indígena em agosto de 1993, homologada em outubro de 1993, registrada no Registro de Imóveis de Iraí em março de 1994 e na Secretaria do Patrimônio da União - SPU em abril de 1994 com área demarcada de reserva 279,98 hectares localizada as margens do Rio Mel até a barra no Rio Uruguai no Município de Iraí, RS.

Castel (2005) afirma que o que lhe dará proteção não será mais o grupo a que pertence, mas sua propriedade. É ela que garante a segurança diante dos imprevistos da existência. Castel lembra que não foi por acaso que a propriedade foi colocada na categoria dos direitos inalienáveis e sagrados da Declaração Universal dos Direitos Humanos e Cidadãos. Os indivíduos proprietários podem proteger-se por si mesmos, com seus recursos.

Muitas vezes a comunidade indígena Kaingang se protege não permitindo entrada de não-índios dentro da aldeia e outras vezes com mobilizações na sua comunidade para lutar em prol de seus direitos, prova disso é a retomada de suas terras, que lhes proporciona segurança para o crescimento e desenvolvimento de sua comunidade. Tendo suas terras

registradas na União garantem seus direitos enquanto comunidade indígena, e lhes garante a inserção na Constituição Federal de 1988, que assegura o reconhecimento da organização social e seus costumes, a língua e suas crenças e tradições (BRASIL, 1988). Por meio da Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais, lhes garante o Acesso aos Territórios Tradicionais e aos Recursos Naturais; Infraestrutura; Inclusão Social; e Fomento e Produção Sustentável, e tem por objetivo reconhecer e a existência e as especificidades desses segmentos populacionais, garantindo os seus direitos territoriais, socioeconômicos, ambientais e culturais, respeitando e valorizando suas identidades.

Diante do exposto, a aldeia indígena kaingang de Iraí busca viver em comunidade, garantindo seus direitos, suas crenças e suas vivências características de sua cultura.

Referências

AZEVEDO, S. Desafios da Habitação Popular no Brasil: políticas recentes e tendências. In: Coleção Habitare - *Habitação Social nas Metrôpoles Brasileiras: Uma avaliação das políticas habitacionais em Belém, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro e São Paulo no final do século XX*. Coordenador: Adauto Lucio Cardoso. Porto Alegre: ANTAC, 2007.

BONDUKI, N. *Origens da habitação social no Brasil: arquitetura moderna, lei do inquilinato e difusão da casa própria*. São Paulo: FAPESP, 1998. 342p.

BRASIL. *Constituição da república Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei Federal nº 11.124*. Brasília: Senado Federal, 2005.

BRASIL. *Lei Federal nº 10.257*. Brasília: Senado Federal, 2001.

CORRAL-VERDUGO, V. *Psicologia ambiental: objeto, realidades sócio-físicas e visões culturais de interações ambiente-comportamento*. Psicol. USP, São Paulo, v.16, n. 1-2, 2005. Disponível em: < [HTTP:WWW.scielo.br/scielo.php](http://WWW.scielo.br/scielo.php)>. Acesso em: 06 out. 2014.

CASTEL, Robert. *A insegurança social. O que é ser protegido*. Petrópolis: Vozes, 2005.

FOLZ, R.R. *Mobiliário na Habitação Popular*. 2002. Dissertação de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo – Universidades de São Paulo, São Carlos.

MALARD, M. L. Os objetos do cotidiano e a ambiência. Artigo Técnico. In: II



ECAC. *Anais*. Florianópolis: UFSC/ANTAC, 1993.

MARICATO, E. Por um novo enfoque teórico na pesquisa sobre habitação. *Cadernos Metrópole*. n. 21, 1ºsem. p. 33-52, 2009. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/viewFile/5954/4308>>. Acesso em: 13 out. 2014.

PALERMO, C. *Sustentabilidade Social do Habitar*. Florianópolis: Palermo, 2009.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. (versão digitalizada).

SCHWARTZ, Theodore. 1978. The size and shape of a culture. In F. Barth (ed.), *Scale and social organization*. Oslo, Bergen: Universitetsforlage.

SCHWEIZER, P.J.;PIZZA JR, W. *Casa, Moradia, habitação*. R. Adm. Mun. Rio de Janeiro, v.44,n.221,1997.p.16-32.

SILVEIRA, W. J. Habitação de Interesse Social em Santa Catarina. In: WORKSHOP ARQUITETURA DE TERRA. *NUTAU FAUUSP*. São Paulo, 1995, p. 73-80.

SOMMER, R. *Espaço pessoal às bases comportamentais de projetos e planejamentos*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1973.



DO SILENCIAR AO GRITO DE INCLUSÃO: UMA ABORDAGEM DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS HABITACIONAIS

Lucimery Dal Medico¹
Valdir Pedde²
Fabiana Zampieri³

Esta pesquisa trata dos direitos habitacionais para povos tradicionais, prevista na constituição de 1988, suas vivências comunitárias e suas práticas cotidianas. Nesse sentido traremos os conceitos de direitos humanos para povos tradicionais justificando a pesquisa por meio da revisão bibliográfica. Os métodos utilizados foram: análise teórica dos conceitos de cultura, povos tradicionais, direitos humanos.

Para o Decreto 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, enfatizando o acesso aos territórios tradicionais e aos recursos naturais, povos e comunidades tradicionais são entendidos como “grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas geradas e transmitidos pela tradição” (art. 3º, inc. I).

Povos tradicionais e seus direitos

¹ Doutoranda em diversidade Cultural e Inclusão Social. Mestra em Arquitetura e Urbanismo, Professora do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Frederico Westphalen – RS. Bolsista e pesquisadora da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. arquitetalucy@gmail.com

² Doutor, professor titular do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale Líder do grupo de pesquisa Metropolização e Desenvolvimento Regional da Universidade Feevale. Valpe@feevale.br

³ Mestre. Professora do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Frederico Westphalen – RS. Pertence ao grupo de pesquisa AUTEK do Curso de Arquitetura e Urbanismo URI – FW. zampieri@uri.edu.br



Para Kayser (2010) os índios são populações tradicionais que se estabeleceram no Brasil há cerca de onze ou doze mil anos. Hoje já se sabe que na confluência dos Rios Negro e Solimões, assim como no Alto Xingu, existiram conglomerados humanos altamente desenvolvidos. As estimativas dão conta de dois a cinco milhões de índios quando da chegada dos portugueses ao Brasil, sendo registrado um total de mil e quatrocentas etnias. Hoje são cerca de seiscentos mil índios e duzentas e vinte e cinco etnias.

A Constituição da República impõe ao Estado garantir a todos o pleno exercício dos direitos culturais, com a valorização e a difusão das manifestações culturais populares, indígenas, afro-brasileiras e de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional, em prol da diversidade étnica e regional (art. 215).

Os direitos dos povos tradicionais são direitos culturais e suas formas de expressão, seus modos de criar, fazer e viver, suas obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados a manifestações são bens culturais.

Para Santos, 2008 são chamadas “tradicionais” por manterem muitos aspectos culturais seculares e praticarem, sobretudo, a agricultura ou pesca voltada à subsistência.

É a partir destas categorias que o sistema internacional de proteção aos direitos do homem enfatiza o que veio a ser denominado “era dos direitos”.

Pode-se afirmar que, de acordo com o contexto histórico, novos direitos devem ser assegurados. Pinsky (2003), afirma que ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei, ou seja, ter direitos civis. É também ter direitos políticos (votar e ser votado) e direitos civis, o que garante a participação de todos na riqueza coletiva: trabalho, educação de qualidade, salário justo, saúde, uma velhice tranquila, a informação não manipulada, a proteção do planeta, informações sobre a bioética e suas consequências, alimentação saudável e para todos, enfim, o respeito às suas escolhas.

Para Santos (2008), todos os grupos que pesquisam direitos humanos em uma perspectiva intercultural é a questão da “dignidade da pessoa



humana”. Todas as culturas possuem algum tipo de concepção ou prática relacionada com a dignidade humana. Mesmo sem usar a terminologia “direitos humanos”, algo próximo se encontrará. Por exemplo, buscar uma vida digna, querer uma vida melhor para os seus filhos e parentes, para a tribo, clã ou comunidade circundante. Todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana. Nenhuma cultura dá conta do humano. “Aumentar a consciência de incompletude cultural é uma das tarefas prévias à construção de uma concepção emancipadora e multicultural dos direitos humanos”.

Segato (2006) fala da necessidade de negociação ética quando leis modernas instituírem intolerância a determinados costumes, assim, para a autora embora se recomende sensibilidade com relação ao chamado direito 'consuetudinário' e aos costumes das sociedades indígenas, os direitos próprios não podem ser contraditórios com os direitos definidos pelo sistema jurídico nacional nem com os direitos humanos internacionalmente reconhecidos.

Cada aldeia indígena possui suas regras de acordo com as lideranças locais, para manter a organização do povo, possuem crenças e o respeito sobre as forças da natureza e dos espíritos dos seus antepassados é muito comum a todas as comunidades indígenas.

Para Bauman (2005), a palavra “comunidade” sugere uma coisa boa: o que quer que “comunidade” signifique, é bom “ter uma comunidade,” “estar numa comunidade”. Se alguém se afasta do caminho certo, frequentemente explicamos sua conduta reprovável dizendo que “anda em má companhia”. Se alguém se sente miserável, sofre muito e se vê persistentemente privado de uma vida digna, logo acusamos a sociedade, o modo como está organizada e como funciona. As companhias ou a sociedade podem ser más; mas não a comunidade.

Na aldeia indígena Kaingang de Iraí vivem constantemente a experiência de estar em comunidade, durante o ano fazem em conjunto seus artesanatos, sextos, balaios, colares e adornos para comercializar no litoral e nas cidades turísticas. Quando estão na reserva indígena trabalham em comunidade e ao saírem para a comercialização de seus artesanatos



também procuram sair em grupos para sentirem-se mais seguros, normalmente as pessoas mais idosas permanecem na aldeia e os casais mais jovens juntamente com seus filhos partem para a comercialização do artesanato.

Alguns indígenas kaingang de Iraí relatam que, é necessário que a comunidade busque outros locais turísticos para conseguir comercializar o artesanato. Passam meses acampados em locais que as prefeituras lhes providenciam infraestrutura para suas necessidades básicas. Durante esse tempo que se distanciam de sua comunidade, muitas vezes passam medo e necessidades e afastam-se de seus costumes diários da aldeia adaptando-se ao meio em que estão inseridos.

Castel (2005) parte da constatação de que as sociedades modernas são construídas sobre o alicerce da insegurança, pois não encontram em si a capacidade de assegurar proteção. Em contraste, nas sociedades pré-industriais a segurança do indivíduo era garantida a partir de sua pertença à comunidade: a chamada proteção de proximidade. A sociedade moderna tem como premissa a promoção do indivíduo. Ele é reconhecido por si mesmo, independentemente de sua inscrição em um grupo ou coletividade. Trata-se de uma sociedade individualista.

Para Bauman (2005), a comunidade de entendimento comum, mesmo se alcançada, permanecerá, portanto frágil e vulnerável, precisando para sempre de vigilância, reforço e defesa. Pessoas que sonham com a comunidade na esperança de encontrar a segurança de longo prazo que tão dolorosa falta lhes faz em suas atividades cotidianas, e de libertar-se da enfadonha tarefa de escolhas sempre novas e arriscadas, serão desapontadas.

A comunidade indígena Kaingang de Iraí busca viver em coletividade e não de forma individualista e assim, conseguir comercializar seus artesanatos o que lhes garante uma renda para fazer nova produção artesanal para comercializar.

Castel (2005) lembra que não foi por acaso que a propriedade foi colocada na categoria dos direitos inalienáveis e sagrados da Declaração Universal dos Direitos Humanos e Cidadãos. Os indivíduos proprietários podem proteger-se por si mesmos, com seus recursos.



Ainda para o mesmo autor, propõe uma forma de combater a insegurança social: primeiramente, reconfigurando as proteções sociais por meio de uma personalização no regime das proteções. Trata-se de ajustar a especificidade dos problemas das populações. Ser protegido em uma sociedade moderna, em uma sociedade de indivíduos é poder dispor de direitos e de condições mínimas de independência, lembrando que a proteção social não é somente a concessão de benefícios, mas uma condição básica para todos. A proteção social é a condição para formar uma sociedade de semelhantes, o que podemos chamar de democracia.

Para Bauman (2005) na prática, significava homogeneidade nacional e dentro das fronteiras do Estado só havia lugar para uma língua, uma cultura, uma memória histórica e um sentimento patriótico. As comunidades étnicas ou locais eram os habituais suspeitos e os inimigos principais. A perspectiva aberta pelo projeto de construção da nação para as comunidades étnicas era uma escolha difícil: assimilar ou perecer. As duas alternativas apontavam em última análise para o mesmo resultado. A primeira significava à aniquilação da diferença, e a segunda a aniquilação do diferente, mas nenhuma delas deixava espaço para a sobrevivência da comunidade.

Cultura

Para os povos indígenas, a Constituição Federal de 1988, é um marco histórico, pois assegura o reconhecimento da organização social e seus costumes, a língua e suas crenças e tradições (BRASIL, 1988). Para que fossem desenvolvidas políticas públicas voltadas a esses povos, criou-se a Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais, essa comissão redigiu um documento, que delimita quatro eixos estratégicos de implementação de Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais: Acesso aos Territórios Tradicionais e aos Recursos Naturais; Infraestrutura; Inclusão Social; e Fomento e Produção Sustentável.

A noção de cultura carrega definitivamente a marca antropológica. “Cultura ou civilização é este todo complexo que inclui conhecimento, crença,

arte, leis, moral, costumes, e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade” (TYLOR, 1871, p. 1).

Pra Santos (2008), num diálogo intercultural, a troca ocorre entre diferentes saberes que refletem diferentes culturas, ou seja, entre universos de sentido diferentes e, em grande medida, incomensuráveis. Tais universos de sentido consistem em constelações de topoi fortes. Os topoi são os lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura. Funcionam como premissas de argumentação que, por não se discutirem, dadas a sua evidência, tornam possível a produção e a troca de argumentos. [...] A hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que os topoi de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é vivível a partir do interior dessa cultura, uma vez que a inspiração à totalidade induz a que se tome a parte pelo todo. O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude – um objetivo inatingível mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra.

A Cultura tem sido definida como um conjunto complexo de códigos que asseguram a ação coletiva de um grupo (LÉVI-STRAUSS, 1950).

Para Velho e Viveiros (1978), a Cultura pode ser concebida como um sistema de símbolos, organizados em diversos subsistemas. Neste sentido, o comportamento humano é percebido como apresentando, para além dos aspectos puramente técnicos ou pragmáticos, um componente simbólico, expressivo.

A noção de cultura como sistema simbólico aponta, ademais, para natureza social do comportamento: esses símbolos são decodificados a partir de um código comum a um grupo. Desta forma, um dos métodos de identificação das fronteiras de uma cultura particular é o exame da capacidade ou não de um dado símbolo ser decodificado.

O instrumento de humanização é um instrumento de comunicação. A Cultura tem sido definida como um conjunto complexo de códigos que asseguram a ação coletiva de um grupo (LÉVI-STRAUSS, 1950). A noção de



código, que veio marcar profundamente as teorias antropológicas atuais sobre a questão da Cultura, procede da Lingüística da revolução de Saussure, que apontou o caráter ao mesmo tempo social, inconsciente e sistemático da linguagem, domínio central da cultura.

Quanto às questões das fronteiras culturais, Abreu (2005) nos fala que as fronteiras culturais e políticas, são formas simbólicas complexas de manifestação do fenômeno humano, em que a alteridade surge como um valor fundamental, posto que uma política de diferença configura-se como possível.

Ainda para o mesmo autor, para existir a diferença é necessário que existam as margens, os limites que separam o eu do outro e que possibilitam que o jogo entre proximidade e distância se dê como uma abertura ao diálogo.

Para Eckert e Rocha (2005), se aceitarmos que tempo é vibração e hesitação, por sua feição lacunar, e se, ao mesmo tempo, concordarmos que a vida é movimento e construção produtiva, criadora de estruturas dinâmicas, toda a interpretação das estruturas espaço temporais das formas de vida social, nas modernas sociedades urbano-industriais, tem por desafios ultrapassar a perspectiva de uma simples tradução dessa oscilação dos instantes em falhas do tempo.

Para Abreu (2005), as assimetrias existem e vão continuar existindo, pelo menos até o momento em que o ser humano for capaz de entender melhor esse sentimento confuso que o invade quando tem que lidar com a relação de proximidade e distância, e tudo o que implica em termos de interação com aquele que lhe é diferente.

Para Jeudi, Henri-Pierre (1990), a absorção do social pelo cultural não coincide também com a fusão do político e do cultural? No interior de um programa político, a cultura se define como um setor próprio, mas ela ultrapassa o marco em que lhe é conferida pela impulsão dessa unidade cultural engendrada por uma percepção museográfica de todas as práticas e atividades.

Ainda para o mesmo autor, da arte militar ao ensino culinário, da habilidade política à conservação da flora e da fauna, nada parece poder



resistir a um tratamento pelo qual tudo é considerado como objeto de cultura. O cultural constitui um cenário geral para a vida política ou social que perdeu sua possibilidade de gerar outra coisa que não o sentido já organizado, restituído, museografado. Memórias coletivas e identidades culturais não são mais álibis necessários ao trabalho de “historicização” desenvolvido por políticas culturais que fabricam por si mesmas o espelho de seu poder e de suas modalidades de gestão. O autor afirma que é através do “imperativo cultural” que podem se efetivar todas as simulações de restituição do social de das questões políticas.

Considerações finais

Esse diálogo pesquisa abordou uma discussão teórica, justificando a mesma por meio da revisão bibliográfica. Para desenvolver essa pesquisa os procedimentos metodológicos utilizados foram: análise teórica dos conceitos de povos tradicionais, direitos humanos, comunidade e cultura.

Com a discussão pode-se afirmar que os povos tradicionais têm seus direitos assegurados com a constituição de 1988, mas muitas vezes não são consideradas para a efetivação desses direitos.

Os Kaingang de Iraí inicialmente ocuparam as margens do Rio Mel, junto ao Balneário de águas termais, área que foi expropriada em 1979, pela Prefeitura e retomaram suas terras em 1993, a área em que foi demarcada incluiu as instalações do aeroporto e torna-se reserva indígena em agosto de 1993, homologada em outubro de 1993, registrada no Registro de Imóveis de Iraí em março de 1994 e na Secretaria do Patrimônio da União - SPU em abril de 1994 com área demarcada de reserva 279,98 hectares localizada as margens do Rio Mel até a barra no Rio Uruguai no Município de Iraí, RS.

Castel (2005) afirma que o que lhe dará proteção não será mais o grupo a que pertence, mas sua propriedade. É ela que garante a segurança diante dos imprevistos da existência. Castel lembra que não foi por acaso que a propriedade foi colocada na categoria dos direitos inalienáveis e sagrados da Declaração Universal dos Direitos Humanos e Cidadãos. Os indivíduos proprietários podem proteger-se por si mesmos, com seus

recursos.

Muitas vezes a comunidade indígena Kaingang se protege não permitindo entrada de não-índios dentro da aldeia e outras vezes com mobilizações na sua comunidade para lutar em prol de seus direitos, prova disso é a retomada de suas terras, que lhes proporciona segurança para o crescimento e desenvolvimento de sua comunidade. Tendo suas terras registradas e na União garantem seus direitos enquanto comunidade indígena, e lhes garante a inserção na Constituição Federal de 1988, que assegura o reconhecimento da organização social e seus costumes, a língua e suas crenças e tradições (BRASIL, 1988). Por meio da Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais, lhes garante o Acesso aos Territórios Tradicionais e aos Recursos Naturais; Infraestrutura; Inclusão Social; e Fomento e Produção Sustentável, e tem por objetivo reconhecer e a existência e as especificidades desses segmentos populacionais, garantindo os seus direitos territoriais, socioeconômicos, ambientais e culturais, respeitando e valorizando suas identidades.

Diante do exposto, a aldeia indígena kaingang de Iraí busca viver em comunidade, garantindo seus direitos, suas crenças e suas vivências características de sua cultura.

Referências

- ABREU, Flávio Leonel. As complexidades da noção de fronteiras, algumas reflexões. In: *Cadernos Pós Ciências Sociais* – São Luis, v.2, n.3, Jan/jun. 2005. Disponível online em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/viewfile/acesso em 22 jun. 2015>.
- BAUMAN, Zigmund. *Confiança e medo na cidade*. Lisboa, Portugal: Relógio d'água, c 2005.
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL. *Constituição da república Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- CASTEL, Robert. *A insegurança social. O que é ser protegido*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ECKERT, C. ; ROCHA, A.L.C. da. *A memória como espaço fantástico*. Revista Iluminuras, NUPECS/LAS/PPGAS/IFCH/URGS, Porto Alegre, v. 1, n.

1, 2000. Disponível em: SEER. UFRGS.br/ iluminuras/article/view/8926.
Acesso: 07 jun. 2015

JEUDY, HENRI-PIERRE. *Memórias do social*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

LÉVI-STRAUSS, Claude – *Introduction L'Œuvre de Marcel Mauss em Mauss, Marcel, Paris, P. U. F, 1950.*

PINSKY, J. Introdução. In: PINSKY J.; PINSKY, C.B. *Historia da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 9-13.

SANTOS, Kátia M. Pacheco dos. TATTO, Nilto. *Agenda socioambiental de comunidades quilombolas do Vale do Ribeira*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2008.

SEGATO, Rita Laura. *Antropologia e Direitos Humanos*. Alteridade e Ética no movimento de expansão dos direitos universais. *Mana*, v. 12 n. 1. Rio de Janeiro, 2006.p. 210. Disponível em :<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132006000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 abr. 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo, SP: Cortez , 2008.

TYLOR, E. B., 1871, *Primitive Culture*, Vol. 1, Londres, John Murray.

KAYSER, Helmut-Emanuel. *Os direitos dos povos indígenas no Brasil: desenvolvimento histórico e estágio atual*. Tradução: Maria da Glória Lacerda Rurack, Klaus Peter Rurack. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Ed., 2010.

A SINGULARIDADE NA /DA LINGUAGEM DE RESISTÊNCIA NAS COMPOSIÇÕES DE CHICO BUARQUE: UM ESTUDO ENUNCIATIVO

Márcia Elisa Vanzin Boabaid¹
Isabela Vanzin da Rocha²

Considerações Iniciais

[...] bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para *viver*. Se nós colocamos que à falta de linguagem não haveria nem possibilidade de sociedade, nem possibilidade de humanidade, é precisamente porque o próprio da linguagem é, antes de tudo, significar (BENVENISTE 1989, p. 222).

Benveniste destaca que não há como pensar a existência humana fora das relações de um homem com outro homem no seio da sociedade. Ou seja, indivíduo e sociedade são termos complementares que se definem em uma relação mútua, mas essa relação entre o *homem e o mundo*, ou entre o *homem e outro homem*, não é direta, tem a linguagem como mediadora deste processo.

São mágicas palavras de Benveniste na epígrafe deste texto. Sem dúvida, a linguagem é “*a atividade significante por excelência*” (1989, p.223) e é por significar que serve para viver, pois é na linguagem-significação que a vida se entrelaça. E é no entrelaçamento da comunicação que os homens se marcam como sujeitos, premissa benvenistiana de que a língua contém e é interpretante da sociedade. Assim, é na indissociabilidade do homem e da sociedade que o sujeito se constitui, a partir de sua singularidade.

O propósito deste artigo é trazer a contribuição da linguística da enunciação para pensar a questão da leitura enunciativa do texto musical compreendendo a leitura como um ato de enunciação, decorrente da relação *eu – tu – ele – aqui – agora* a partir do texto.

1 Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/FW). Doutora em Estudos da Linguagem, na linha de pesquisa Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: marcia.boabaid@ufsm.br

2 Acadêmica do Curso de Jornalismo da Universidade Federal de Santa Maria/FW. E-mail: isabelavanzinrocha@gmail.com

Este trabalho, em termos de organização formal, assim se organiza: em um primeiro momento, apresentaremos alguns pressupostos da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste que conduzem a leitura do texto. A concepção de linguagem ali estada, de um lado, pode deter a interpretação à deriva, implicada na concepção de leitura centrada no leitor, e, de outro lado, possibilita que se transcenda a ideia de que é pela simples decifração do código que se dá o processo de construção do significado. Neste sentido, o processo de leitura permite tecer um caminho de análise, além de um esforço de decifração e prazer, um exercício de pensar, analisar, criticar, ou seja, um ato de resistência cultural (ação do indivíduo que se inscreve na sociedade), (re) interpretando e construindo sentido(s).

Em um segundo momento, procederemos à reflexão sobre a aplicabilidade destes conceitos na análise dos textos buarqueanos a fim de elaborar um quadro enunciativo da leitura do texto.

Benveniste: o aparelho formal da enunciação diluído no quadro figurativo da enunciação

O que em geral caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginário, individual ou coletivo.[...] o que se pode denominar o quadro figurativo da enunciação. Como forma de discurso, a enunciação coloca duas “figuras” igualmente necessárias, uma origem, a outra, fim da enunciação. É a estrutura do diálogo. Duas figuras na posição de parceiros são alternativamente protagonistas da enunciação. Este quadro é dado necessariamente com a definição de enunciação. (1989, p.87)

Nossa reflexão parte do artigo *o aparelho formal da enunciação*, texto de 1970, buscando interpretá-lo a partir das relações que ele estabelece com os textos anteriores. O texto sintetiza e organiza as principais temáticas desenvolvidas por Benveniste a respeito do que ele nomeia de “*o homem na língua*”. Além de que é partindo do aparelho formal que o locutor busca significar e singularizar o seu ato individual de apropriação da língua, firmando a referência no seu discurso, constituindo-se como sujeito ao mesmo tempo em que constitui o outro em seu dizer. A apropriação da língua, neste formato, depende de dois aspectos: a intersubjetividade, que está para a linguagem, e a subjetividade, que está para a língua. É de uma

relação intersubjetiva que emerge a subjetividade.

Benveniste, no *aparelho*, distingue três eixos para abordar a enunciação: a realização vocal da língua, semantização da língua em discurso, realização individual da língua e a definição no quadro formal de sua realização. Aqui daremos ênfase ao terceiro eixo que se dá por um ato que implica *eu-tu*, o quadro figurativo, e também *e/e*.

A abordagem, neste enfoque, consiste em definir a enunciação no quadro formal de sua realização, ou seja, na enunciação o próprio ato deve ser considerado. Assim, o ato individual pelo qual se utiliza a língua, introduz o locutor como parâmetro nas condições de enunciação. “*Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade de língua*” (1989, p.83). Aqui entendemos que a língua passa a fazer parte deste quadro em sua totalidade.

Sabe-se que a língua em emprego contempla *um aparelho formal da enunciação* que possibilita a conversão da língua em discurso por um ato individual de utilização. Assim, o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor; imediatamente implanta o *outro* diante de si. “*O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala*” (1995, p.84). Mais adiante destaca que “*a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro*” (idem. p.87). Com estas palavras traça o perfil do que chama de *quadro figurativo da enunciação*.

No que se refere à enunciação, define-a como o *colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização*, ou seja, é o próprio ato de produzir um enunciado e não o texto do enunciado que é objeto de análise. Assim, a língua introduz o locutor como parâmetro para a enunciação. Este se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor e quando se declarar locutor, automaticamente instala o outro, o alocutário. Desse modo, ao proferir *eu*, elege o seu interlocutor na pessoa do *tu*. Este dado é relevante neste estudo por dois motivos: o primeiro pela constatação de que o alocutário não pode ser pensado fora de uma situação proposta a partir do *eu*, porque *eu* é constitutivo do *tu*, ou seja, o *tu* só existe no *eu*. O segundo é de que na enunciação o locutor implica necessariamente um outro, ou seja, um *tu*. Neste segundo eixo é possível

inferir que Benveniste previu a possibilidade de um alocutário interior ao discurso e a existência de diferentes graus de presença desse *tu* em enunciações diversas. Benveniste deixa pistas de que a enunciação pode postular um alocutário implicitamente, não importando o grau de presença atribuído a ele. Resumindo: a primeira condição da enunciação é a existência de um alocutário.

Nos textos *Estrutura das relações de pessoa no verbo* e *A natureza dos pronomes*, Benveniste diferencia os pronomes cuja referência depende da enunciação (*eu-tu*) daqueles cuja referência está relacionada à sintaxe da língua (os do paradigma do *ele*). A partir desta diferenciação opõe *eu-tu* a *ele* e funda a dicotomia *pessoa/ não-pessoa*.

Ao opor uma pessoa à outra surge a tríade *eu-tu-ele* e é possível perceber o que as distingue. O primeiro fato que deve ser considerado é de que não há homogeneidade entre elas. *Eu* é o locutor, ao se apropriar da língua enuncia-se com um *tu*; *tu* sendo aquele a quem o *eu* se dirige no momento em que se enuncia, tomando a palavra passa a ser *eu*, o qual se dirige a um *tu*, aquele que na situação anterior era *eu*. Quanto ao *ele*, o *não-pessoa*, não participa da instância discursiva. Para o locutor, a enunciação é a necessidade de referir pelo discurso, e para o outro, a possibilidade de correferir, pois no quadro da enunciação, a língua é vista como um todo.

Assim, é possível entender o processo de referenciação como parte da enunciação, ou seja, mobilizar a língua e dela se apropriar, o locutor estabelece uma relação com o mundo via discurso, e o alocutário correferre no diálogo, única realidade linguística.

Aqui uma observação se impõe: a separação existente entre *eu-tu* e *ele*, a distinção entre *pessoa* e *não-pessoa*. Parece ser claro ao colocar que tudo que está fora da pessoa restrita, ou seja, fora da ordem do *eu-tu* recebe como predicado uma forma verbal de terceira pessoa, não podendo receber nenhuma outra. Então *ele* é aquele que está ausente, comporta apenas uma indicação do enunciado sobre alguém ou alguma coisa; pode ser uma infinidade de sujeitos ou nenhum; não designa especificamente nada nem ninguém e possui como marca a ausência que qualifica *eu-tu*.

A categoria de *pessoa (eu-tu)* é um conceito que se opõe à categoria

de não pessoa (*ele*). Quando se instala a subjetividade surge a noção de *pessoa*, estabelecendo relações de organização e de significação. Assim, as três pessoas do discurso não têm o mesmo estatuto, isso porque a primeira pessoa apresenta uma situação especial na conjugação, o que a difere das demais. Em primeiro lugar, enquanto *eu* e *tu* são sempre os participantes da comunicação, o *ele* designa qualquer ser ou não designa ser nenhum. Com efeito, usa-se apenas a terceira pessoa, quando a pessoa não é determinada, notadamente, na chamada expressão impessoal, em que um processo é relatado como puro fenômeno quando cuja produção não está ligada a qualquer agente ou causa. Depois, *eu* e *tu* são reversíveis na situação de enunciação, isso porque quando dirijo a palavra a alguém, *ele* é o *tu*; quando ele me responde, ele passa a ser *eu* e eu torno-me *tu*. No entanto, essa reversibilidade não é possível com o *ele*. A terceira pessoa é a única com que qualquer coisa é predicada verbalmente, uma vez que *ele* não implica nenhuma pessoa, pode representar qualquer sujeito ou nenhum sujeito.

Fica claro que *eu* e *tu* apresentam em seu paradigma linguístico propriedades que fazem com que, a cada vez que sejam pronunciados, remetam a si mesmos, isto é, ao mesmo *sujeito*. Já *ele* tem a capacidade de remeter a cada enunciado, a sujeitos gramaticais diferentes. Considerando isso, podemos afirmar que a categoria de pessoa adquire um novo estatuto, pois não basta defini-la em termos de presença ou ausência do traço da pessoalidade, mas em termos de subjetividade, porque a diferença entre a *pessoa* e a *não-pessoa* depende do tipo de referência que estabelecem. Assim, o par *eu-tu* pertence ao nível pragmático da linguagem e, definido na própria instância de discurso, refere-se a uma realidade diferente a cada vez que é enunciado.

A oposição entre *eu*, *tu*, *ele* decorre de um ato em que *eu* diz *eu*, e a capacidade de subjetividade, que se instala por meio deste ato, é “a capacidade de um locutor para se propor como sujeito” (1995, p.286). A subjetividade então é a propriedade fundamental da linguagem.

Se o ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação, o



locutor é o eixo da cena enunciativa, pois para que a enunciação se efetive, é necessário que um locutor, em uma instância de discurso, mobilize a língua por sua conta. Por quê? Porque “*antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade de língua*” (1989, p.83), ou seja, a língua se materializa na enunciação.

Entender que o centro da enunciação reside no locutor é aceitar a *subjetividade na linguagem* como esteio da teoria, portanto é necessário entender que coloca em destaque o lugar do locutor na configuração do quadro figurativo da enunciação, para esse constituir-se como *sujeito*. Então, é a partir da noção de *locutor* que a subjetividade é pressuposta. É na definição do quadro formal que Benveniste faz aparecer, na própria estrutura da língua, a presença constante de elementos do discurso: o sujeito e a referência.

No trecho “*O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala*” (1989, p.84) marca a inserção dos sujeitos na língua, em uma dada situação, delineando, dessa forma, um quadro enunciativo. A partir do quadro teórico esboçado por Benveniste, é possível entender a referência como parte da enunciação, ou seja, o locutor, ao mobilizar a língua e dela se apropriar, estabelece uma relação como o mundo por meio do discurso, e o alocutário o correfere no diálogo, isso porque cada enunciação constitui um centro de referenciação interno.

A língua como sistema disponibiliza um aparelho que permite ao locutor enunciar sua posição de sujeito, e com isto, marcar-se na língua. Nesse sentido, *O aparelho formal da enunciação* tem um estatuto ao mesmo tempo geral e específico: geral, pois todas as línguas o têm; específico, porque é singular para cada língua e é utilizado de modo único pelo sujeito. É assim que pretendemos estudar o texto: como um texto que tem em sua organização as marcas do processo de enunciação.

O quadro figurativo de leitura do texto “Apesar de você”

O que não se tentou para evitar, ignorar ou expulsar o sentido? É inútil: essa cabeça de medusa está sempre aí, no centro da língua, fascinado os que a contemplam. Em vez de ziguezaguear com o sentido e imaginar processos complicados – e inoperantes – para

deixá-lo fora do jogo, retendo somente os traços formais, é preferível reconhecer francamente que ele é uma condição indispensável na análise linguística (Benveniste).

A análise que apresentamos contempla a observação dos recursos linguísticos que permitem ver as marcas da enunciação, a situação espaço-temporal com relação à enunciação que produz o enunciado e a categoria de pessoa como centro de referência do discurso.

A enunciação é um *processo* e um *ato*, simultaneamente. Benveniste contempla o significado de *apropriação* como alguma coisa própria para o uso, singular e particular, o que assinala que o *aparelho formal da língua* deve estar ajustado ao seu emprego, a fim de que possa tornar-se *um aparelho formal de enunciação*. Isso ocorre toda vez que um locutor se apropria da língua, designando-se como *eu* e instala um alocutário em um *aqui* e *agora*. É a partir desse formato que, em nosso ponto de vista, o aparelho formal está diluído no quadro figurativo, ou seja, um faz parte simultaneamente do outro. Isso significa dizer que o locutor, ao colocar a língua em funcionamento em um momento singular, (re) elabora um quadro enunciativo, desconstrói e constitui sentidos, ao mesmo tempo em que compõe uma configuração própria do *aparelho formal de enunciação*.

Considerando este enfoque registramos que os elementos formadores do quadro enunciativo (*eu-tu-aqui-agora*) se renovam a cada enunciação, alterando também a referência que garante sua existência no mundo, isso porque a referência é constitutiva de cada ato de enunciação. Também é necessário acentuar que ela não se materializa considerando o contexto ou até mesmo o conteúdo, mas sim o próprio sujeito, por isso é integrante da enunciação, pois a cena enunciativa considera “o *próprio ato, as situações em que ela se realiza e os instrumentos de sua realização*” (1989, p.83).

No texto *Apesar de Você* é possível evidenciar um jogo semântico e por meio dele é organizado um conteúdo existencial e ideológico a partir da utilização de palavras alegóricas inerentes no tecido do texto. A expressão linguística *Apesar de* é uma locução prepositiva desempenhando a função de preposição, palavra invariável que estabelece a relação de dependência entre dois termos. Neste caso, essa relação é referente a uma frase e/ou período, entretanto, este estudo leva em consideração os efeitos de sentido,



logo, essa relação de dependência dar-se-á na intencionalidade discursiva do texto.

O título marca o protesto político e um forte significado intensificado pela presença do pronome *você*, o qual não se referia a ninguém em especial, mas sim a uma generalidade (autoridade simbolicamente representada pelo regime, a figura do presidente e aos demais generais que mantinham o poder). Aqui temos a primeira marca de subjetividade que é a instituição do *tu* que o *eu* constrói.

O pronome *você* instaura o *tu* da enunciação. O *eu* do texto, em 1970, é cada cidadão brasileiro, é a voz que critica e caracteriza a difícil situação por que passava o Brasil e hoje, esse *eu* pode representar o governo, parte da população, a instabilidade, por exemplo. Isso pode ser observado, Po exemplo, nos versos: *Eu pergunto a você / Esse meu sofrimento*.

Em relação à função social do texto, marcada como protesto, de resistência *pela* e *na* linguagem, podemos associar ao fato de suscitar consciência da repressão, apontando para as relações de autoritarismo – repressão - política, relação entre um *eu* e um *tu*. Mas, ao mesmo tempo em que cumpre esse papel, também deixa evidente o descontentamento da situação do *eu*. O *eu* ao se sentir reprimido projeta para toda a sua gente, o *ele*, esse grito, a sua voz silenciada pela censura.

Quando o locutor toma a palavra e se marca discursivamente como *eu*, o interlocutor- *tu*, implícito no texto, parece identifica-se com as ideias ali projetadas. Considerando que as propriedades que definem a enunciação são a irrepetibilidade e a singularidade, no momento em que o locutor (*eu*) se apropria do aparelho formal da língua e instaura o interlocutor (*tu*), a referência constrói-se apenas no discurso. Desta forma, quando o *eu* se marca no discurso notifica o *tu* e neste ato instituem a situação de enunciação, a qual, no entendimento de Benveniste apresenta-se como “*um jogo de formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação*” (1989, p.84).

Considerando que, no âmbito enunciativo, a cada vez que o locutor agencia palavras, estas comportam forma e sentido diferentes. É nesse momento que a língua se realiza e se atualiza em uma instância de discurso,

instaurando o locutor e o alocutário. Essa realização e essa atualização são sempre novas e únicas, na medida em que uma enunciação é sempre singular e irrepetível. Assim, um texto pode ter uma infinidade de enunciações e a cada vez elabora uma cena enunciativa diferente, isso porque a apropriação da língua pelo locutor que instaura o *tu* e constrói a referência pelo discurso.

Por meio das formas específicas, ou seja, dos índices de pessoa (*eu/tu*) é possível perceber ocorrências de indicadores de subjetividade, por exemplo, *a minha gente/ Eu vou morrer de rir*, por exemplo, marcam o locutor. Também, A identificação das formas verbais são significativas para o entendimento da intersubjetividade, isso porque as várias formas, independente de estarem no passado ou no futuro, remetem à instância do discurso. Assim, nos trechos *Hoje você é quem manda/ Falou, tá falado* sublinham a função autoritária, a não possibilidade de que o povo possa exercer seus direitos. O interlocutor, neste caso a voz oficial, não oferece condições para que o locutor exerça a cidadania.

Já em *Amanhã há de ser* construção verbal marcada no futuro cria certa possibilidade em relação ao momento da enunciação, ou seja, delineia uma vontade do presente em relação ao que pode ser realizável. Neste momento o locutor projeta a confiança na mudança da situação. Na enunciação, torna-se essencial particularizar o olhar para as características de cada pessoa: *eu*, o ser subjetivo, que instaura um *tu*, este não-subjetivo; ambos em oposição a *ele*, que não corresponde a marca de pessoa.

No texto, há marca de enunciação que se configura em condições distintas, ou seja, há o *eu*, mas não há evidências do *tu*. O quadro figurativo não se completa, falta o *tu*, o alocutário. A linguagem em ação se dá necessariamente entre parceiros, pois *eu* não emprego eu a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocução um *tu*. Portanto, essa relação *leitura- escrita- leitura* configura uma das grandes questões a serem discutidas quando o que está em jogo é esse tipo de enunciação.

Há uma reiterada ameaça a entidade repressiva, no caso, a ditadura militar, marcada pelo poder de significado transmitido pelo pronome *você* que institui o *tu* no texto. Essa ameaça, mesmo que inicialmente velada, vai

sofrendo uma série de transformações ao longo do discurso, como por exemplo: o *eu* saindo da situação de submissão e sendo participe de um novo momento: *Eu pergunto a você / Onde vai se esconder / Da enorme euforia*”. Ainda, a perspectiva de alteração radical da situação difícil, projetando, num amanhã, quando *o galo cantar*, quando *o dia raiar*, quando *o céu clarear*, nesse momento se instalará uma enorme euforia, junto se instalará a ordem de *E a gente se amando / Sem parar*. Fica clara uma forte relação semântica entre o *hoje* e o *amanhã*, ambas categorias de tempo, isso porque essas palavras traduzem a previsão de melhoria da situação pelo olhar do *eu*.

A estrutura discursiva repousa no jogo de palavras, de um lado, sob o signo do *hoje*, as forças de retenção, a contensão, o bloqueio das expansões vitais, o aprisionamento da energia, da felicidade (amor reprimido/ grito contido), tudo que é abafado. Sob o signo do *amanhã*, tudo que é expansivo, a fecundidade, a mudança, a explosão de energia.

O *eu* traduz a indignação firmada no *hoje*, na certeza dos fatos que ora menciona e você (*tu*) marca o *amanhã* que se refere à esperança e é marcada pela palavra “apesar”. Essa visão temporal construída com base na categoria de pessoa *eu* e *tu* e que acontece em um *hoje* e num *amanhã*, retoma o conteúdo marcado, transportando para a realidade do discurso seu conteúdo, apontando que a constatação do *hoje* se concretiza no *amanhã*. A relação *eu/tu* institui lugares únicos que se definem no ato da enunciação e estabelecem uma correlação de subjetividade. Ao mencionar expressões como *meu* sofrimento/*meu*, a referência com o pronome possessivo *meu*, que, acompanhando o nome concreto, constrói o entendimento de que é produto da situação de todos.

Naujorks define “*a leitura enunciativa tanto como apropriação quanto como atualização de sentidos*” (2011, p. 94, grifos da autora), operando quatro deslocamentos da teorização enunciativa benvenistiana para sustentar sua tese de que ler é enunciar. Assim, temos a instância de produção do texto (possivelmente o ano em que foi composto), ou seja, 1970 se refere ao *hoje* como sendo o período da ditadura militar, marcado pela insatisfação do povo e pela falta de segurança e liberdade. Esse *hoje* na instância de leitura



do texto pode remeter ao momento atual, por exemplo. É possível constatar o desabafo do *eu* e no último verso ocorre a explosão do sentimento guardado. Em *Você vai se dar mal / Água nova brotando* aponta para a esperança do *eu* para o limiar de uma nova fase, do desabrochar de sentimentos e ideais.

Também, por meio da linguagem de resistência, o texto sugere ameaças futuras ao governo, pois confia que, o tempo difícil chegará ao fim. Percebe-se a ideia de um acerto de contas quando o autor afirma que *Esse meu sofrimento/Vou cobrar com juros, juro*, ele tem esperança que a situação vai se inverter um dia. *Hoje é assim, amanhã* será diferente. Necessário pontuar o tempo não mais como algo que dilui as coisas, mas que carrega a virtualidade da transformação. O tempo assume uma dimensão histórica, reafirmando e configurando que o homem se faz na história, imerso no tempo mostrando um futuro irreversível: o amanhã que será outro dia (Apesar de você), assim, constrói o significado revelando desejo de abertura, de novos tempos, sublinhando o fato de que isso não pode ser evitado.

Hoje você é quem manda, o verbo *mandar* está ligado à ordem, busca intensificar o efeito de poder. Já o verbo *anda* em *A minha gente hoje anda* tem duplo entendimento, pode referir-se as manifestações realizadas pelo povo, ou sublinhar que o povo continua vivendo assim, ou seja, o mesmo que proíbe, inventa, é aquele que vai amargar / sofrer quando o dia raiar e o céu clarear. O *eu* sairá da submissão.

Outro elemento que merece atenção refere-se ao conceito de *perdão* automaticamente relacionado ao *pecado* – a relação causa e efeito. No sentido do verbo inventar, o *eu-autor* pede aos governantes, com ironia que tenham *a fineza de desinventar* esse estado, essa escuridão. A palavra *escuridão* também é outro termo que, enunciativamente, se reconstrói.

O termo *insistir*, no verso *Quando o galo insistir em cantar* assinala uma situação que não tem como ser evitada, todas as manhãs o galo canta (a figura do galo é o *ele* da enunciação). Ainda, o verso sugere a revanche, ou seja, depois que tudo acontecer, onde estão os que mandavam, como iriam se esconder da comemoração da liberdade?

A linguagem é o que permite a certeza do tempo, assim o *agora* é reinventado a cada vez que o enunciador enuncia, é a cada ato de fala um

tempo novo, ainda não vivido. É o tempo linguístico, renovado a cada momento de uso e está centrado no efetivo exercício da fala. O discurso instaura um *agora* que é momento da enunciação. Em contraposição ao *agora*, cria-se um então. Esse *agora* é, pois, o fundamento das oposições temporais da língua.

Considerações Finais

Se o homem nasce não na natureza, mas em uma sociedade, no seio de uma cultura, ele é impregnado por esses sentidos. O *eu*, a cada vez que lê o texto, instancia-se subjetivamente no discurso como sujeito de linguagem, e dá início a um processo de ressignificação da sua relação com a língua e com o outro.

A inscrição na estrutura enunciativa requer, do locutor, a assunção do lugar de *eu*, a atribuição do lugar de *tu* ao alocutário e a constituição do *ele* como a língua atualizada em discurso para a produção de sentidos e referências. Neste sentido, pelo funcionamento intersubjetivo e referencial, o locutor consolida a dupla alteridade com outro da alocação (*tu*) e com o *ele*, instaurando-se, assim, singularmente como sujeito de linguagem que (re)significa e atualiza a cena enunciativa. Enfim, na finitude do sistema da língua cabe a infinitude de sentidos, e aqui reside a natureza da linguagem: a conjunção da língua-discurso.

Referências

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas: Pontes, 1995.

_____. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas: Pontes, 1989.

BOABAID, Márcia E.V. *Marcas de enunciação em letras de música de Chico Buarque de Hollanda*. Dissertação (Mestrado em Letras). Curso de Pós-Graduação Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2006.

FLORES, Valdir do Nascimento. *A enunciação e os níveis da análise linguística*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TEXTO, ENUNCIÇÃO E DISCURSO, 2011. *Anais*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2011. p. 396-402.

14 a 16

agosto 2018



NOVOS OLHARES:
linguagens de
resistência



NAUJORKS, Jane da C. *Leitura e Enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem*. UFRGS. 2011. Tese. (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.



DITATURA, MEMÓRIA E RESISTÊNCIA NO CONTO “A MANCHA” DE LUÍS FERNANDO VERÍSSIMO

Marilise Zibetti¹
Denise Almeida Silva²

Introdução

Este estudo propõe-se analisar a representação da ditadura e dos silenciamentos impostos a suas vítimas, e como o desafio ao silenciamento constitui-se ato de resistência em “A Mancha”, de Luis Fernando Verissimo. Publicada no ano de 2004, pela Companhia das Letras, a obra faz parte da coleção *Vozes do Golpe*, a qual destinava-se a marcar os 40 anos de instauração do Golpe Militar no Brasil. A obra relembra e comenta as práticas cruéis contra os direitos humanos praticados nessa época, sobre os quais o regime no poder silenciou.

A novela de Luis Fernando Veríssimo inicia após o retorno do protagonista Rogério do exílio. Quase como uma obsessão, Rogério fixa a ideia de prosperar cada vez mais no ramo imobiliário, comprando prédios em ruínas, renovando-os e vendendo-os por um lucro considerável. Ao se deparar com uma mancha num carpete de um prédio que acabara de comprar, identifica o prédio como um local aonde era submetido a torturas, e parte em busca da comprovação de que o edifício realmente era um dos porões da ditadura. Primeiramente conversa com moradores vizinhos ao edifício, mas as pessoas não lembram nada, nem querem lembrar. Depois, procura por sobreviventes, que assim como ele, foram torturados “na sala de frente do primeiro andar. A do carpete.” (VERÍSSIMO, 2004, p. 36), mas todos querem esquecer esse horror. Nesse contexto, Rogério enfrenta grande resistência em expor toda sua angústia e suas memórias, sendo coagido por diversas vezes a esquecer esse período horrendo de sua vida.

¹ Graduada em História e Mestranda no Curso de Mestrado em Letras – Literatura Comparada da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Frederico Westphalen/RS/Brasil. E-mail: marilise@uri.edu.br

² Prof^a. Doutora do Mestrado em Letras – Literatura Comparada da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Frederico Westphalen/RS/Brasil. E-mail: dnsalmeidasilva@gmail.com

Na sequência, analisamos as relações entre história, literatura e memória presentes no texto de Veríssimo. Inicialmente, relacionamos história e literatura, a fim de identificar o entrecruzamento entre essas duas formas de narrativa, refletindo acerca de elementos que as aproximam, especificam e as distinguem, identificando fronteiras e interfaces. Em seguida, como na obra de Verissimo a memória aparece associada a lugar, também discutimos a relação memória e espaço, para então passar à análise textual.

História, Literatura e Memória

As relações entre História e Literatura são amplamente discutidas. A literatura revela comportamentos omitidos, sujeitos silenciados e indica fontes que conduzem o trabalho do historiador para uma visão mais ampla dos acontecimentos, apontando indícios do acontecido e tornando evidente, em alguns casos, o não dito pela história. Como leciona Pesavento: “História e Literatura são formas distintas, porém próximas, de dizer a realidade e de lhe atribuir/desvelar sentidos, e hoje se pode dizer que estão mais próximas do que nunca” (PESAVENTO, 2003, p.32). Ambas são narrativas distintas que interpretam os acontecimentos humanos, porém cada uma delas tem uma relação distinta com o real. Comparando o trabalho do historiador e do autor de ficção, Pesavento diz, reportando-se inicialmente ao primeiro:

Mesmo sabendo que não chegará jamais à verdade do acontecido, ele é animado por esta busca de verdade, por este esforço de construção de uma versão plausível, possível, verossímil de fato, com foros ou *efeito de verdade*. Já a Literatura, nos indica Paul Ricoeur, cria uma modalidade narrativa referencial ao mundo, com pretensão aproximativa. Não precisa comprovar ou chegar a uma veracidade, mas obter uma coerência de sentido e um efeito de verossimilhança. A rigor, História e Literatura obtêm o mesmo efeito: a verossimilhança, com a diferença de que o historiador tem uma pretensão de veracidade. (PESAVENTO, 2003, p. 36-37).

Partindo dessa compreensão, a literatura tem liberdade para imaginar o que a história nos mostra a partir de fatos ocorridos e não registrados, ou mesmo de fatos possíveis de terem acontecido num determinado contexto. Como forma de expressão e representação do mundo, a literatura pode se constituir em um valioso instrumento para dar conhecimento de



acontecimentos muitas vezes omitidos ou para mostrar outra visão desses mesmos fatos.

Assim como Pesavento, também Ricoeur (1997) considerou as semelhanças entre história e literatura. Para ele, através do ato de leitura é que vamos ter acesso tanto à história, quanto à ficção. Ambas são signos que precisam ser interpretados. A narrativa histórica nos faz entender o passado “como se” assim tivesse acontecido, ou como poderia “ter sido”, é uma comparação analogizante. O passado passou, precisamos da representância para que volte ao presente, através dos tropos “como se” e “teria sido”, os quais levam o leitor a fazer ver aquilo que está vendo e fazer crer que o fato aconteceu mesmo.

Contudo, trazer ao presente um fato já ocorrido, ou que possivelmente teria ocorrido implica um trabalho de memória. Ricoeur menciona, “[...] não temos nada melhor que a memória para significar que algo aconteceu, ocorreu, se passou antes que declarássemos nos lembrar dela” (RICOEUR, 2007, p. 40), possibilitando-nos recordar algo que está ausente no presente. A reconstrução do passado, através de lembranças, é feita com a ajuda de dados emprestados do presente. Na obra em análise de Luis Fernando Verissimo, é justamente a partir de visão ocorrida no presente que Rogério retorna ao seu passado: a mancha no carpete possibilita o retorno traumático da memória da resistência política, incentivando-o a comprar o imóvel e a querer preservá-lo. A marca de sangue indica que o passado permanece de forma residual, uma mancha que se apresenta como lugar de memória físico e simbólico.

Fica implícito nas entrelinhas das colocações de Halbwachs (2004), que não há memória que seja simplesmente imaginação pura e simples. Todo este processo de construção da memória passa por um referencial que é o sujeito. Ele menciona que, “Nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se tratando de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós.” (HALBWACHS, 2004, p. 26).

Quando estamos inseridos em um grupo, conseqüentemente temos

afinidades e pensamentos em comum, que de acordo com Halbwachs, “sob alguns aspectos, permanecemos em contato com esse grupo, e continuamos capazes de nos identificar com ele e de confundir nosso passado com o seu.” (HALBWACHS, 2004, p.33), tecendo nossas memórias a partir das diversas formas de interação que mantemos com esses sujeitos, quer seja no núcleo familiar, nas comunidades ou no ambiente de trabalho, determinando o que é memorável e os lugares onde essa memória será preservada. A presença de grupos nesses lugares de memórias deixam rastros e todas as suas ações integram os elementos da vida social a que pertencem. O espaço que ocupam faz lembrar uma maneira de ser, comum a muitos indivíduos, relembrando costumes distintos, de outros tempos e relações sociais ligadas a ele.

No conto “A Mancha”, memória individual e coletiva se entrecruzam. Há, na obra, um reforço da memória individual de Rogério através da memória das pessoas que viveram a ditadura assim como ele. O protagonista depara-se com imensas dificuldades, seja em verbalizar as razões que o mobilizam a investigar seu passado, seja em desenterrar as recordações daqueles que, direta ou indiretamente, vivenciaram um período do qual não podem ou não querem lembrar. A ausência de interlocutores, pela recusa ou pelo silêncio, acresce de angústia o caráter incomunicável da experiência na sala de tortura. Ao questionar uma senhora que morava ao lado do prédio decrépito, a mesma responde enfaticamente sobre os antigos moradores: “Anos 70, meu filho. Quem é que se lembra dos anos 70? Eu não lembro mais nada” (VERÍSSIMO, 2004, p. 23), demonstrando que essa história estava enterrada no passado.

Essa resistência em aceitar o passado, também pode ser percebida com seu amigo Rubinho, que não consegue mais suportar aquelas memórias. A escolha pela apatia, o silêncio sobre o seu passado também é uma postura resistência, mesmo tendo se passado mais de 30 anos. Se sente pressionado a esquecer, conforme passagem a seguir:

Meu filho, o Sidnei, esta tentando me ensinar a lidar com o computador. Desenvolvi uma mente defensiva como um condomínio fechado. Uma mente com guarita, que abate qualquer inimigo na porteira. Novas técnicas, lembranças, ideias, tudo que

possa perturbá-la e solapar sua burrice assumida, e abatido na entrada. Durante algum tempo me refugiei no cinema, na literatura, depois resolvi ficar burro. Me refugiar na burrice. Meu único objetivo na vida e ser um simpático profissional até poder me aposentar. E do jeito que o Sidnei e bom no computador, acho que ele vai poder nos sustentar e a minha aposentadoria vira mais cedo (VERÍSSIMO, 2004, p. 52-53).

No excerto acima, ao comparar a mente defensiva com um condomínio fechado, Rubinho tenta proteger-se das memórias da ditadura. Dessa forma, a significação do verbo desenvolver está relacionada ao modo como ele se comporta mediante a tentativa de fuga das lembranças que o atormentam. O termo “guarita”, nesse sentido, ao remeter-se a metáfora da mente defensiva reforça a ideia da capacidade de Rubinho em esquecer as torturas a que foi submetido, tentando refugiar-se nas atividades do seu presente.

Este processo de evitação da memória da ditadura, e a conseqüente negativa de compartilhamento de memórias que, no entanto, habitam ainda as mentes que, como no dizer de Rubinho, têm de ser guardadas para que evitem a lembrança do passado, repete-se com relação às pessoas que cercam Rogério: todos incentivam-no para que esqueça o passado sob o pretexto de esse fato já ficou para trás, como se o tempo, fosse capaz de curar as feridas de um trauma individual e aqui ainda mais, coletivo.

Sua esposa Alice a todo o momento se esforçava para impor um esquecimento a Rogério, “Já o conhecera assim, agitado, estabonado. Tendo pesadelos. Dizia: Deixa o passado no passado, que é o lugar dele, Rô” (VERISSIMO, 2004, p. 8). Após a descoberta da mancha, as tentativas de Rogério em obter o apoio da esposa para confirmar o local onde a mancha se preservara como sua antiga sala de torturas esbarram, também, na sua determinação de fazer com que ele deixe o passado no passado, que é o lugar dele:

- Você nem sabe se é o mesmo prédio. E fica aí remoendo o passado.
- Eu sei que é.
- Então esquece. Põe abaixo. Não fica remoendo.
- É o meu sangue que está lá no chão, Alice.
- Não é. E se fosse, de que adiantaria? Você quer o sangue de volta?
- Não é isso.

- O que é então?
- Não é isso.
- Tenta esquecer, Rô. Fazia anos que a gente não tocava nesse assunto. Por que ficar se atormentando agora? É tudo passado. Deixa o passado no passado, que é o lugar dele. destrói e constrói outra coisa mais bonita no lugar. Não é o que você faz? (VERÍSSIMO, 2004, p. 23-24).

Esse silenciamento imposto pela esposa ao protagonista no sentido de não comentar os abusos então sofridos acaba por duplicar a repressão imposta pelas autoridades políticas. Além disso, traz à tona a dualidade de quem viveu na pele a violência do regime militar, uma vez que o protagonista se divide entre lembrar os acontecimentos extremos que marcaram aquele período e abandonar o passado para não inviabilizar a vida presente.

Ao nível das relações de trabalho, a negativa de compartilhar a memória da ditadura se repete. O mestre de obras de Rogério e Rubinho, seu amigo nos tempos da tortura, incentivam Rogério a derrubar o edifício: “– Põe tudo abaixo. É a única coisa a fazer com monstruosidades. Pôr abaixo, esquecer e começar tudo de novo. Sem vestígios do passado.” (VERISSIMO, 2004, p.49-50). Rogério vive um momento de indecisão sobre o destino a ser dado ao local, se esforçando para dar sentido ao horror do passado que insiste em se fazer presente na memória e na concretude do presente, através do prédio, por outro lado, sofre a coação por parte de seus empregados que, como ele, foram torturados no período ditatorial.

O protagonista sente-se pressionado a ponto de sonhar que seu pai também cobrava uma posição resistente, em relação ao seu passado. O pai de Rogério, que morreria quando ele estava exilado, pertencia a uma organização religiosa com ramificações internacionais e através dela conseguira seu exílio. Enquanto vivo, tentou convencer o filho a esquecer da política e se dedicar à religião, e “expiar o desgosto que causara nos pais” (VERISSÍMO, 2004, p. 39). No sonho, o silêncio do pai significa a supressão de fatos por Rogério, uma tentativa de enterrar a memória da ditadura, através da negativa de evocar os fatos traumáticos,

‘O que o senhor quer?’ Pela primeira vez, no sonho, ele falava. ‘O que o senhor quer?’ E pela primeira vez o pai não dizia nada. Só o acusava com os olhos. De tudo que ele não fizera. Do lugar para o pai voltar, quando tudo tivesse passado, que ele não providenciara.

No fim do *meu* exílio você não pensou, diziam os olhos do pai.
(VERÍSSIMO, 2004, p. 65)

Diante dessas observações, é possível perceber que Rogério, ao querer fortalecer a memória individual dele com a memória dos outros torturados, acaba deparando-se com a resistência nos vários contextos de sua vida. Em suas contundentes observações, Andrade (2013, p. 4), explicita que “essa coação dentro do conto, parece tentar estabelecer um exercício de dominação, utilizando o silêncio/segredo/esquecimento como arma”. Complementa ainda que, “a ausência de interlocutores, seja pelo silêncio ou pela recusa, aumenta ainda mais o caráter angustiante do indizível sobre a experiência da tortura” (ANDRADE, 2013, p. 4), nos fazendo refletir sobre esse período cruel da história do Brasil.

Apesar da recusa de compartilhamento das memórias da tortura, a evidência material fortalece a memória de Rogério. Isso se dá, porque, como Halbwachs explica, não havendo “memória coletiva que não aconteça num contexto espacial” (HALBWACHS, 2004, p. 170). Também Nora (1993, p. 25), menciona que “a memória pendura-se em lugares, como a história em acontecimentos”:

A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo (NORA, 1993, p. 9).

Ao prover suporte para que a evocação memorial tome lugar, elementos materiais acabam se tornando fonte de testemunhos. No instante em que encontra a mancha, o protagonista associa suas memórias ao lugar onde elas ocorreram: “Mas eu me lembrei de tudo. Das duas janelas, de tudo. E a mancha do meu sangue está lá” (VERÍSSIMO, 2004, p. 18).

Comentando a relação entre memória e espaço, Halbwachs afirma que, “quando inserido numa parte do espaço, um grupo o molda à sua imagem, mas ao mesmo tempo se dobra e se adapta a coisas materiais que a ela resistem” (HALBWACHS, 2004, p. 159). Nesse sentido, o grupo em que Rogério está inserido se fecha no contexto das memórias que construíram, se adaptam à visão da mancha, elemento material que resiste à imagem do

espaço que desejam apagar da memória. A convivência de paz velada entre, torturadores e torturados, revela uma mistura de impunidade e silêncio.

Dessa forma, isso pode ser verificado na obra, através dos constantes pedidos da família e amigos para Rogério esquecer seu passado, induzindo que, as experiências traumáticas pelas quais ele passou, sejam ignoradas, uma vez que acabariam contaminando o presente. O momento que estavam vivendo contrastava com as decadentes lembranças do passado, representando uma ameaça para a família, podendo se transformar numa ruína, assim como o edifício decrépito.

A leitura do conto suscita que há uma tensão entre o passado oculto de Rogério e o seu futuro incerto. A demolição desse lugar de memória possibilitaria ao mesmo, uma chance de apagar seu passado ou mascarar um esquecimento, “Compro coisas passadas e transformo em coisas novas. Ou destruo e faço outras” (VERÍSSIMO, 2004, p. 35). Sua compulsão em destruir e restaurar edifícios velhos sugere que o mesmo tenha que superar um passado traumático, porém não é possível fazer com um lugar de memória a mesma coisa que ele faz com prédios, pois estes não se associam a memórias particulares, são somente fonte de ganhos.

Portanto, como menciona Ricoeur, há coisas que ocupam um lugar especial na nossa memória, ou porque nos fascinam pela admiração reverente ou porque nos fascinam pelo terror. Primeiramente, temos aquilo que nos fascina pela reverência - aos heróis, “o que torna suspeita a comemoração reverenciosa é sua afinidade com a história dos vencedores, embora eu considere impossível e pouco desejável a eliminação da admiração, da veneração e do pensamento reconhecido” (RICOUER, 1997, p. 325). Também temos aquilo que nos fascina por ser horror – vitimização. O autor advoga pela memória do *tremendum horrendum* pois, “o horror é o negativo da admiração, como a execração é da veneração. O horror está ligado a acontecimentos que é necessário nunca esquecer. Ele constitui a motivação ética última da história das vítimas” (RICOUER, 1997, p. 325). Nessa perspectiva, concordamos com o autor, quanto mais tentamos explicar um acontecimento histórico marcado pelo horror, mais ficamos indignados e conseqüentemente mais procuramos entender.



Conclusão

A partir da leitura do conto “A Mancha”, intensificamos o debate sobre um dos momentos mais tenebrosos da história desse País, trazendo para a reflexão a herança acirrada por esse período, a violência e a desigualdade. Diante do panorama político da época, onde milhares de pessoas foram presas, expatriadas, torturadas e perseguidas, qualquer cidadão que manifestasse sua oposição aos ideais militares era ferrenha, ninguém escapava, nem estava ileso, o sentimento de impunidade tomou conta da sociedade. Logo, refletir sobre a obra é importante para que a repressão vivenciada nessa fase do Brasil, não caia em esquecimento, resignificando coisas já vividas anteriormente.

Nesse sentido, se através da história mantemos vivo em nossa memória o registro desse regime perverso e opressor, certamente é através da literatura que sobrevive o aspecto humano e pessoal dessa tragédia desencadeada por um governo autoritário e ditador, pois muitas vezes distantes no tempo para as gerações mais novas, a história tende a tornar abstratos os sofrimentos reais, dos que estiveram sob suas torturas, tanto físicas como emocionais e através da literatura temos a liberdade para imaginar o que aconteceu e que a história quer nos dizer.

No decorrer da leitura, a obra nos revela dois espaços contraditórios para Rogério, o edifício em ruínas, que representa a memória traumática de um regime perverso e opressor, e a possibilidade do mesmo refazer sua vida e esquecer essas lembranças com a construção de um o luxuoso condomínio fechado, no mesmo local onde vive seu cunhado Léo, um porta-voz do ideário da direita conservadora e Cerqueira, um homem de negócios que declara com orgulho que era da direita. “Marchara pelo Brasil em 64 e marcharia de novo pelos mesmos ideais” (VERÍSSIMO, 2004, p. 39), defendia a opinião que os militares estavam defendendo a liberdade durante o regime militar brasileiro.

Em vista do exposto, concordamos com a declaração de Lehen, “A mancha aborda o silêncio/esquecimento sobre as experiências daqueles que foram perseguidos durante o regime militar e ao mesmo tempo fala das

memórias saudosistas e idealizadas daqueles que apoiaram a ditadura” (LEHNEN, 2014, p. 88), pois ao se sentir pressionado por sua família e amigos, o protagonista decide sepultar o passado juntamente com os detritos do edifício que demoliu, numa tentativa de enterrar suas memórias.

Por fim, podemos comparar o contraste de sentimentos vividos pelos personagens da obra. De um lado, a tensão sentida por Rogério em relação ao seu passado opressor, do outro, as memórias de Cerqueira, exaltando que as lembranças da ditadura deviam ser enaltecidas, justapondo as de Rogério, que termina por relegar suas recordações ao silêncio, representando dois lados opostos da memória. O protagonista é conivente com essa situação, e no fim acaba se beneficiando dela, com a construção de um condomínio de luxo, aceitando essa paz superficial imposta pelos seus familiares e amigos.

Em suma, a leitura do conto nos permitiu mostrar que a omissão fez parte desse complicado cenário político brasileiro, exigindo uma posição, mesmo quando a maioria não aderiu a nenhum partido e preferiu esquecer, como no caso do protagonista Rogério. A história de Rogério promove a conexão entre o trauma individual e mal-estar coletivo do qual padecem sociedades que rejeitam a memória e abandonam os projetos de reparação de injustiças passadas. O regime ditatorial deixou manchas que ainda hoje, afetam nossas condições de vida, nossos projetos, nossa identidade. Somente lembrando esses acontecimentos, estaremos contribuindo para que fatos como os acontecidos nesse período de nossa história não voltem nunca mais a acontecer.

Referências

ANDRADE, Vinicius de. *A memória da ditadura em “A Mancha”, de Luis Fernando Verissimo*. 2013. Disponível em: <https://livreopiniao.com/2013/12/21/a-memoria-da-ditadura-em-a-mancha-de-luis-fernando-verissimo/>. Acesso em: 13 ago 2018.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Editora Centauro, 2004.

LEHNEN, Leila. Memórias manchadas e ruínas memoriais em A mancha e “O condomínio”, de Luis Fernando Verissimo. *Estudos de literatura brasileira*

contemporânea, n. 43, p. 69-97, jan./jun. 2014.

NORA, Pierre. *Entre memória e História: a problemática dos lugares*. Proj. História, São Paulo, (10), dez. 1993.

PESAVENTO, Sandra Jatáhy. O Mundo Como Texto: leituras da História e da Literatura. *História da Educação*, ASPHE/ FaE/ UFPel, Pelotas, nº 14, p. 31 – 45, set. 2003.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução: Alain François. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. Tomo III/Paul Ricoeur. Tradução: Robert Leal Ferreira. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. *A mancha*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.



FEMINISMO E DIREITOS HUMANOS: A CONSTRUÇÃO DA IGUALDADE E DA DIFERENÇA DA MULHER

Martha Izabel Dalla Nora¹
Jean Mauro Menuzzi²

O presente trabalho, que tem por tema o feminismo e os direitos humanos, discute acerca dos direitos humanos fundamentais às mulheres. O movimento feminista historicamente tem estado presente nas lutas em prol da valorização da mulher, garantindo-lhe plenitude de direitos civis, políticos e sociais, buscando o respeito à igualdade, mas também às diferenças que lhe são peculiares. Contudo, mesmo com o grande avanço já conquistados, as mulheres continuam sendo vítimas de violência, perseguição e discriminação. Dessa forma a luta das mulheres pelos seus direitos segue intensa, para que nenhuma força conservadora tente restringir os direitos já conquistados. No presente trabalho utilizou-se do método dedutivo e consulta bibliográfica.

Considerações Históricas na Luta por Igualdade

Ao longo da história podemos acompanhar o surgimento das lutas e as batalhas que começam a ser travadas pelas mulheres, na busca de direitos políticos e civis, o movimento feminista começa a surgir na Revolução Francesa, onde as mulheres tentavam se fazer ouvir buscando destruir a ideia de mulher frágil e que sua função era exclusivamente maternal. Nos séculos 18 e 19 a principal bandeira de luta, foi o direito a educação, ao voto, e ao trabalho. Já na década de 1960 a luta por igualdade no trabalho se intensificou, e hoje o movimento segue para buscar de fato a efetivação

¹ Martha Izabel Dalla Nora, Acadêmica do VIII Semestre do Curso de Direito da URI – Campus de Frederico Westphalen. e-mail: dallanora@uri.edu.br

² Jean Mauro Menuzzi, Doutorando em Direito URI/ Santo Ângelo. Graduado em Filosofia, cursou teologia. Pós graduado em história e docência no Ensino Superior. Comissário de Polícia e Professor na URI- Campus de Frederico Westphalen. e-mail:menuzzi@uri.edu.br

prática alcançar mais avanços a fim de enfrentar a onda conservadora que vivemos hoje.

A centralização em fase da dominação masculina sobre a mulher foi e está sendo uma grande luta de desconstrução da sociedade patriarcal, esse pensamento de dominação do homem sobre a mulher esteve presente no coletivo desde a antiguidade onde Friedrich Engels cita em seu livro “A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado”, que;

À transição do casamento pré- monogâmico para a monogamia. Para assegurar a fidelidade da mulher e, por conseguinte a paternidade dos filhos, a mulher é entregue incondicionalmente ao poder do homem. Mesmo que ele a mate, não faz mais do que exercer um direito seu. (p.58)

Com isso adentramos para o período da história da família patriarcal, isto é, a subordinação total da mulher ao homem, onde este mantém o sustento do lar e a mulher tem a função de procriar e cuidar da casa. Contudo começa-se em algumas *gens*, a reflexão de que; “[...A economia doméstica é comunista e a *gens* têm consciência de suas obrigações para com os anciãos. Todos são iguais e livres, até mesmo as mulheres...]”(Friedrich Engels 1884, p. 94).

O movimento feminista surge com a intenção de acabar com o sistema patriarcal, denunciando a desigualdade entre homens e mulheres e obtendo direitos igualitários e mais humanos para as mulheres. Além de despertar nas mulheres não somente a consciência política, mas emergiu que tudo que é o público afetava suas vidas pessoais, seus desejos e vontades os quais não aconteciam, pois até então sua existência era dominada e atingida por elementos públicos.

Importante destacar um marco na história do feminismo que foi o movimento Sufragista no século 19 que surgiu após a consumação do capitalismo e com a intensificação da industrialização tendo assim grandes alterações de ordem econômica e social, o que repercutiu nas vidas das mulheres. Na luta sufragista se defendia universalmente que as mulheres poderiam participar dos parlamentos, onde teriam a oportunidade de modificar as leis e possibilitar um amplo acesso com unificações de entidades



políticas. Após o movimento do Sufrágio as mulheres adquiriram o direito ao voto. Esse certamente foi um dos mais importantes movimentos, pois, mobilizou milhões de mulheres nos mais diversos países, e teve um caráter revolucionário onde se deu a consolidação de um posicionamento político da luta das mulheres.

Direitos humanos e a proteção da mulher

No século XX com a declaração Universal dos Direitos Humanos, estes vêm, se expandindo, e propiciando um desenvolvimento internacional no que tange a proteção humanitária, garantindo uma vasta proteção aos direitos humanos. O avanço na proteção dos direitos dos homens se apresenta de forma intensa após brutais violências vista, onde se percebeu a necessidade de um sistema internacional de proteção dos direitos humanos.

Em 1948, surgiu a Declaração Universal de Direitos Humanos tendo esse viés totalmente humanitário, na qual se proclamou internacionalmente que todos são iguais, independente de sexo, raça, cor, crença, pensamento dentro outros. A partir deste surgiram muitos acordos, e pactos Internacionais que visam á proteção dos direitos nela estabelecidos.

Num primeiro passo de reconhecimento a toda a luta enfrentada pelas mulheres a Organização das Nações Unidas (ONU), declarou em 1975, o ano em questão o Ano Internacional das Mulheres, onde contribuiu de forma imensa para o fortalecimento e divulgação os movimentos feministas que se fortaleceram na busca pelos direitos e proteção das mulheres. Em batalha constante por seus direitos, as mulheres que em grande parte da história foram privadas de garantias civis e políticas, e submetidas a abusos e violências das mais variadas formas, tiveram um grande papel na ampliação e proteção dos direitos humanos. Questões como violência doméstica, sexual, direitos reprodutivos, aborto e demais direitos específicos das mulheres começaram a se apresentar em convenções internacionais fazendo parte dos debates desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Outro importante avanço na proteção da mulher se deu inicio no ano de 1979, onde se aderiu a Convenção de Eliminação de Todas as Formas de

Discriminação Contra a Mulher. No âmbito Internacional registrava-se a preocupação com as mulheres seguirem sendo vítimas de discriminações em relação ao sexo, constrangimentos, agressões, tornando-se “objeto” de posse e dominação. A convenção destacou conforme cita Guerra (2014);

A convenção veda, qualquer tipo de discriminação contra a mulher, entendendo como toda distinção, exclusão ou restrição baseadas no sexo e que tenham por objeto ou resultado prejudicar ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício pela mulher, independentemente de estado civil, com base na igualdade do homem e da mulher, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos políticos, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo.(p.131).

Os Estados comprometeram de concretizar políticas e ações para eliminar qualquer discriminação e viabilizar oportunidade que as mulheres tenham as mesmas oportunidades e condições que os homens, valorizando a importância da mulher na sociedade e sua participação plena na vida civil, política e social, sendo está globalmente reconhecida.

Igualdade formal e material

O dispositivo exposto no Artigo 5^a Da constituição Federal descreve que homens e mulheres são iguais;

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

O princípio da igualdade está aclamado na Constituição Federal, onde não há distinção de qualquer natureza, contudo o previsto no inciso I torna-se restrito, pois, nem todas as pessoas estão em face de igualdade.

Com os avanços dos direitos fundamentais na segunda dimensão, passou-se a exigir uma atuação positiva do Estado de forma a garantir um mínimo existencial. Não era mais suficiente o mero dever estatal, de garantir a vida, liberdade e propriedade privada. Esses conceitos passaram a ser



vistos á luz da dignidade humana.

Dessa Forma a compreensão de igualdade se desenvolve a partir da evolução da sociedade, onde a igualdade meramente formal exemplificada no rol de direitos e garantias fundamentais, sendo o ápice do ordenamento jurídico com limites meramente formais, não é mais suficiente para atender os então valores de igualmente, sendo necessário evoluir, na qual passou apresentar uma perceptiva material, visto que não bastava que a lei fosse igual para todos, mas era necessário que a lei tratasse os iguais de forma igual, mas tratasse também desigualmente os desiguais, na medida de suas diferenças.

A igualdade material se constituiu da noção de outros direitos fundamentais em decorrência da evolução da sociedade, o que permitiu a abertura da Constituição Federal para outras garantias que não estão expressas no rol taxativo. Como exemplifica Menuzzi (2010);

Para melhor compreensão, a igualdade formal tornou-se ineficiente na tarefa de garantir a emancipação de grupos historicamente discriminados, e que, na atual conjuntura, faz-se necessária a transgressão da igualdade puramente formal, perante a lei, para a igualdade material, concreta. Isto se deve à mudança das demandas, que diferentemente daquela divisão da sociedade industrial entre burgueses e proletários, agora são referentes a um corpo coletivo, “às novas identidades”. Sendo que as minorias agora são outras, como, por exemplo, negros, mulheres, homossexuais, idosos, crianças e adolescentes, deficientes físicos, e assim por diante.

Como dito, as mulheres estão no grupo de minorias, onde foi necessário, por parte do Estado a criação e desenvolvimento de políticas voltadas á valorização e proteção da mulher, como é o caso da Lei Maria da Penha (2006) e Femicídio (2015), na qual percebe-se que ambas surgem de uma interpretação deste princípio.

Do ponto de vista a superioridade física do homem sobre a mulher, e a decorrente desigualdade histórica, dominação masculina, e conjuntamente com o sistema do patriarcado, identificou-se a necessidade de proteção em relação á mulher no direito penal, em razão dos direitos conquistados pelas lutas feministas estarem sendo atacados, como descreve María Elena Barbagela;

Esta desigualdade tiene impacto em la vida y em la salud de las mujeres y em sus derechos económicos, sociales y culturales. Asoma sólo como la punta de um iceberg más profundo que no hace más que recordanos que em nuestro país se están violando severamente los derechos humanos de las mujeres y se las está marginando del proceso de desarrollo humano. (p. 80)

Como as mulheres continuam sendo vítimas das mais variadas formas de violência, agressão doméstica, assédios, salários menores, crimes de feminicídio, mostrando um total desrespeito e ataque aos direitos das mulheres, se fez necessário um amparo legal, o que exigiu a criação de leis específicas para evitar qualquer discriminação e abusos que vierem a sobrepor em virtude do sexo, garantindo uma punição ao agressor e amparo legal a vítima.

Considerações finais

Percebemos que os direitos foram sendo conquistas entre diversas fases de lutas, passando por inúmeras dificuldades, desafiando cada dia a sociedade, porém o movimento feminista não recuou e se manteve fortalecido e disposto a levantar suas bandeiras, buscando mais apoio na sociedade atual.

Com grandes conquistas como a Lei Maria da Penha e do Feminício, onde se garantiu maior proteção da mulher incentivando inúmeras mulheres a denunciarem os agressores, e lutar para que homens e mulheres sejam iguais e tenham ter os mesmos direitos e deveres, onde tenham salários igualitários em mesmas funções, e que se abram novas oportunidades para as mulheres.

Reconhece-se que o movimento Feminista precisa ser amplamente reconhecido como cita Alain Touraine;

A consciência de si como sujeito é, em primeiro lugar, um protesto contra o sistema dominante. A mulher sobre a qual tantos serviços e deveres impostos se rebela e luta para salvar a consciência que ela tem de si mesma. Ela se rebela e sabe se mobilizar os direitos a educação que adquiriu, em grande partes, graças as feministas. Se realmente atribuímos importância aos movimentos de libertação das mulheres, então é necessário trata-los como

uma ação de seres livres, conscientes de responsabilidade que as mulheres têm, primeiramente em consideração a si mesmas (p.39-40).

As mulheres têm sido protagonistas da própria história, estão ocupando cada vez mais seu espaço que antes lhes era negados sem poder exercer a própria subjetividade, sendo reduzidas somente as funções meramente sociais. Á séculos buscaram a libertação da dominação masculina e se desafiam a ir cada vez mais longe.

Portanto inúmeras estão sendo seus êxitos e com avanços significativos, novas conquistas serão através de toda ação política que da continuação á luta para as próximas vitórias e futuras gerações, garantindo que a onda conversadora que parecia pelo sistema não volte a retroceder direitos já conquistados.

Referências bibliográficas

A organização das Nações Unidas (ONU) e a *Questão da Educação em Direitos Humanos das Mulheres*. Disponível em;
 <file:///C:/Users/Cliente/Desktop/URI/ONU%20mulheres.pdf>, Acesso em 03 ago. 2018.

Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal. 1988

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Tradução de Ciro Mioranza. Escala Educacional, São Paulo, 2006.

GUERRA, Sidney. *Direitos Humanos: na Ordem Jurídica Internacional*. Atlas, São Paulo, 2014.

GURGEL, Telma. *Feminismo E Luta De Classe: História, Movimento E Desafios Teórico-Políticos Do Feminismo Na Contemporaneidade*. 2010. Disponível em <file:///C:/Users/Cliente/Desktop/URI/DIREITO/Feminismo%20luta%20de%20classe.pdf> acesso em 09 ago. 2018.

MENUZZI, Jean Mauro. *Apontamentos filosófico-políticos para um direito penal contramajoritário*. Santo Ângelo, 2010 Dissertação de Mestrado em Direito- Campus de Santo Ângelo, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp146924.pdf > Acesso em 10 ago. 2018.

PITANGUY, Jacqueline. *Os direitos humanos das mulheres*. Disponível em



<file:///C:/Users/Cliente/Desktop/URI/DIREITO/artigo_mulheres_jacpit.pdf>, Acesso em 09 ago. 2018.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A Eficácia dos Direitos Fundamentais: Uma teoria geral dos Direitos Fundamentais na Perspectiva Constitucional*. Livraria do Advogado, 2012.

TOURAINÉ, Alain. *O Mundo das Mulheres*. Tradução Francisco Morás. Vozes. Rio de Janeiro, 2007.

VELY FLORENCIA, *Género, Violência y Derechos Humanos*. Manuel Alberto Jesús Moreira; Compilado por Manuel Alberto Jesús Moreira; Ediciones Cedead, Posadas, 2016.



CONTRA A POLÍTICA DE DESMEMÓRIA: CONTOS BRASILEIROS DE BERNARDO KUCINSKI E A DITADURA MILITAR

Mathias Paulus Link¹
Luana Teixeira Porto².

Introdução

Com o passar do tempo, milhares de assuntos, muitos deles polêmicos e voltados a situações da vida cotidiana, permeiam debates que são desencadeados pelas mídias, que envolvem tanto televisão, cinema, jornais, como também as próprias redes sociais em si. Diante disso, tem-se notado um ligeiro esquecimento do povo brasileiro para com seus antecedentes históricos que envolvem processos que tiveram um impacto significativo na cultura atual brasileira. Esses processos referem-se principalmente ao autoritarismo e a governos repressivos, uma vez que são notórios desde a formação do Brasil como colônia quando o país fora oficialmente descoberto pelos portugueses a fim de encontrarem riquezas nas terras brasileiras. Esses temas, juntamente com outros de relevância social intensa - como o regime militar instaurado no Brasil em 1964 e que foi responsável por inúmeras mortes, violências, sumiço de pessoas, até que, em 1985, teve seu fim decretado, e a violência, que assola a vida social brasileira desde a era colonial - precisam ser discutidos de forma mais ampla, e a expressão artística tem proposto análises e interpretações bastante ricas sobre o processo sócio-histórico do Brasil, assegurando especialmente na narrativa formas de compreensão de eventos históricos traumáticos, como o dos períodos de autoritarismo no Brasil.

Por conseguinte, a ditadura é reconhecida como um regime autoritário, segundo o dicionário digital “Conceitos”; além disso, o termo é exemplificado como quando uma norma deve ser cumprida por pessoas de nível

¹ Graduando em Letras – Língua Portuguesa e respectiva Literatura pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: mathias.paulus1@hotmail.com;

² Docente no curso de Letras e Programa de Pós Graduação no Curso de Letras na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen; E-mail: luana@uri.edu.br



considerado menor do que o da pessoa que impõe; assim, um contexto autoritário é evidenciado quando uma autoridade toma decisões por seus subordinados e os obriga a cumpri-las. Quando essas ordens não são cumpridas, geralmente é utilizada a violência, principalmente no contexto ditatorial. Essa violência é desencadeada em função da dificuldade na obtenção de informações, podendo ser de inúmeras formas, como a verbal, física, psicológica, sexual, dentre outras.

Nesse viés, observando a recorrente representação de contextos autoritários e violentos, é comum notar determinada resistência dos escritores que abordam a temática a aceitar esse tipo de cenário como algo natural. Nessa perspectiva, Alfredo Bosi, em “Narrativa e Resistência” (1996), descreve o significado de resistência. Para ele: “Resistência é um conceito originariamente ético, e não estético. O seu sentido mais profundo apela para a força da vontade que resiste a outra força, exterior ao sujeito. Resistir é opor a força própria à força alheia” (BOSI, 1996, p. 11). Desse modo, a resistência se dá não só pelo conteúdo, mas também pela forma das obras.

Diante disso e levando em conta as ambas formas de violência anteriormente citadas e o conceito de resistência proposto por Bosi, é possível ainda observar que, além das artes tradicionais, como cinema e literatura, outras formas de expressão têm abordado a violência, como se verifica em jogos de videogame, novelas, canais de TV a cabo como o Combate, filmes pornográficos, tendo como principal intuito o de retratar o estilo de vida de uma sociedade, podendo esta, ser atual ou não.

Com essas considerações, este artigo se propõe ao estudo de narrativas literárias na forma de conto brasileiro contemporâneo que manifesta alguma forma de resistência na acepção de Bosi (1996), o que implica a necessidade de exploração das relações entre resistência e violência.

Jaime Ginzburg, pesquisador da violência no Brasil, diz que um desafio importante para as produções culturais está em compreender o interesse de cenas de destruição e morte (GINZBURG, 2017, p.108). Além disso, observa-se que a violência muitas vezes é utilizada em outros contextos, não só no das artes literárias, mas também em outros cenários.



Deste modo, tendo amplo interesse do público por cenas que retratem a violência, Jaime Ginzburg cita, em seu ensaio “Cultura e violência” (2017), alguns filmes que foram sucesso de bilheteria e que englobam contextos violentos, sendo um exemplo claro disso o filme “Tropa de Elite 2”. Não menos importante, o autor escala quatro possíveis motivos para que o ser humano se satisfaça com a contemplação da violência, sendo estes: a violência vista como um mundo carregado de valores morais; a sublimação da agressividade; a vontade de transformar o mundo pela violência quando estamos diante de uma adversidade; e o que mais se destaca perante os demais é o último, que, para ele: “ninguém gosta de sentir dor, mas quando a dor é de um outro, sua contemplação pode ser gratificante, como uma ruptura com o tédio ou a repetição monótona das ações cotidianas” (GINZBURG, 2017, p.110). Dessa forma, seria natural que a morte, cenas de destruição, entre outras que entrariam para o campo semântico da palavra “mal”, poderiam ser consideradas como uma espécie de catarse para o sujeito leitor, tendo em vista seu significado que é dado como purificação ou purgação, neste caso, da violência. É assim que a literatura busca representar contextos históricos, produzindo obras ficcionais que retratem toda essa violência, como é o caso das obras analisadas neste artigo, que visam a retratar de forma violenta o contexto autoritário e repressivo da Ditadura Militar Brasileira, mostrando que eventos históricos como esses não devem ser repetidos, reproduzidos e muito menos aceitos, e, para que isso se concretize, o conhecimento histórico pode ser aliado à obras literárias contemporâneas a fim de conscientizar seus leitores acerca da política de desmemória.

Você vai voltar pra mim e outros contos e sua minuciosidade

Voltando olhares para as narrativas literárias, foram escolhidas narrativas do gênero conto, assim, partindo da concepção de que este gênero se destaca pela brevidade e busca em sua essência a descrição de algum fato que pode passar como insignificante para muitas pessoas. Esse gênero textual busca descrever de forma mais minuciosa algum acontecimento, unindo elementos que podem demonstrar posteriormente,

muita significação. Para Julio Cortazar (1993), o conto constitui-se como uma espécie de fotografia, presumindo uma limitação prévia de um espaço reduzido, capturado pela câmera, entretanto, caberia ao escritor utilizá-la da melhor maneira possível. Ainda para ele, o conto e a fotografia fazem um recorte da realidade e, utilizando essas duas artes, apontariam limites do fragmento que seriam capazes de indicar uma realidade mais abrangente.

Assim, realizou-se a leitura de um dos autores selecionados, Bernardo Kucinski com a antologia de contos *Você vai voltar pra mim*, de 2014. Posteriormente, fora desenvolvido um quadro de análise de todas as narrativas que compõem essa obra, buscando identificar o tipo de narrador (onisciente, observador ou personagem); tema da narrativa; problema dos personagens; imagens da ditadura, observando o tipo de violência utilizado; e por último, a crítica social presente no conto. A escolha por esse roteiro de investigação deve-se ao fato de que a identificação do tipo de violência representado na narrativa, o desfecho da história e a composição de narrador e personagens são elementos que contribuem para a discussão sobre o caráter de resistência dos textos. Dessa forma, resultados das análises da antologia de Kucinski são assim expressos:

Quadro 1 – elementos de análise de contos de Kucinski

Quadro de análise de contos da obra *Você vai voltar pra mim e outros contos*

Conto	Perfil do narrador	Tema	Problema dos personagens	Imagens da Ditadura	Crítica social
A beata Vavá	Narrador onisciente	Religiosidade de uma beata que rezava pelos militantes presos	Militantes que sofriam da violência, em especial, seu filho Anésio	Violência física	Comunicação extra-sensorial e sua veracidade
A negra Zuleika	Narrador observador	Negra acusada de subversão por um branco ao cantarolar música na praia de Copacabana	Personagem branco, de classe média/alta vai à praia e se incomoda com a presença de uma negra, ligando para a polícia	Negra acusada de subversão por um branco, sem praticá-la	Racismo, exclusão social e acusação errônea, causada por preconceito

Terapia de família	Narrador observador	Filho que se considera muito culto, não permanece um mês sequer no trabalho, só aceita trabalhar quando estabelece um acordo com a família – terapia conjunta – em que mostra seu potencial intelectual e seu desgosto para com o pai, que só lembrava de sua irmã.	O filho se acha muito sabido e acredita que seu pai somente vê a verdade dele, uma vez que fora torturado pelos militares	Torturado pela ditadura considera-se a voz da experiência	Desmistificar a visão de que pessoas que foram vítimas da ditadura militar são vivenciadas e mais experientes
O jogo de chá	Narrador personagem	Mulher que servia chá fica sem clientes após militares, que desconfiavam de que um velório servia como reunião política, demitiriam as pessoas que frequentavam o lugar para tomar chá	Clientela da servidora de chá torna-se inexistente, decidindo vender seu jogo de chá para completar o orçamento de seu velório	Desconfiança dos militares com a população	Idosa espera a morte solitária após os militares serem responsáveis por deixá-la sem companhia
Sobre a natureza do homem	Narrador onisciente	Mostra como pessoas torturadas pela ditadura perdiam sua essência, tornando-se abúlicas.	Personagem masculino tenta ajudar uma vizinha de cela a conseguir indenização	Pessoas perseguidas por militares, sendo que uma delas é torturada incessantemente e estuprada	Nenhuma possibilidade de reinserção social ou de tratamento psicológico. Além disso, nota-se que a violência física será um ciclo.
O velório	Narrador observador	Em um velório, pessoas relembram a vida do defunto, entretanto, no desfecho, sabe-se que o corpo do defunto nunca fora encontrado	Ser sepultado de forma indigna, uma vez que o corpo do falecido nunca fora encontrado	Sepultamento simbólico	Ditadura militar dava sumiço nos corpos de pessoas
Joana	Narrador observador	Viúva perambula durante a noite a procura de seu marido, que foi morto durante a ditadura, embora seu corpo nunca fora encontrado	Busca de mais de duas décadas pelo marido desaparecido	Violência psicológica e física	Ditadura Militar responsável pelo sumiço do corpo de um pai de família e pela busca interminável de uma viúva
A visita do inspetor-geral	Narrador onisciente	Professor de analfabetos adultos por um método do Ministério da Educação, extinto pelo governo Militar, pega algumas roupas e some de casa sem dar explicações	Com o término do programa de alfabetização de adultos, o jovem, que havia passado em segundo lugar no concurso do banco, mas nunca chamado, junta-se à militantes e sai de casa para fazer revolução	Perseguição política, abandono de lar e militância	Critica uma sociedade desigual, em que adultos ainda são analfabetos; além disso, mostra que pessoas subversivas não poderiam ocupar cargos públicos

Você vai voltar pra mim	Narrador onisciente	Preso é levada para seu julgamento alegando ser inocente, entretanto, assinara um papel sob tortura, confessando o crime. Como penalidade, ela é transferida para o presídio feminino, mas isso não acontece, pois volta para as mãos de seu torturador	Assinar um documento sob pressão alegando ser autora do crime, voltando para as mãos de seu torturador	Violência física como obtenção e falsificação de informações e estupro	Mesmo com a transferência de presídio, a personagem volta para as mãos de seu torturador (poder total aos militares)
A troca	Narrador onisciente	Sequestraram um cônsul e pedem 20 presos em troca. A partir disso, colegas de cela debatem se eles estão na lista de presos, entretanto, somente um é levado, em companhia de mais dezenove	Perguntam-se a toda hora se estão na lista de troca, conversando com os colegas de cela quais são seus sonhos quando saírem da cadeia	Violência física e pressão psicológica	///
Dodora	Narrador onisciente	Mulher se entrega para os militares para conseguir extrair informações e envia-as para seus companheiros	Não sabem o que aconteceu exatamente com Dodora, embora exista vários boatos sobre como ela foi parar no Dops	Falta de notícias e breves suposições do que acontecera com Dodora	Militantes, após saírem do Dops continuam seguindo sua vida normalmente
A entrevista	Narrador personagem	Irmã mais velha rebela-se perante as duas menores para dizer que era responsável pela morte do pai, ainda que de forma indireta	As mais novas fazem perguntas para a mais velha que responde nunca ter tido um pai presente, uma vez que ele estava ocupado lutando contra a ditadura	Militância e rebeldia	Família desestruturada por falta de um pai presente
Pais e filhos	Narrador onisciente	Pai não tolera que seu filho seja comunista, e assim, ela se exila no Chile, em um apartamento pequeno e dividido. Quando os pais vão visitar, dão uma caminhada no quarteirão e não conversam nada durante todo o percurso	Filho sente-se pressionado de estar em um ambiente fascista e resolve se exilar no Chile	Exílio e desestruturação familiar	Desestruturação familiar acarretada pelas ideologias diferentes que cerceavam o ambiente familiar
A suspeita	Narrador onisciente	Em um grupo, discutem quem é responsável pela loucura de um dos caras do grupo, até chegarem à conclusão de que a culpada é a Ditadura	Personagens não querem ser culpados pela loucura de um dos sujeitos, jogando a culpa uns para os outros	Loucura e diagnóstico tardio da doença	Mania dos homens de não assumir seus erros, querendo culpar o período ditatorial pela loucura de um personagem



Kadish para um dirigente comunista	Narrador onisciente	Amigo rabino surpreende-se ao entoarem a reza kadish sabendo que seu amigo falecido era agnóstico. Após o término, decide que o amigo merecia ser velado ao som de “Internacional”, hino comunista.	Rabino sabe da vida de seu amigo, achando inconveniente velá-lo daquela forma, e então, entoa “Internacional”	Prisão e tortura do falecido. Também, entoação do hino comunista que fala sobre batalhas finais em um velório	Familiares desconheciam a verdadeira pessoa que estavam velando
Um homem muito alto	Narrador observador	Personagem muito alto, sempre conhecido por sua altura e se orgulhar disso, entra para a organização de roubo à bancos, sendo ligeiramente notado por sua altura e preso ao ir comprar cigarros	A altura (que tanto o orgulhava) do personagem responsável pela sua pena. 17 anos de cadeia	Roubo a bancos para financiamento da luta contra a ditadura	Todos os apelidos atribuídos ao personagem alto eram encarados como bons, até ser conhecido por Jamanta pela polícia
Recordações do casarão	Narrador observador	Um homem encontra sua amiga na saída do cinema e começam a recordar de quando viviam juntos no casarão, sendo companheiros de luta. Ao final, nenhum deles pergunta sobre a situação atual, apenas relembram os tempos antigos	Personagem masculino relembra apenas os momentos considerados bons, enquanto a personagem feminina relembra de toda a vivência do casarão, das lutas e segredos que rondavam o espaço	Militância, aborto	Personagens apenas relembram os tempos antigos, a atualidade para eles não importa
Os gaúchos	Narrador onisciente	Júlio não se contenta de não ter recebido retorno dos dois empregos que lhe ofertaram, até descobrir que para consegui-los teria de enviar uma carta escrita a próprio punho dizendo que não era comunista, dizendo ao pai que nunca fará isso. O pai concorda e diz que era isso que esperava de seu filho	Ter de escrever a carta alegando não ser comunista	Não conseguir emprego por ser comunista	Necessidade de retratação do povo comunista para conseguir um emprego
A mãe rezadeira	Narrador onisciente	Mãe ora para o filho ter redução de pena, entretanto, também reza para que ele não saia da prisão	Mãe não quer que o filho seja solto em troca de um cônsul	Violência física de presos políticos	Agradecer a Deus pelo filho continuar na cadeia
A instalação	Narrador onisciente	Mulher torturada pela ditadura vai visitar uma prima e descobre que o marido dessa era policial militar e torturador	Sofrer de um tique na sobrancelha toda vez que lembra da violência que sofreu	Violência física e psicológica	Revela o contato póstumo de uma torturada com a mulher e com toda perversidade do torturador

O garoto de Liverpool	Narrador personagem	Jornalista vai realizar uma matéria sobre a Transamazônica mas é pego logo na saída do ônibus, confundido com um informante	É confundido com um informante, e é pendurado nu em um travessão, até que alguém convence os militares de que ele é um jornalista	Violência física	Desconfiança pelo modo com que o jornalista se vestia, dando a aparecer que era comunista
História de uma gagueira	Narrador personagem	Homem sofria de gagueira por não gostar de ser português, entretanto, deixa de ser gago quando começa a Revolução Portuguesa, fazendo um discurso na Trafalgar Square sem tropeçar em nenhuma palavra daí em diante	Sofria quando morava com o pai, uma vez que ele sempre o punira por sua gagueira	O pai do menino era chamado de Salazar caseiro, pois sempre punira o filho por gaguejar e ser canhoto	Ditadura terminava com o potencial criativo, moldando as pessoas daquele período
A lista	Narrador onisciente	Jacó é um ferramenteiro exemplar, trabalha o aço como um escultor, mas, é um dos nomes da lista de quem faz greve, sempre sendo demitido por rebelar-se contra uma empresa que trabalhava	Ser integrante de uma lista de grevistas e não conseguir ficar mais de um mês em um emprego por causa dessa	Pertencer à lista de grevistas e ser levado ao Dops para esclarecimentos	Dificuldade para conseguir emprego, apesar de ser um ótimo funcionário
A sandinista	Narrador observador	Aborda sobre a Revolução Sandinista, na Nicarágua. Nessa narrativa, a aluna Carmem, ministra da Habitação nega-se a receber o professor de matemática em seu escritório	Professor quer saber sobre Carmem, entretanto, ela nem liga para a existência dele	Revolução Sandinista que acontecia na Nicarágua enquanto Carmem era exilada	Valorizar pessoas do passado que não guardam lembranças suas
Cenas de um sequestro	Narrador personagem	Revela um diálogo entre torturadores que não sabem o que fazer com o corpo de um falecido e também, das três crianças, agora órfãs, perguntando pelos pais	Torturadores não sabem o que fazer com o corpo; trabalhadores não sabem o que fazer com as crianças; e crianças que não sabem onde estão seus pais	Tortura, violência física e psicológica	Critica o sistema ditatorial, que muitas vezes não sabia o que fazer com os torturados e com as crianças, tratando-os como indigentes
O filósofo e o comissário	Narrador observador	Retrata o fim do socialismo na Albânia	Não ter credibilidade suficiente com seu chefe	Informação controlada pelo regime ditatorial	///

Tio André	Narrador observador	Retrata o suicídio de um ex-militante, que é descoberto apenas quando um caboclo e seu filho vão visita-lo	Personagem suicida tinha uma vida sigilosa para não ser descoberto pela polícia	Suicídio por não aguentar a perseguição e violência policial	Revela que a ditadura não só era responsável por mortes diretas, como também, indiretas, como o suicídio
Dr. Carlão	Narrador personagem	Aborda um esquema de corrupção de um participante do partido Comunista, Carlão, que supostamente teria visto o pai de um personagem no Dops	Saber se era verdade que Carlão tinha visto o pai do personagem no Dops ou não	Comunistas ligados à corrupção	Faz crítica ao abordar o comunismo associado à corrupção
A missão do Sargento Vallejo	Narrador observador	Versa sobre um sargento que desenvolveria uma missão para descobrir se as igrejas não estavam sendo subversivas	Bebe e acaba se confessando para o padre, a fim de extrair alguma informação importante para sua missão, mas sem sucesso	Missão em busca da subversão	Sargento deixa sua profissão e joga a arma fora após ter contato com o padre, como se tivesse encontrado sua redenção
A votação	Narrador onisciente	Revela as violências que presos após serem torturados sofriam, em uma sala fechada, com cheiro de cigarro e de posse dos militares	São tratados como animais, presos e em lugares apertados	Prisão apertada em que os presos torturados ficavam	Revela como os militares utilizavam dos presos para fazer suas vontades

Fonte: autor do estudo

Nessa obra, o autor alerta que todos os contos que compõem a obra são narrativas ficcionais, que abrangem dois tipos diferentes de leitores – os que viveram o período ditatorial e leitores mais jovens:

Aos leitores familiarizados com aqueles tempos, os contos podem lembrar episódios e pessoas conhecidas. Mas não passam de invenções, criações literárias sem nenhuma obrigação de fidelidade a pessoas ou fatos que eventualmente os possam ter inspirado. Aos leitores mais jovens, não familiarizados com aqueles tempos, acredito que essas narrativas de cunho literário permitirão sentir um pouco a atmosfera de então, com nuances e complexidades que a simples história factual não conseguiria captar. (KUCINSKI, 2013, p. 05)

Diante disso, Kucinski lança seu livro para dois diferentes públicos, deixando claro que a obra não tem compromisso com a realidade e que, se alguém lembrar de algum dos personagens agressores, nada existirá do que uma simples coincidência. Sua obra também é considerada importante, já que possui um caráter histórico, mas que não é apresentado nos livros de

história, nos quais seria impossível descrever o clima tenso vivenciado pelos indivíduos daquele período. Os contos são, nessa perspectiva, um documento artístico sobre o período da ditadura no Brasil.

Tendo isso em vista, narrativas de testemunho vêm tendo sua notoriedade aumentada nos últimos anos, e, considerando que Kucinski teve sua irmã desaparecida nas mãos do regime militar, pode-se considerar outra obra de notoriedade para o público, tendo em vista “K”, considerada uma narrativa de testemunho, em que Bernardo expõe a agonia, o drama, a violência e a angústia da busca do pai pela filha desaparecida misteriosamente nas mãos de um regime ditatorial. Diante disso, é importante ressaltar que:

Narrativas de testemunho trazem, muitas vezes, essa dificuldade impregnada em suas perspectivas de recepção. Quando o ponto de vista é assumido por quem percebe a violência através do impacto da dor extrema, é necessária uma empatia por parte do ouvinte. Quem está disposto a ler um testemunho de uma pessoa torturada durante a ditadura militar, atentando a cada detalhe, e respeitando o sofrimento dessa pessoa? (GINZBURG, 2017, p.119)

A coletânea de contos *Você vai voltar pra mim e outros contos*, de Kucinski, foi publicada em 2014. Segundo Maria Rita Kehl, em prefácio da obra intitulado “A ironia e a dor”,

A matéria literária de *Você vai voltar pra mim e outros contos* é a mesma que inspirou a escrita de *K.*: o encontro do militante político com o horror do sistema repressivo, oficial ou clandestino, criado para exterminar qualquer tentativa de oposição ao projeto da ditadura militar de 1964-85. (KEHL, 2014, p. 08).

Ainda, para ela “A forma curta do conto permite ao autor novas liberdades em relação ao romance autobiográfico” (KEHL, 2014, p. 09). Dessa forma, através de uma narrativa curta, de duas páginas, é perceptível logo no início do conto “Você vai voltar pra mim” um certo tom autoritário, que irá revelar uma narrativa tensa em que uma personagem entra no camburão para uma audiência, ocorrendo tudo bem até o momento em que o juiz contraria o indiciamento da réu, alegando que ela mesma confessou, fazendo assim, que ela explodisse: “– Assinei sob tortura! Esse delegado filho da puta

me pendurou sete vezes” (KUCINSKI, 2014, p. 41). Posteriormente, o juiz suspende a sessão e após negociações, decide que a enviará para um presídio feminino, e não mais para o Dops (Departamento de Ordem Política e Social), entretanto, quando é guiada de volta para o camburão, nota que seu motorista é o mesmo que a levou para a audiência e se inquieta, após isso, passa pelo mesmo portão que saiu anterior ao episódio do tribunal, nisso, as portas se abrem e o torturador diz: “– Eu disse que você ia voltar pra mim, não disse? Vem, benzinho, vamos brincar um pouco” (KUCINSKI, 2014, p. 42).

O narrador, no conto “Você vai voltar pra mim”, caracteriza-se como onisciente, que busca na descrição dos fatos o relato do horror, como por exemplo: “Filho da puta, ela disse a si mesma. Sentiu um calafrio” (KUCINSKI, 2014, p. 41). Todavia, o narrador não demonstra empatia pela mulher presa tampouco pelas torturas a que era submetida na prisão. É um narrador distante emocionalmente da matéria narrada.

Tendo a Ditadura Militar em vista no conto, percebe-se o período de intensos conflitos com a personagem, que só não foi morta pelos militares, pois havia saído a notícia de que ela tinha sido presa, e, assim, caso aparecesse morta, deduziriam facilmente que teriam sido os militares os responsáveis do fato. Assim, cabe lembrar que, naquele momento histórico, os jornais também sofriam repressão, não devendo publicar qualquer notícia que fosse dedurar ou ir contra o governo ditatorial. A sobrevivência dada à personagem motiva-se, ainda, pelo fato de haver interesse em continuar as práticas de tortura até fazê-la assumir um crime que possivelmente não cometera. Nessa perspectiva, a narrativa demonstra o grau de intensidade de violência e opressão a que prisioneiros da Ditadura eram submetidos, o que confirma a ideia de que a busca por tornar os perseguidos desequilibrados emocionalmente era uma estratégia para obtenção de confissão e, conseqüentemente, condenação penal.

Em última linha do conto, apresenta-se a expressão: “Os outros em volta riem” (KUCINSKI, 2014, p. 42), que é responsável pelo final aberto da narrativa, aludindo ao deboche para a personagem que acreditava não voltar para aquele lugar, mas que assim se sucede, contemplando, dessa forma, o

final aberto à inúmeras interpretações que podem ser consideradas uma das características dos contos contemporâneos.

Assim, na obra *Você vai voltar pra mim*, nota-se já um tom de autoridade no título, que não se restringe apenas a este, dando nome a um dos contos e refletindo a autoridade que será tema de outros que compõem a obra. Também, apresenta uma ligeira tendência dos contos ao final em aberto, sem desfecho, o que é comum entre narrativas deste gênero, que preferem deixar que o próprio leitor imagine seu final, levando em conta fatores como a tendência à continuação da violência, como também um desfecho harmonioso e feliz. Entretanto, ao que se sabe dos governos militares, a segunda opção de desfecho se torna uma das alternativas em que poucas pessoas votariam, tendo em vista a tendência desse regime à violência.

Também é comum que o escritor trate a resistência em alguns contos, nos quais a resistência aborda outra matiz, a da oposição ao sistema militar, algo que, para Bosi, pode ser descrito como “repelem e combatem os antivalores respectivos” (BOSI, 1996, p.14), assim, cita alguns valores e antivalores: “liberdade e despotismo; igualdade e iniquidade; sinceridade e hipocrisia; coragem e covardia; fidelidade e traição, etc.” (BOSI, 1996, p.14).

Não menos importante, para a construção de uma narrativa resistente, Bosi diz que “a arte pode escolher tudo quanto a ideologia dominante esquece, evita ou repele” (BOSI, 1996, p.16), assim, uma narrativa desse teor abrange muitas vezes um público mais selecionado, uma vez que esse tipo de narrativa não possui o intuito de ser panfletária, mas sim, fazer uma crítica, uma oposição, na qual “o narrador cria, segundo o seu desejo, representações do bem, representações do mal ou representações ambivalentes” (BOSI, 1996, p.15). Dessa forma, é na narrativa resistente que o autor irá abordar valores, que resistem a uma forma de pensar fixa, chamada de “patrulhamento ideológico” (BOSI, 1996, p.16), tudo isso, no final, seria geradora da visão crítica desta narrativa.

Um dos riscos que Bosi caracteriza para as narrativas resistentes consiste em “quando leitores ultraideologizantes condenam antivalores supostamente representados ou promovidos pela imagem do poema” (BOSI,



1996, p.16), o que seria capaz de gerar uma condenação de muitas obras pelo simples fato de não aceitar ou rebater contra essas ideias. Um exemplo claro disso são pessoas que rebatem obras muito boas de Caio Fernando Abreu pelo simples fato de ser contra ou não aceitar a homossexualidade do autor, ou também, dessa temática ser abordada, ainda que muitas vezes como pano de fundo, para alguns de seus contos. Diante disso, Bosi destaca que a resistência constitui uma escrita, uma vez que se sabe que nenhum discurso é neutro, assim

Aclarar a diferença entre tempos de aceleração da luta social e tempos lentos e difusos de aparente estagnação política ajuda-nos a compreender a distinção, entre resistência como tema da narrativa e resistência como processo constitutivo de uma certa escrita. (BOSI, 1996, p.18)

Conclusão

Observando fatores acerca da violência, se destaca a ausência contundente desse diálogo na sociedade, que parece preferir agir em defesa de seu uso a querer uma abolição dessas técnicas, uma vez que as narrativas que utilizam a violência são muitas vezes nem um pouco empáticas e são descritas apenas como uma obra de ficção.

Quanto às obras de ficção, literárias e/ou televisivas, pouco se cogita o desenvolvimento de uma narrativa com temas que não ousem pender à violência, uma vez que a total harmonia entre os personagens das tramas seria complicada de ser analisada, além de se tornar monótona para o público, que busca cada vez mais se dispersar em meio a essas obras, que possuem verossimilhança com nossos contextos, e sofrer o processo catártico aludido por Ginzburg (2017).

Além disso, é comum notar cada vez mais investimento no que os órgãos governamentais preferem chamar de segurança, com investimentos em presídios, sendo a educação deixada em segundo, terceiro plano. Assim, pode-se considerar que um dos papéis que deve ser utilizado é o exercício da cidadania, uma vez que decisões importantes também devem ser tomadas conscientemente por nós. Segundo Jaime Ginzburg (2017), “ao invés de exigirmos um sistema educacional de qualidade, pedimos mais

policiamento” (GINZBURG, 2017, p. 117).

Não menos importante é lembrar que, segundo Ginzburg (1999), vive-se em uma sociedade que se estende aos nossos antepassados, em que, apesar dos avanços, a violência constitutiva ainda reflete nossos modos de pensar até hoje, não negando os primórdios dessa, mas que insiste em continuar nessa persistência, e, além disso, menciona-se Freud, alegando que todo o ser humano possui uma tendência inata para a violência (FREUD, 2010, p.138-139).

Jaime Ginzburg conclui em seu ensaio intitulado *A violência constitutiva: notas sobre autoritarismo e literatura no Brasil*, que “para a catástrofe, guardemos a perplexidade, a inquietação, jamais a linearidade ou a banalização” (GINZBURG, 1999, p.141). Diante disso, grande parte das narrativas literárias movem inquietações que pretendem buscar uma mudança na postura dos indivíduos quando se fala em violência, independente desse ser um leitor de literatura de resistência, mas fazendo-o refletir, ou até, gerar inquietação. E essa representação, tanto pelo tema como pela forma estética, é um mecanismo de resistência e também, de rememoração dos fatos históricos que competem à formação do nosso país, alertando seus leitores sobre um contexto que não deve se repetir.

Referências

BOSI, Alfredo. Narrativa e resistência. *Itinerários - Revista de Literatura*, 1996.

CORTÁZAR, Julio. *Valise de cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na cultura*. Porto Alegre: L&PM, 2010.

GINZBURG, Jaime. A violência constitutiva: notas sobre literatura e autoritarismo no Brasil. *Revista Letras*, v. 18/19, Santa Maria, jan./dez. 1999, p. 121-144.

_____. Cultura e violência. Disponível em:
<<https://www.sescsp.org.br/files/artigo/c982a801/200c/49f4/9e50/eb2a830d15d9.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

KUCINSKI, Bernardo. *Você vai voltar pra mim e outros contos*. Editora Cosac Naify, 2014.

PELLEGRINI, Tânia. *No fio da navalha: literatura e violência no Brasil de hoje*. 2004. p. 15-33.



UM OLHAR SOBRE A LEITURA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): ABORDAGEM PELA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS

Minéia Carine Huber¹
Ilse Maria da Rosa Vivian²

Introdução

A leitura desenvolve habilidades imprescindíveis ao ser humano, necessárias à sua formação tanto pessoal quanto social, “[...] capacitando o ser humano a pensar e agir com liberdade, ainda que mediado pela fantasia e pelo imaginário, a leitura sinaliza o perigo para sociedades ou indivíduos autoritários” (ZILBERMAN, 2001, p.38). Dessa forma, o ato de ler é uma forma de emancipação e um meio para fugir da alienação, algo necessário para não ser explorado e enganado em sociedades com sistemas autoritários. A leitura pode levar à libertação e torna possível a viagem para diferentes lugares, segundo a autora.

Essas ponderações a respeito da leitura nos levam à reflexão da presença da cultura na vida das pessoas. A cultura é definida por Hall (2003) como sendo as relações entre elementos de um modo de vida global, não é uma prática, nem apenas a soma descritiva dos costumes e culturas populares das sociedades. Ela é perpassada “[...] por todas as práticas sociais e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas” (p. 136).

Com base nos pressupostos apresentados, desenvolve-se este trabalho, em que é realizado um estudo teórico sobre leitura, embasado nos Estudos Culturais, e em alguns autores que tratam da leitura de uma perspectiva cultural. O estudo pauta-se em pesquisa teórica bibliográfica, seguida de um estudo analítico de base documental. O objeto de estudo deste trabalho é a Base Nacional Comum Curricular. Assim, a partir do aporte teórico, realiza-se o estudo da Base, pela perspectiva dos Estudos Culturais, mais especificamente a abordagem da leitura, com vistas a estabelecer uma discussão sobre o conteúdo previsto nesse documento.

¹ Mestrado em Letras – URI. mineiacarine@hotmail.com

² Doutorado em Letras – PUCRS. ilsevivian@hotmail.com



Este trabalho é resultante de uma dissertação do Mestrado em Letras – Literatura Comparada, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen. Tem como objetivo apresentar alguns resultados da pesquisa que consistiu em estudar a abordagem da leitura na BNCC e a formação de leitores, analisando se o documento possibilita a formação de leitores mais críticos e reflexivos. Além disso, observar como a Base aborda questões como respeito aos valores culturais e artísticos de cada povo, a presença da literatura, a questão da pluralidade e diversidade presentes na sociedade, como é a abordagem das questões afro-brasileira e indígena, como se apresenta a relação entre texto e contexto de produção, presença ou não da interdisciplinaridade, como acontece a relação entre gramática e texto e se as experiências culturais diversas são respeitadas.

Um olhar sobre a leitura pela perspectiva dos Estudos Culturais

Os Estudos Culturais apontam que os processos culturais estão relacionados com o contexto e, assim, com as relações de poder, formação de classe e as divisões na sociedade. Além disso, a cultura está diretamente ligada ao poder e ao mesmo tempo em que ela atua como local de diferença ela também é uma forma de luta de classe e contra o poder autoritário. No campo dos Estudos Culturais, segundo Richard Johnson (2010), deve-se produzir conhecimento útil. Dessa forma, quando se pensa a partir dos Estudos Culturais, objetiva-se repensar a leitura da perspectiva política.

Pensando a leitura em uma perspectiva em que o texto em si não é o mais importante e sim as relações que estabelece e as formas culturais que aborda, Gomes (2010) afirma que o leitor tem um papel de destaque e a leitura faz parte de um processo de formação de cidadania, incluindo abordagens culturais e especificidades do texto. Assim, a leitura, na perspectiva dos Estudos Culturais, torna-se eficiente quando acrescenta aos elementos estéticos uma reflexão sobre a prática inclusiva e aceitação da diferença e diversidade cultural, de acordo com Hall (2006).

Ao fazer a leitura da Base, observa-se que em “Os marcos legais que embasam a BNCC” menciona-se a Constituição Federal de 1988, em seu

Artigo 205, ao determinar que a educação “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). Além disso, menciona-se que a Constituição já orientava a definição de uma base ao estabelecer no Artigo 210 que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Porém, “respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” são pontos pouco visíveis na Base, já que esses aspectos são mencionados no documento de forma genérica e, na prática, sabemos que são objetos de ensino que demandam habilidades por parte do professor. O documento deixa claro que cada região vai adaptar seu currículo, mas em nenhum momento no próprio documento há menção aos espaços em que esses pontos possam ser inseridos. Isso é uma questão polêmica, já que não abordando e não aprofundando como inseri-los, o proposto termina por negar a importância que tais aspectos apresentam na constituição da coletividade e da consciência de pertencimento aos diferentes espaços. Nesse sentido, Costa, Silveira e Sommer acentuam essas questões afirmando que “Se nos EC [*Estudos Culturais*], a cultura é uma arena, um campo de luta em que o significado é fixado e negociado, as escolas, sua maquinaria, seus currículos e práticas são parte desse complexo.” (2003, p. 58, *grifo do autor*).

Em “A BNCC e o pacto interfederativo” há a defesa da igualdade e da equidade. Disserta-se que como o Brasil é um país com autonomia dos entes federados, diversidade cultural acentuada e desigualdades sociais a equidade na educação demanda currículos diferenciados, por isso não se propõe um currículo nacional. Assim, se reconhece a presença de várias culturas que formam a identidade brasileira e que a diversidade é inerente ao conjunto dos alunos “[...] inclusive no que diz respeito às experiências que trazem para o ambiente escolar e aos modos como aprendem” (BRASIL, 2017, p. 11).

Há um paradoxo na questão abordada, pois o documento reconhece



as diversidades culturais e as desigualdades, mas nos objetos de ensino e nas habilidades isso praticamente não aparece. Não apresenta uma possibilidade de como inserir essas questões nos currículos. Com isso, não se propõe a reflexão sobre temas importantes na sociedade e que fazem os sujeitos refletirem sobre suas realidades. Destaca-se, de acordo com Hall (2006), que no contexto dos Estudos Culturais a leitura se torna eficiente no momento que acrescenta aos elementos estéticos o debate de uma prática inclusiva e de aceitação da diferença e da diversidade cultural. Com isso, o leitor precisa ser consciente de seu papel e reconhecer que sua visão não é a única e é primordial o respeito e aceitação das diferentes manifestações culturais. Nesta proposta, tanto a memória cultural como a recepção do leitor crítico são abordados como partes do processo de leitura. Nesse sentido, a memória cultural no processo de leitura é um elemento fundamental, segundo Bauman (2005) e Hall (2006).

O destaque de Hall (2006) nos faz refletir sobre as muitas questões que a Base deixou de abordar, não propondo a questão da aceitação da diferença e da diversidade, não criando condições para que o leitor reconheça que sua visão não é a única. Isso pode ser exemplificado no eixo educação literária, no 9º ano, em que se apresenta como uma habilidade “(EF09LP41) Analisar temas, categorias, estruturas, valores e informações em textos literários e outras manifestações artísticas (obras de cinema, teatro, artes visuais e midiáticas e música)” (BRASIL, 2017, p. 149), é um dos poucos pontos em que se aborda a palavra “valores” e se percebe que a “análise” proposta é apenas do que o texto, seja escrito ou não, apresenta, e não uma reflexão sobre o lido.

Destaca-se que, apesar de ter um eixo na Base, a literatura tem pouco espaço, pois não está relacionada com os outros eixos de modo a propor a interdisciplinaridade. Além disso, ele é mal elaborado e curto, deixando de contemplar aspectos importantes ligados à educação literária. Assim, percebe-se que o documento tem toda a sua abordagem ligada à língua portuguesa, mais especificamente, com a linguística, deixando o textual e a literatura de lado. Isso demonstra que há pouco diálogo entre o literário e a língua, parecendo haver uma concepção de leitura limitada à concepção

sistêmico-funcional linguística.

A Base afirma que a instituição escolar seja aberta à pluralidade e à diversidade e que todos tenham o mesmo acesso e direitos, independente “[...] de aparência, etnia, religião, sexo ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender” (BRASIL, 2017, p. 11). Assim, a Base defende que a equidade “[...] reafirma seu compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza muitos grupos minoritários – como os indígenas e os quilombolas – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria” (BRASIL, 2017, p. 11) e reafirma seu compromisso com os alunos com deficiência e a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Na leitura do documento, percebe-se que a Base aponta em seu “pacto interfederativo” aspectos de pluralidade e sua preocupação em reverter situações históricas de exclusão de grupos sociais, mas o que ela apresenta nas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades é limitado. Com relação à área de português, esse aspecto é inexistente. Fazendo uma pesquisa pelas palavras afro-brasileira e indígena na parte de Língua Portuguesa não há nenhum resultado. Nas disciplinas de Artes, Educação Física, História e Geografia a pesquisa tem resultados, mas a abordagem nem sempre é ampla e propondo uma reflexão. Em Artes, uma das habilidades relacionadas com essa questão é:

(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. (BRASIL, 2017, p. 169).

Também apresenta na descrição da disciplina de História o seguinte:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, devem ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira e se comprometerem com ela. (BRASIL, 2017, p. 351).



Embora demonstrada a presença da questão afro-brasileira e indígena no documento, visualiza-se que isso não ocorre na disciplina de Língua Portuguesa. Ao não abordar a questão nesta disciplina, a Base deixa de considerar a quantidade de textos, manifestações culturais, manifestações de linguagem, etc. que tratam da questão afro-brasileira e indígena. A existência de textos em diferentes momentos históricos que apresentam tanto a história, a cultura, os valores e a reflexão sobre esses povos e tantos outros povos que compõem a sociedade brasileira são valiosos para o trabalho em sala de aula, pois podem levar os alunos a conhecer mais esses povos, sua cultura, seu jeito de viver, sua luta pelo combate ao preconceito e a necessidade de respeitar, valorizar e reconhecer a importância desses povos para a constituição da identidade brasileira.

Além disso, a inserção da questão afro-brasileira e indígena é assegurada por lei, Lei nº 10.639/200344 e Lei nº 11.645/200845, e, portanto, deveria ter uma abordagem em um campo como o da Língua Portuguesa, um espaço de análise, interpretação e reflexão de textos, reconhecimento de discursos, visualização de diferentes linguagens e manifestações culturais e estudo da literatura. Ou seja, um espaço de tantas possibilidades de reflexão com os estudantes, que pode possibilitar debates e mudança de ponto de vista através do colocar-se no lugar do outro e sentir sua humanidade, reconhecendo que deve haver respeito e tolerância.

Nesse sentido, relaciona-se a falta de abordagem da questão afro-brasileira e indígena com o papel de destaque que o leitor tem no campo dos Estudos Culturais, conforme Gomes (2010), já que a leitura é um processo de formação da cidadania com a inclusão de novas abordagens culturais, conhecidas através da leitura de diferentes formas. Ao não abordar essas questões, o leitor, que tem um papel de destaque, deixa de aproveitar uma possibilidade oferecida pela leitura de formação de cidadania e reconhecimento de diferentes grupos sociais. Além disso, conforme Gomes (2010) a partir do contato com o texto o “[...] gosto pela leitura pode ser despertado como uma prática de reflexão social.” (p. 28), na medida em que o leitor se insere em um contexto e pratica sua cidadania ao ler e realizando a reflexão sobre o social.



Assim, “[...] o convite à reflexão social pode ser uma das saídas para associar leitura, prazer e formação da consciência crítica do leitor.” (GOMES, 2010, p. 28) e assim a prática de leitura associa elementos estéticos com elementos ideológicos em uma leitura crítica da realidade. A inclusão da questão afro-brasileira e indígena em Língua Portuguesa é uma possibilidade de reflexão social que a BNCC desconsidera. Em relação a isso, Gomes (2010) afirma que a leitura deve valorizar a experiência do leitor como cidadão, pois esse precisa desenvolver uma consciência crítica de seu lugar atual, e não levar em consideração questões preconceituosas de identificação social, para considerar a diferença como prática de aprendizagem.

O leitor precisa desenvolver seu lado crítico para que a leitura seja uma prática social. Como um estudante dos anos finais pode refletir, pensar, praticar a alteridade e deixar seus preconceitos de lado sem que seu lado crítico e reflexivo seja estimulado com textos? É uma questão a ser pensada e estimulada nas escolas. Como nos Estudos Culturais está presente a interdisciplinaridade, o debate em torno da leitura interdisciplinar pede uma postura politizada por parte de professores e alunos. Mas, primeiramente, o leitor deve compreender as especificidades do texto, segundo Gomes (2010). Com isso, a prioridade nesse ensino é a questão de “[...] ‘como’ os elementos culturais estão representados na ficção” (p. 29), abordando um leitor politizado, que passe por uma pedagogia inclusiva, que privilegia a formação cultural do leitor e o leve a reconhecer a diversidade cultural presente no Brasil.

A Base descreve uma concepção de conhecimento engajado e comprometido com o desenvolvimento do ser e com a educação integral, entendida como formação e desenvolvimento humano global, independentemente da jornada de trabalho, não confundindo com escola em tempo integral. Assim, a Base está comprometida com processos educativos que promovam aprendizagens “[...] sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, de modo a formar pessoas autônomas, capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas (BRASIL, 2017, p. 17). A



Base defende que os componentes curriculares estabelecidos por ela visam “[...] à aprendizagem e ao desenvolvimento global do aluno” (BRASIL, 2017, p. 17), a superação da fragmentação disciplinar do conhecimento, o estímulo à aplicação dos conhecimentos na vida real, o protagonismo do aluno e a contextualização para dar sentido ao ensinado.

Em relação ao exposto, observa-se que os objetos de ensino e as habilidades não privilegiam exatamente esse interesse dos alunos descrito acima, já que não possibilita espaços em que se possa adaptar o que seja de interesse dos alunos e algo voltado para os desafios da sociedade contemporânea, no entanto isso é essencial. O que mais se aborda ainda é o texto escrito que, observado no interior, sem o estabelecimento de relações com o mundo, se torna desinteressante para um aluno com textos diversos disponíveis em tantos suportes. Em relação aos textos, Canclini (2008) destaca que a educação e a formação de leitores e espectadores críticos costumam frustrar-se pela persistência de desigualdades sociais e econômicas, mas também porque ainda há um desdobramento de políticas culturais voltadas para um cenário anterior ao digital.

Além disso, ao abordar a superação da fragmentação disciplinar e manter as disciplinas bem separadas em relação aos objetos de ensino e habilidades ocorre um paradoxo e não possibilita a interdisciplinaridade, que é essencial pois responde a uma série de demandas surgidas ao longo dos tempos, de acordo com Japiassu (1976). Elas podem ser destacadas como um auxílio à ciência, pela necessidade de criar um fundamento ao surgimento de novas disciplinas, uma reivindicação estudantil contra o saber cortado, pois a realidade é global, é multidimensional, a precisão por uma formação profissional que não seja voltada apenas para uma especialidade e a demanda social por novos temas de estudo que não sejam fechados nas disciplinas já existentes. Pensando assim, o estudo cultural “[...] opera com uma concepção interdisciplinar que utiliza teoria social, economia, política, história, comunicação, teoria literária e cultural, filosofia e outros discursos teóricos.” (KELLNER, 2001, p. 42). Mas esse diálogo é pouco visível na Base.

Entende-se que a questão gramatical é importante para escrever com



fluência, por exemplo, mas a preocupação exagerada apenas a isso faz com que se perca tantas outras possibilidades oferecidas pelos textos e tantas manifestações culturais que podem ser lidas em relação à realidade social e formação cultural. O foco em aspectos gramaticais reforça a importância dada à língua bem falada e bem escrita e, sabendo que são os grupos pertencentes às elites que têm domínio e impõem determinados padrões a serem seguidos, isso faz com que os grupos que não dominam esse bem falar e escrever permaneçam em situação de exclusão. Desse modo, sabe-se que no processo de leitura estão envolvidos conhecimentos diversos relacionados à língua, mas todos esses processos devem de fato ser explorados. No tocante a isso, Freire (1989) disserta que os conteúdos gramaticais não devem ser apresentados aos alunos como se fossem blocos isolados e separados, mas sim nos próprios textos, de autores diversos e dos próprios estudantes, em que estes possam aprender sua significância profunda e não fique em uma mera memorização mecânica. Também Costa, Silveira e Sommer (2003) destacam que, para Stuart Hall, a questão linguística é um ponto importante a ser pensado, pois para os Estudos Culturais é necessário pensar as questões da cultura através das metáforas da linguagem e da textualidade.

Os conteúdos gramaticais devem se apresentar de modo que estimulem a curiosidade dos alunos, de maneira dinâmica, acontecendo no corpo dos textos, o que nem sempre ocorre nas salas de aula. Costa, Silveira e Sommer (2003) destacam que, para Stuart Hall, a questão linguística é um ponto importante a ser pensado, visto que para os Estudos Culturais é necessário pensar as questões da cultura através das metáforas da linguagem e da textualidade, ou seja, a questão gramatical sendo utilizada para entender os textos em suas metáforas e a própria cultura. Assim, os discursos precisam ser lidos com atenção para que não escape nada ao pensamento crítico, pois eles podem esconder significações importantes.

O que o documento apresenta é muito pouco em se tratando de atividades de leitura, em experiências que não sejam isoladas, em atividades que sejam culturais. Em relação a isso, Escosteguy disserta que o significado de cultura foi ampliado e passou “[...] de textos e representações para



práticas vividas” (2010, p. 143), focando tudo aquilo que produz sentido. Assim, o conceito de cultura amplia-se e abarca um número maior de grupos sociais e manifestações, antes totalmente ignorados pela tradição elitista, já que os Estudos Culturais entendem que a cultura é agente de reprodução social, sendo complexa e ativa na construção da hegemonia, de acordo com Escosteguy (2010). Sendo assim, do ponto de vista cultural tudo na sociedade é passivo de análise, por isso a cultura também é considerada um espaço de luta, em que a reflexão e a luta social podem ser fomentadas.

As experiências culturais e sociais vivenciadas pelos estudantes não são abordadas na Base como ponto de partida para o desenvolvimento de habilidades de leitura necessárias na sociedade hoje. Isso é um problema, pois cultura é uma forma característica de energia humana que é reveladora de si mesma. Assim, inúmeras possibilidades entram para o foco da cultura e podem ser analisados como representação social, como um noticiário, imagens, gráficos de livros ou músicas. Estes não são apenas manifestações culturais, mas “[...] são artefatos produtivos, são práticas de representação, inventam sentidos que circulam e operam nas arenas culturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas.” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 38). Como práticas de representação, produzem e disseminam sentidos, atuando nas esferas culturais, em que os significados precisam ser analisados.

Conclusão

O propósito central do trabalho consistiu em um estudo teórico sobre leitura. A partir do aporte teórico-crítico, realizou-se estudo analítico de base documental da abordagem dada à leitura na Base Nacional Comum Curricular com vistas a estabelecer uma discussão sobre o conteúdo previsto nesse documento pelo viés dos Estudos Culturais.

Verificou-se que a abordagem dada à leitura é fraca. O ato de ler no documento ainda está centrado em decodificar textos, principalmente escritos, encontrar informações em textos e em aspectos gramaticais abordados isoladamente. Assim, constata-se que o documento não prevê um



leitor crítico, reflexivo e que pense sobre o mundo de forma consciente. O que ocorre é a chegada de um estudante à escola com pouco acesso a manifestações culturais ou com defasagem de leitura e ao tentar inseri-lo em mundos simbólicos mais complexos acontece então um distanciamento maior ainda do aluno pelo gosto da leitura e pelo conhecimento.

Em relação à diversidade cultural, há um paradoxo na questão abordada, pois o documento reconhece as diversidades culturais e as desigualdades, mas nos objetos de ensino e nas habilidades isso praticamente não aparece. Não apresenta uma possibilidade de como inserir essas questões nos currículos. Com isso, não se propõe a reflexão sobre temas importantes na sociedade e que fazem os sujeitos refletirem sobre suas realidades.

A Base aborda a questão dos valores presentes na sociedade, mas esse mundo cambiante de representações e valores não é considerado na disciplina de Língua Portuguesa no documento. Isso é preocupante, pois nosso mundo é assim, nossa sociedade está em constante transformação, que muda seus valores e apresenta uma diversidade cultural enorme. O trabalho com a disciplina nessa perspectiva deve considerar as diversas possibilidades de abordagem dos textos, textos variados e podendo realizar reflexão em uma perspectiva de construção de cidadania e transformação social.

O espaço destinado à leitura apresenta o foco de encontrar informações nos textos e isso relega a leitura de fato para segundo plano. Assim, o eixo dedicado exclusivamente para a leitura não apresenta preocupações com atividades que de fato trabalhem a leitura em uma perspectiva social, de alteridade, de mudança social e possibilidade de os sujeitos se manifestarem conforme a sua cultura. As opções de leitura na BNCC pouco abordam questões culturais e as distintas manifestações existentes na sociedade, já que a leitura é tudo possível de se atribuir um sentido, fazer relações, tudo que é interpretável, que estimula o pensamento e a curiosidade e em uma instância mais elevada, a criticidade.

O que o documento apresenta é muito pouco em se tratando de atividades de leitura, em experiências que não sejam isoladas, em atividades

que sejam culturais. As experiências culturais e sociais vivenciadas pelos estudantes não são abordadas na Base como ponto de partida para o desenvolvimento de habilidades de leitura necessárias na sociedade hoje.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos A. Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=A_C_LIN&tipoEnsino=TE_EF>. Acesso em: 04 maio 2017.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.html>. Acesso em: 23 jul. 2017.

_____. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003, Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 23 ago. 2017.

_____. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008, Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 23 ago. 2017.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista brasileira de educação*. Belo Horizonte, n. 23, maio - ago. 2003, p. 36-61, 2003.
ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In.:

JOHNSON, Richard. *O que é, afinal, Estudos Culturais?* 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 133-166.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GOMES, Carlos Magno. Leitura e estudos culturais. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, n.16, p. 25-44, 2010.

HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

VIOLÊNCIA NA CULTURA BRASILEIRA: UMA LEITURA DE NARRATIVAS CINEMATOGRAFICAS

Mirele Flores de Castro¹
Luana Teixeira Porto²

Introdução

A violência na cultura brasileira apresenta uma amplitude que se alastra por diferentes campos, sendo esses os mais variados possíveis, desde sociedade e política. Pode-se afirmar que a violência está inserida como um “tema” que atravessa diferentes períodos históricos brasileiros, gerando estudos e debates na área de Letras, Sociológica, Política.

A violência está representada tanto em os livros de literatura quanto no cinema; nos últimos anos, essa representatividade vem sendo intensificada nas telas da TV pelas circunstâncias serem favoráveis: gosto do público pelo tema e facilidade de acesso às obras. De acordo com Ginzburg, em seu ensaio *Cultura e Violência* (2017), as produções culturais e manifestações de violência abarcam grande interesse da parte da indústria cultural pelo apelo ao consumo de imagens de destruição.

Como marca da sociedade brasileira, o autor Ginzburg afirma que ela funda as relações sociais no país desde o período de colonização, tendo ápices em momentos como o da ditadura militar. Assim, é compreensível que essa violência seja apresentada nas obras de arte, nas quais o tema aparece de forma direta, como em *Angu de sangue* (2001), de Marcelino Freire, *Contos cruéis: as narrativas mais violentas da literatura brasileira contemporânea* (2006), organizado por Rinaldo Fernandes, e *Famílias terrivelmente felizes* (2003), de Marçal Aquino. Tais obras literárias não são isoladas quando se pensa a representação da violência, pois há também as narrativas cinematográficas, como: *Arqueiro Verde*, criado por Mort Weisinger e George Papp, série da Netflix, *Jogos vorazes* dirigida por Gary Ross, de

¹ Graduanda em Letras – Língua Portuguesa e respectiva literatura pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI – Campus de Frederico Westphalen. E-mail: myrely83@hotmail.com

² Doutora em Letras, orientadora do trabalho, professora dos cursos de graduação e mestrado em Letras da URI. E-mail: luana@uri.edu.br



Sergio Bianchi, *tropa de elite 2*, de José Padilha, e, com maior ênfase *Cidade de Deus*, lançado em 30 de agosto de 2002 e dirigido por Fernando Meirelles e Kátia Lund.

Para este artigo, analisa-se o filme *Cidade de Deus*, lançado em 30 de agosto de 2002 e dirigido por Fernando Meirelles e Kátia Lund. A análise da película envolve a observação ao perfil dos personagens que agem de forma violenta e também aqueles que a sofrem.

A violência na cultura brasileira

É necessário contextualizar a violência na cultura brasileira. Desde a colonização do Brasil, durante a qual os portugueses se aproveitaram do país, levando em conta a inocência e falta de conhecimento dos indígenas. Levando isso em consideração, já pode se afirmar que, desde a colonização, o Brasil apresenta traços claros de violência.

Analisando esse contexto, pode-se observar a plenitude da criação de uma linha característica e fundante na sociedade-política-histórica-cultural do Brasil. Portanto, a violência é constitutiva na fundação histórica do país, havendo manifestação de diversos tipos de violência. Tânia Pellegrini diz que os processos de violência “são encontrados desde as origens: a conquista, a ocupação, a colonização, o aniquilamento dos índios, a escravidão, as lutas pela independência, a formação das cidades e latifúndios ...” (PELEGRINI, 2004, p. 16).

Na contemporaneidade, isso é mostrado de forma cada vez mais transparente, pois se tornou uma linguagem comum e uma leitura prazerosa narrativas como *Contos cruéis: as narrativas mais violentas da literatura brasileira contemporânea*, antologia de contos organizada por Rinaldo Fernandes, (2006), na qual o foco é a crueldade e a violência, tanto física quanto psicológica, no cotidiano dos brasileiros urbanos que constituem os personagens principais das narrativas. Nessa perspectiva, Tânia Pellegrini relata que “Não há como negar que a violência assume o papel de protagonista destacada da ficção brasileira urbana a partir dos anos 60 do Século XX, principalmente durante a ditadura militar...” (PELEGRINI, 2004, p.

19).

Também são associadas a representações artísticas da violência as narrativas que problematizam a crueldade exercida contra classes minoritárias, como violências em favelas, retratando negros, pobres e gays, por exemplo. Pellegrini destaca essas narrativas quando cita “*espaços da exclusão*: os “cortiços” e “casas de pensão” de Aluísio de Azevedo. Precursores das atuais “neofavelas”, das “cidades de Deus” e dos “capões”, abrigavam aqueles que a sociedade explorava...” (PELLEGRINI, 2004, p.19). Quando Pellegrini se refere aos que “a sociedade explorava”, ela quer citar as classes ditas anteriormente, e a mesma esmiúça isso ao fazer alusão a “escravos libertos, brancos pobres, imigrantes, prostitutas, homossexuais, vadios, todos antecessores dos “bichos-soltos” e dos “carandirus” de hoje. As formas de violência ali representadas obedeciam aos códigos naturalistas da época...” (PELLEGRINI, 2004, p.19).

Essa realidade representada nas narrativas acentua atos violentos, como brigas e disputas entre favelados, negros, marginais, bandidos, delinquentes, os quais geralmente transmitem a ideia de disputa por droga, ou coisas ilícitas, por exemplo. Se for analisado o texto *Cidade de Deus*, pode-se observar uma narrativa que envolve tráfico e, conseqüentemente, a violência, a qual atua como protagonista nas “neofavelas”, um verdadeiro campo de guerra entre os integrantes do tráfico de drogas e a polícia corrupta.

Esses tipos de narrativas são expressam a realidade desses grupos que Pellegrini chama de “grupos de exclusão”, que refletem exatamente a realidade cruel de povos menos favorecidos e que estão presentes também em *Cidade de Deus*.

Violência representada na cultura cinematográfica

Em relação ao cinema, a violência também é tema recorrente. Jaime Ginzburg, em seu ensaio *Cultura e Violência* (2017), retrata explicações e posições que refletem o real sentido das obras cinematográficas englobarem tanto a violência como sua principal protagonista, e também



pelos indivíduos portarem tanto interesse em cenas de morte e destruição. Ginzburg, para sua análise, leva em consideração diversos livros, filmes e séries, exemplificando através desses, que a violência não usa apenas um meio para chegar ao público, mas diversos meios, que com a amplitude da tecnologia, só tende a se estender mais.

Ginzburg cita que “Não existe consenso teórico, nos contextos acadêmicos, quanto às razões que podem levar seres humanos a ficarem satisfeitos com a contemplação de destruição de outros seres humanos.” (GINZBURG, 2017, p.110). Isso incita a refletir sobre o que cada ser humano tem como objetivo quando perde duas horas e vinte e quatro minutos assistindo a um filme com cenas de morte e tortura.

A violência contém uma nostalgia imensa quando não se trata do eu, e Ginzburg comenta que ver cenas dolorosas nos outros pode resultar prazer para o ser humano, pois, de acordo com o autor, isso é absurdamente humano: “ninguém gosta de sentir dor, mas quando a dor é de um outro, sua contemplação pode ser gratificante, como uma ruptura com o tédio ou a repetição monótona das ações cotidianas.”(GINZBURG, 2017, p.111). O autor também mostra isso em sua pesquisa através da referenciação à ideia de que cenas violentas talvez amenizariam a vontade de supri-la: “seres humanos teriam agressividade inata, mas em vez de agir violentamente contra outras pessoas, preferimos fantasiar manifestações de agressividade” (GINZBURG, 2017, p.110).

Em *Cidade de Deus*, nota-se um perfil dos personagens que agem de forma violenta e também aqueles que a sofrem. Ao desenvolver o estudo, constata-se que a violência, além de ser grande alvo do público, é revelada nas obras cinematográficas como uma espécie de “círculo vicioso”, e na obra *Cidade de Deus* isso é abordado através de personagens e seu cotidiano na favela.

O filme retrata o crescimento do crime organizado na Cidade de Deus, uma favela que começou a ser construída nos anos 196, e se tornou um dos lugares mais perigosos do Rio de Janeiro no começo dos anos 1980. Para contar a trajetória deste lugar, a obra narra a vida de diversos personagens e eventos que vão sendo entrelaçados no decorrer da trama. Tudo pelo ponto



de vista do Buscapé, o protagonista-narrador que cresceu em um ambiente muito violento. Porém, encontra subsídios para não ser fígado pela vida do crime.

A narrativa aborda a vida de crianças, como Zé Pequeno, que crescem na “bandidagem”. Repercute que, mesmo quem quer sair dela, como Buscapé, tem sérias dificuldades, isso embasado nos princípios de que quem nasce em ambientes criminosos tende a continuar neles pelas ameaças e até mesmo falta de opção.

Ao concluir a análise da obra, percebe-se o círculo que acontece na Cidade de Deus, trazendo também uma retratação de outras favelas do Brasil. Nessas, as crianças seguem os grandes bandidos, são usadas como iniciantes por eles, e após uns anos, elas tomam o controle, fazendo parte desse grande círculo, que é o que acontece com a grande parte dos personagens da película, exceto Buscapé, que consegue apesar das dificuldades, seguir um ramo que não vive unicamente disso, a fotografia.

Ginzburg (2017) cita vários exemplos de filmes, séries e diversos tipos de obras que revelam a violência como centro do sucesso midiático. *Tropa de Elite*, de José Padilha, foi citada várias vezes por Ginzburg como grande “influência” à violência, destacando o mesmo como campeão de bilheteria nos cinemas do país. Outra saga citada pelo autor foi *Jogos Vorazes*, uma sequência incrível de filmes que deixa qualquer espectador fascinado, e como a maioria, a violência é o alvo principal da mesma.

A provedora global *Netflix* vem tomando, ultimamente, algum lucro dos centros de cinemas, isso pelo fato de oferecer filmes inéditos e séries relevantes da contemporaneidade. Pode-se citar aqui *Arrow*, *Arqueiro*. Além de ser célebre da Netflix, outras provedoras já estão reproduzindo a obra, isso por sua capacidade de sedução ao espectador, sendo que a abordagem principal da narrativa é conquistar os “objetivos” através da vingança, consequentemente, da violência.

Com toda análise suprida anteriormente, pode-se afirmar que a cultura tanto em obras literárias, quanto em obras cinematográficas não está tão bem representada da maneira qual o brasileiro sonharia, mas cabe também refletir que esse problema não é unicamente brasileiro, pois algumas das



obras analisadas não são brasileiras, e mesmo assim ganham destaque e ostentação em seus países de origem, o que nos faz concluir que a violência “tomou conta” internacionalmente da cultura popular, sendo heroína em grandes obras.

Conclusão

De acordo com Tânia Pellegrini (2004), a representação da violência através de obras literárias está ligada a um reflexo da realidade traumática inescapável, a qual estabelece relação com os antigos estereótipos da cultura brasileira e ocidental. E essa relação não apresenta motivos para ser pausada, pois de certa maneira a cultura político-histórico-social do Brasil “necessita” de um discurso mais amplo e completo, que resulta em um viés político necessário. No entanto, essa necessidade não apresenta traços positivos para a história cultural de nosso país, a qual, de acordo com diversos autores/críticos literários, é o principal traço a ser lembrado quando se fala das representações culturais de um país.

Sem viver em uma atualidade composta de ditaduras e regimes militares, pelo menos no país, as obras literárias e audiovisuais com representações extremistas e violentas são uma criação verossímil com uma realidade passada e presente. No entanto, apesar de seu traço verossímil, esse tipo de narrativa precisa ser lido como uma representação artística da realidade social e precisa ser questionada quando ao seu grande alcance ao interlocutor.

Uma dúvida impaciente seria a de por que a nação insiste em produzir livros, e atualmente, mais ainda filmes que refletem a violência com toda sua extremidade, e a resposta, de acordo com Ginzburg, não está em apenas em fazer uma breve representação do nosso passado histórico-político-social, mas também em, de certo modo, “satisfazer” desejos humanos, quais não podem ser supridos por simples e importantes regras básicas de convivência, que se transgredidas podem causar negativos impactos aos nossos cidadãos. Em suma, essas cenas de dura violência, as quais são assistidas diariamente, não apenas nos filmes e séries, mas também nos próprios



telejornais diários, satisfazem algum tipo de “desejo oculto” guardados nos mais profundos desejos humanos.

Ginzburg afirma que é extremamente difícil as políticas educacionais e culturais resistirem a esse impacto de violência trazido pela nossa própria cultura, já defendida por políticos poderosos, os quais utilizam uma imaginação distópica de filmes de ficção científica que aos poucos estão sendo concretizadas.

Vários reflexos são identificados a partir do momento que obras literárias e cinematográficas desse “porte” são analisadas, pelo fato que qualquer ser humano consegue tirar conclusões que antes não tinha, vendo coisas, que, conseqüentemente, antes também não viam. Estabelecer uma correlação entre as obras midiáticas, por exemplo, com aquilo que é verídico e humano aos olhos de todos é crucial, só assim se pode afirmar que se entendeu ou assimilou o objetivo de cada obra.

A concretização de toda essa violência é cada vez mais barbárie, pois a mesma tem intenso crescimento através de sua própria publicidade em redes sociais e midiáticas por um todo, e quanto mais poderosa ela for, atingirá um público com maior poder público também. Ginzburg relata que as falas de ódio compartilhadas em redes sociais e as amostras de que existe proteção a um público e condenação a outros são de total problematização a nação, e ele cita que “a cada movimento narcísico de afirmação de pureza e superioridade frente a outros, a violência pode ser mais reconhecida como instrumento legítimo de solução de problemas.” (GINZBURG, 2017, p.128).

Referências

CÂNDIDO, Antônio. O Direito à Literatura. In: _____. *Vários Escritos*. São Paulo/Rio: Duas cidades; Ouro sobre Azul, 1988, p. 169-191. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/62187793/CANDIDO-A-O-direito-a-literatura>>. Acesso em: 11 de jul. de 2018.

_____. A nova narrativa. In: _____. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1987.

_____. *Literatura e Sociedade*. 8. ed. São Paulo: Publifolha, 2000.

GINZBURG, Jaime. Cultura e Violência. In: *Revista do centro de pesquisa e formação* / nº 4, maio 2017. p. 109-130.



_____. A violência na Literatura Brasileira: notas sobre Machado de Assis, Graciliano Ramos e Guimarães Rosa. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio; GINZBURG, Jaime; HARDMAN, Francisco Foot (orgs.). *Escritas da Violência*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012. V.1. p. 123-135.

PELLEGRINI, Tânia. As vozes da violência na cultura brasileira contemporânea. *Revista Crítica Marxista*, n. 21, Campinas, s/d, p. 132-153. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/critica21-A-pelegrini.pdf>>. Acesso em: 20 de jun. de 2018.



A LINGUAGEM EM PROVA NA ENUNCIÇÃO E NA ESCRITA DO ALUNO DE ENSINO MÉDIO: SINÔNIMO DE RESISTÊNCIA?

Natália Correa Menuzzi Diverio¹
Raquel Schaefer Klauck²
Márcia Elisa Vanzin Boabaid³

Considerações iniciais

Este estudo surge a partir das experiências vivenciadas no projeto de extensão "UFSM/FW e escola de ensino médio: parceiros de leitura e escrita, que oportuniza aos alunos concluintes do ensino médio, oficinas de leitura e escrita. Essa prática permite maior proximidade dos estudantes com os diferentes tipos de texto, elemento que contribui para a formação social, além de instrumentalizá-los para o ingresso no ensino superior. Nesse sentido, objetivamos refletir sobre as diferentes manifestações da linguagem de resistência materializada *na* e *pela* linguagem no século XXI, em específico, as construções evidenciadas no texto do aluno participante das oficinas.

Assim, apoiados na Teoria da Enunciação de Émile Benveniste e, ao (re)conhecer a escrita como um ato enunciativo, buscamos analisar, por meio de marcas enunciativas presentes no texto do gênero dissertativo-argumentativo, produzido nas oficinas, a autoria e a partir disso, identificar a escrita como ato ou efeito de resistir. Entendemos que o ato de resistir pode ser evidenciado quando o sujeito se apropria da língua e se enuncia.

Para desenvolver nosso questionamento, organizamos esse estudo da seguinte forma: na primeira seção, apresentamos alguns tópicos que remetem à linguagem como sinônimo de resistência no século XXI. A seguir, abordaremos eixos da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, mais especificamente às categorias de pessoa, tempo e espaço (*eu-tu-aqui-agora*).

¹ Graduanda do 3º semestre de Jornalismo pela Universidade Federal de Santa Maria, campus Frederico Westphalen. E-mail: nataliamenuzzi@hotmail.com.

² Graduanda do 3º semestre de Relações Públicas pela Universidade Federal de Santa Maria, campus Frederico Westphalen. E-mail: rachelsklack@gmail.com.

³ Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria, doutora em Estudos Linguísticos.

E-mail: marcia.boabaid@ufsm.br.



Por fim, faremos a análise de fragmentos dos textos. É neste momento que será analisado o construto escrito como um espaço de enunciação que possibilita ao *eu* expressar-se para o *tu* no discurso, fato que remete também ao espaço e ao tempo em que o sujeito está inserido.

Linguagem como estratégia de resistência no século XXI

A linguagem, utilizada como mecanismo de comunicação, deve ser entendida como a possibilidade que cada um se constitua como sujeito, pois ao se apropriar da língua, expressa sua subjetividade, pois “o fundamento da subjetividade está no exercício da língua” (BENVENISTE 1989, p. 288). Tomamos como exercício da língua, a fala, a leitura e a escrita, elementos que configuram a apropriação direta na língua pelo sujeito, esse que se enuncia e expressa a subjetividade do seu dizer, a cada vez que fala, lê e escreve. Nesse estudo, a escrita é vista como a principal instância de discurso do sujeito, o qual ao tomar a palavra assume a autoria do que diz e vê na utilização da linguagem uma forma de resistir, ou seja, de se marcar diante do que lhe é imposto. A resistência *na* e *pela* linguagem pode ser identificada na escrita por meio das marcas enunciativas que indiquem uma possível tomada de posição do sujeito em relação ao sistema no qual está inserido.

Por meio da escrita, surge então um espaço para que o sujeito assuma diferentes posições em seu discurso, sendo capaz de realizar a sua intervenção e expor o seu posicionamento, bem como argumentar e defender criticamente o que pensa, expressando de modo direto, a subjetividade no momento em que toma a palavra e se apropria da língua, como ato ou efeito de resistir.

Se refletirmos sobre a escrita na ambiência escolar, sobretudo no contexto do aluno de ensino médio, este que por sua vez, está submetido a sistemas autoritários, como a família, o governo e a própria escola, perceberemos que a prática da escrita para este aluno, ou seja, a produção textual, não configura apenas um ato enunciativo, mas uma forma de se enunciar resistindo, bem como de construir sentido e (re)significar sentidos. Pois, no momento em que escreve, pensa sobre um referencial proposto,



constrói um pensamento sobre o mesmo, e ainda, (re) constrói, ao passo que faz a (re) leitura do seu texto, por exemplo.

A linguagem de resistência surge no momento em que o aluno utiliza esse espaço como fonte de acesso a diferentes temáticas e assume posição reflexiva quanto às diferentes situações discursivas a que está submetido. Pensar na linguagem como instrumento para resistir é pensar na possibilidade que o sujeito, neste caso, o estudante de ensino médio, tem de se tornar participante ativo aos acontecimentos sociais, bem como de construir uma reflexão acerca das relações sociais que vivencia. Assim, a linguagem possibilita uma mudança intelectual, cultural e social, fazendo com que o aluno se molde e se reinvente toda vez que materializa o discurso por meio da enunciação, sobretudo por meio da escrita.

Teoria da Enunciação de Émile Benveniste

A linguagem, parte da natureza do ser humano, possibilita que o mesmo se constitua como sujeito, toda vez que interage, materializa sua opinião ou contrapõe-se a outras ideias, marcando assim, a existência do *eu* no discurso. Além disso, exerce um papel simbólico e evolutivo na vida do homem, uma vez que rege e transforma as situações comunicativas que o cercam, atualizando-as constantemente. Logo, refletimos que a linguagem não só pode ser vista como naturalizada ao ser humano, mas como um instrumento indissociável ao homem.

Para o linguista Émile Benveniste, enunciação é “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (Benveniste, 1989, p.82). Ou seja, ao enunciar, o sujeito apresenta a sua singularidade e, por este fato, também projeta um interlocutor em seu discurso. Dessa forma, a enunciação é vista um ato singular e social. No primeiro momento, a enunciação condiciona-se pelo ato individual da língua pelo locutário (*eu*), pois ela não pode ser reproduzida com o mesmo sentido e com a mesma intenção ao alocutário (*tu*), em um momento posterior. Por conseguinte, a enunciação pode ser considerada social, uma vez que “explícita ou

implicitamente, uma alocação postula um alocutário” (BENVENISTE, 1989, p.84).

A alocação, está relacionada ao aparelho formal da língua, o qual é geral e repetível. Neste aparelho também estão atrelados mecanismos que possibilitam identificar os interlocutores do discurso e a semantização da língua, ou seja, os sentidos presentes no ato da enunciação, a qual, por sua vez, é particular e irrepitível.

Assim sendo, cabe, neste estudo, destacar os principais expedientes linguísticos da enunciação propostos por Émile Benveniste: os índices *eu* e *tu* (referente à categoria pessoa), *aqui* (referente à categoria de espaço) e *agora* (referente à categoria de tempo), bem como a forma com que estes instrumentos se apresentam e são alterados, assim produzindo diferentes sentidos a cada nova enunciação.

A dicotomia entre o *eu* e o *tu*, os quais são origem e fim ao ato enunciativo, propõe ao locutor, *eu*, a autonomia do seu dizer, bem como um espaço à exposição de suas concepções sobre o ambiente no qual está inserido -suas ideologias, crenças, costumes e valores- dissonante ao outro, o qual também participa da interlocução ao receber a informação, compreender os sentidos produzidos e, assim, apresentar-se como alocutário, o *tu*, *na* e *pela* enunciação.

Quando diz, enuncia, o homem apresenta sua subjetividade, ou seja, reconhece-se como um sujeito singular em meio à sociedade, o que não só propõe o *eu* na enunciação, como também a instalação de um *tu* participante da interlocução. Dessa forma, quando o sujeito *tu* faz uso da palavra e se coloca na posição de enunciador, ocorre a troca dos papéis entre o locutor e o alocutário na enunciação, o que implica ao que Benveniste chama de “intersubjetividade”.

Tal relação entre sujeitos, a que chamamos de intersubjetividade, possibilita aos agentes da interlocução novas experiências. Portanto, quando produzido o texto, seja ele falado ou escrito, o sujeito *eu* propõe uma interação e projeta uma expectativa e/ou percepção ao sujeito *tu*.

Assim definidos e articulados por Benveniste, duas concepções de língua destacam que a linguagem comporta a repetibilidade da língua na



irrepetibilidade dela mesma. E é aqui que essa concepção se abre ao mundo da enunciação e ao universo do discurso, uma vez que coloca a linguagem como condição simbólica de existência do homem, pela qual ele simboliza o mundo, a sua maneira de ver o mundo, o que se aproxima com a própria definição de enunciação como o colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização. É assim que Benveniste define a linguagem e em sua natureza articulada, nos leva à aproximação necessária entre homem-linguagem, eu-tu/ele, por exemplo. Então, é a partir deste ponto que a apropriação do aparelho formal da língua pelo locutor, pela enunciação, constituirá a referência no discurso, estabelecendo a (inter) subjetividade enunciativa a partir de uma certa relação com o mundo e com o outro.

O estudante de ensino médio como *eu-autor* no texto dissertativo-argumentativo

Tendo a escrita como instância de discurso, podemos entender que a linguagem possibilita que o locutor se constitua como sujeito, como também oportuniza um espaço de intervenção, em que torna possível uma tomada de posição em diferentes situações discursivas, a cada vez única. Quando o sujeito diz, seja expondo as suas ideias, contrapondo ou argumentando, está assumindo a posição de *eu-autor*, automaticamente se colocando no texto, expressando a subjetividade do que diz.

É neste momento que entendemos que quando o estudante de ensino médio toma a palavra (escreve, por exemplo) e se enuncia por meio das marcas no/do texto escrito, além de se colocar no texto, dizendo (*eu*), automaticamente instala um (*tu*) que pode/deve ler o texto. O simples fato de enunciar-se projeta uma expectativa em relação ao outro. Escrevemos para alguém, para um interlocutor. Assim, podemos inferir que o (*tu*) pode ser visto como este leitor projetado ou idealizado. No caso da enunciação escrita, sobretudo na ambiência escolar, pode ser o próprio aluno -ao fazer a leitura de seu texto-, o professor ministrante, e até mesmo os colegas de oficina.

Dessa forma, o estudante de ensino médio torna-se *eu-autor* do seu

texto (em destaque, o gênero dissertativo-argumentativo), na medida em que se apropria dos instrumentos linguísticos da enunciação. Esse fato acontece quando se instala o quadro figurativo (*eu-tu-aqui- agora*), e o sujeito assume a posição do (*eu*), expressando a singularidade do que diz, fato que pode também ser sinônimo de resistência e ocorre *na* e *pela* linguagem. Assim, quando o aluno produz o texto, se posiciona acerca das diferentes problemáticas sociais, opina, materializa seu dizer em um discurso coerente e estruturado; torna-se voz que caracteriza a forma de resistir. Neste caso, resistir é sinônimo de ter um ponto de vista, de escrever o que pensa e agir acerca do que construiu, além de se construir no texto.

Nessa percepção, o aluno se utiliza da linguagem como uma estratégia de resistência - ao sistema, ao formato do texto, ao professor, e ao se enunciar expressa e expressa-se, tornando-se um sujeito com pensamento crítico, agindo nas diferentes situações e contribuindo para transformação de si, do outro e das relações sociais.

Observemos que no ambiente escolar, por exemplo, a troca entre interlocutores pode assemelhar-se a escrita textual de um aluno (*eu*) e a recepção do seu dizer pelo professor (*tu*). Para Crestani (2016, p.1427), “O texto tornado público ganha relevância na medida em que cumpre a sua função de estabelecer a interlocução entre sujeitos, que implica troca, negociação de sentidos”. Logo, podemos compreender que o texto do *aluno-autor* apresenta valor significativo quando produz sentidos pelo seu dizer e provoca o diálogo para com o seu *professor-leitor*, ou ainda, *colegas-leitores*.

Entretanto, mesmo que entendamos que “ler implica responder ao texto, e escrever, assumir um ponto de vista próprio” (SIMÕES et al., 2012 *apud*. OLIVEIRA, 2017, p. 41) por vezes, o aluno da escola acoberta seus modos de expressão enquanto busca pela satisfação e cumprimento às exigências de seu professor.

Uma das funções e objetivo da escola é, indiferente de sua etapa, incentivar e auxiliar o estudante a inserir-se no ambiente social, construindo-o como sujeito ao incentivá-lo a autoria de seu dizer. Contudo, ao passo que a escola busca apoiar o aluno quanto a sua legitimação enquanto sujeito, a

mesma o limita a subjetivar-se, muitas vezes, quando utiliza um método de avaliação do texto do aluno, em função de uma nota, ou apenas observando os aspectos regulares do texto, deixando de lado a observação da autoria do aluno no texto, ou seja a subjetividade do que diz.

Olhando para o texto do aluno: leitura, análise e resistência

É sabido que, assim como os tipos textuais possuem características próprias, uma redação também dispõe de normas e técnicas. Um exemplo disso é o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM - que apresenta competências (5) que devem ser observadas na construção do texto dissertativo-argumentativo. O exame em questão baliza algumas de nossas reflexões por permitir um eixo de análise comum a todos, diferentemente da redação escolar que, em certa medida, auxilia no desenvolvimento escrito dos alunos, mas que tem como objetivo principal a prova do ENEM. Em virtude disso, percebe-se que o aluno parte da concepção de que há uma forma –mecânica, rígida, inflexível e que, muitas vezes, não permite construir um texto com autoria, em que o aluno seja “dono” do seu dizer. Assim, além de trazer prejuízos às produções textuais e alterar as percepções de mundo, o entendimento errôneo de que o texto possui configuração única acaba por prejudicar a subjetividade do aluno, enquanto sujeito singular *que se marca no e pelo seu dizer no texto*.

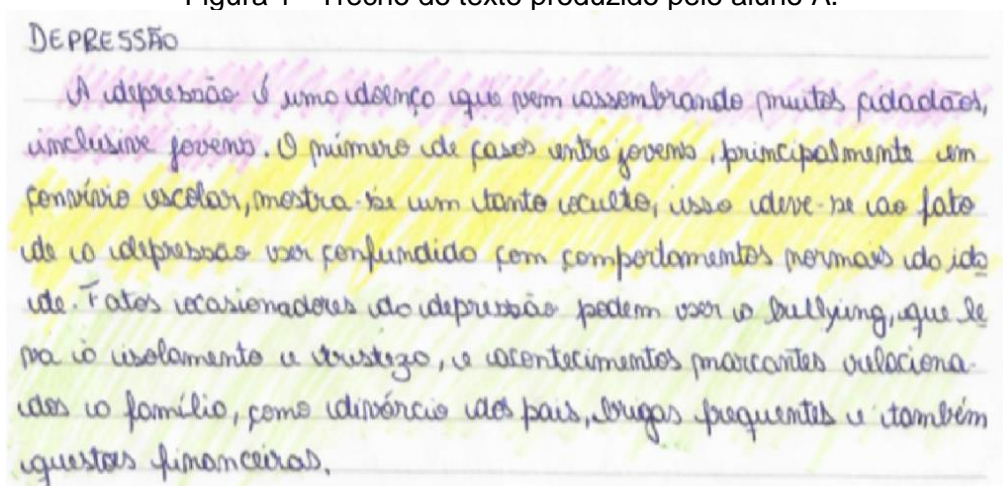
No projeto que serve de suporte para este estudo, não analisamos o texto construído pelo aluno com base unicamente nos aspectos regulares da língua, ou seja, gramaticais, mas buscamos entender também como o aluno de ensino médio assume a autoria *doe no* que diz e de que forma ele se marca como *eu-autor*. Assim, é por meio das marcas enunciativas, principalmente na noção da categoria de pessoa (eu-tu), que se torna possível a identificação de argumentos de resistência na escrita, uma vez que a escrita é um ato enunciativo e a enunciação do aluno no texto é única e irrepetível a cada leitura.

Considerando este aspecto, não resta dúvida do importante papel desempenhado pelo professor (em se tratando do projeto, da professora

orientadora e dos bolsistas) como responsáveis pelo conhecimento e pela proposta do ensino-aprendizagem do texto escrito, visto como um *processo* de interlocução. Importante registro que o texto, neste enfoque, reveste-se de singularidade que o todo de cada texto implica. Desse modo, considerando o texto discente – como processo e produto da enunciação, um aluno em seu processo de produção textual.

Para tanto, apresentamos, a seguir, fragmentos de textos produzidos por alunos participantes das oficinas de leitura e escrita promovidas pelo projeto. Necessário destacar que nossa intenção é identificar então como essas marcas enunciativas (eu-tu-aqui-agora) presentes no texto, configuram uma estratégia de resistência *na e pela* linguagem.

Figura 1 - Trecho do texto produzido pelo aluno A.



Fonte: os autores.

Com base no estudo realizado sobre a Teoria da Enunciação, percebe-se que as marcas enunciativas, ou seja, o quadro figurativo (*eu-tu-aqui-agora*) estão presentes no trecho acima, o que pode ser identificado na escrita do aluno (A), por exemplo, na expressão “inclusive jovens”(linha 2), a qual marca a inserção do sujeito (neste caso, o aluno) no texto. É uma marca de pessoa, uma vez que deixa evidente quem diz, quem enuncia, quem escreve, ou seja, um jovem que se reconhece no que escreve e, neste caso, o locutor: aluno de ensino médio.

Neste processo, ao se marcar linguisticamente no texto, remete a um

tu, ou seja, instala um *tu-leitor*. Esse fato pode ser observado no trecho quando o aluno (*eu*) escreve sobre os seus valores -retratando sua singularidade- à expectativa da compreensão e da aceitação de um outro sujeito (*tu*), seja o professor ou os seus colegas, com a finalidade de manter um diálogo.

Além disso, a categoria de espaço (aqui) traz, neste caso, referência ao ambiente escolar, espaço em que o sujeito-aluno pensa sobre a temática proposta, reflete sobre possíveis acontecimentos e/ou experiências que tenham relação ao conteúdo exposto, assim como o local adequado para sua fala. Em nosso ponto de vista, a escola é o espaço, se não o único, em que se discutem temas relevantes para a composição da cidadania. Já a categoria de tempo (*agora*) retrata o momento sempre atual da enunciação, o instante em que alguém (*eu*) toma o texto e lê.

Figura 2 - Trecho do texto produzido pelo aluno B.

Segundo a Transparência Internacional o Brasil ocupa a 96ª posição entre 180 países no ranking dos países menos corruptos do mundo, realizada em 2017. Mesmo caindo 17 posições comparado a 2016, o país ainda se encontra em estado alarmante de desonestidade, principalmente na política. Isso revela que a população, mesmo exercendo a corrupção, também é vítima da mesma, quando seus representantes desviam parte dos recursos referentes a investimentos em setores como segurança, saúde, educação e transporte. Entretanto, diversos fatores impedem a resolução do problema. Entre esses, se destaca o desinteresse dos brasileiros em participarem da vida política do país, deixando de votar e justificando sua falta ou votando em branco, negando seus direitos democráticos. Além disso, o excesso de burocracia dificulta a denúncia de práticas desonestas na política como a compra de votos, desestimulando a honestidade por parte da sociedade.

Fonte: os autores.

Neste fragmento, é possível perceber a presença dos instrumentos

linguísticos da enunciação (*eu-tu-aqui-agora*), no momento em *que* aluno demonstra a apropriação da língua. Evidência disso, é a afirmação do aluno de que, “o país ainda se encontra em estado alarmante de desonestidade, principalmente na política” (linhas 5 e 6). Entendemos que, ao aluno se posicionar diante da atual crise política do país, assume a autoria do que diz, ou seja, a posição de *eu-autor* dentro do texto opinando, construindo seu ponto de vista, portanto, se marcando no texto. Se tomarmos o significado do dito, é possível inferir o quão desacreditado está com o sistema político e, por consequente, como o eu-autor vê o sistema político do país em que vive.

Ao traduzir sua opinião, instala um (*tu-leitor*) e projeta uma expectativa no mesmo- o assumir, o concordar e o opor-se, uma vez que a semantização da língua acontece no encadeamento do texto. É este o tu-leitor projetado no texto.

Esses dois papéis discursivos desencadeados pela enunciação, ou seja, ao fato de um locutor se dirigir a um parceiro, “*real ou imaginário, individual ou coletivo*” (BENVENISTE, 1989, p.87). Essa característica coloca necessariamente o que se pode denominar o *quadro figurativo da enunciação*.

No que se refere à categoria de espaço (*aqui*), aparece como referência o ambiente escolar, o lugar em que o aluno escreve o texto, expõe o seu posicionamento e se articula diante da problemática proposta, bem como o(*agora*), como o instante atual do ato enunciativo.

Considerações Finais

A partir do exposto, concluímos que, no momento que o aluno assume a autoria do que diz no seu texto, constrói sentido e (re)significa sentidos e que ao se enunciar, expressa a sua subjetividade, apropriando-se da língua como uma estratégia de resistência às exigências que são impostas.

Refletindo sobre o texto do gênero dissertativo-argumentativo, especialmente ao referirmo-nos aos alunos do terceiro ano de ensino médio, compreendemos a Matriz Curricular do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como uma estratégia norteadora e de estruturação, principalmente

por operacionalizar posicionamento e elaboração de argumentos. Por vezes, tanto o aluno como autor do seu dizer, quanto o professor, enquanto leitor do texto, prendem-se a exigência de um modelo rígido e impessoal de escrita, distanciando-se da função principal do texto, que é comunicar. Ademais, nota-se, por meio das oficinas do projeto realizadas na escola, que os alunos de ensino médio, muitas vezes se preocupam mais com a ortografia e os aspectos gramaticais, do que com a semantização de seu texto, ou seja, com a ordenação, clareza e linearidade das ideias construídas.

Nesse sentido, por vezes, o aluno (eu) da escola busca apenas satisfazer e realizar as exigências do professor (tu), com a finalidade de alcançar as aprovações necessárias, deixando de lado a importância da expressividade do que diz. Assim, refletimos que, ao assumir a posição de eu-autor no texto dissertativo-argumentativo, o aluno não constitui apenas a si, sujeito locutor, mas também o sujeito interlocutor, isto é, define não só a posição do “eu”, mas também a do “tu”. É nesta “troca” de papéis eu-tu que a (re)significação do dito para a se (re)constituir a cada enunciação. É neste marcar-se no texto que identificamos uma exemplificação do sentido da linguagem de resistência na construção do texto pois, ao emitir pontos de vista, ao (re)pensar acerca de assuntos atuais o aluno não constrói projeções, mas (re)constrói hipóteses a partir do que lê, acredita.

Retomando Benveniste, podemos destacar que a enunciação implica o ato individual de apropriação da língua pelo locutor e, na produção de texto, com o outro e com o mundo, sendo, portanto, esse ato significado pelos lugares de enunciação ocupados por *eu* e *tu* e a situação enunciativa criadora de referência no discurso. O eu-autor está culturalmente constituído pelo *tu-leitor*. Para o eu, o *enxergar-se* no texto passa a ser possível à medida que há um leitor realmente disposto a dialogar com o texto, devolvendo ao eu seu espaço de singularidade e ressignificando o ato de escrita.

Compreende-se, portanto, a importância não só do sistema gramatical em um texto, mas também de outros aspectos, como a subjetividade, como forma de resistir, por exemplo. Aspecto esse, que pode ser visto, neste caso, como uma forma de não perpetuar os mesmos argumentos, mas de



possibilitar que a cada situação discursiva o aluno possa manifestar, de fato, o que pensa. Seguramente, esse processo ocorre, também, com os mediadores do projeto.

Referências

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas: Pontes, 1988.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas: Pontes, 1989.

CAYSER, Elisane Regina; CRESTANI, Luciana Maria; DIEDRICH, Marlete Sandra. AS FORMAS DE INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO TEXTO DO ALUNO E A CONSTRUÇÃO DA INTERSUBJETIVIDADE. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v.13, n.3, p.1427, jul./ set. 2016.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes. “Então eu posso dizer ‘eu’ na redação?”: da subjetividade na linguagem à autoria na argumentação escrita. *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n.13, p.39-41, jan/jun. 2017.

AÇÕES LÚDICO-PEDAGÓGICAS NO DESENVOLVIMENTO E NA APRENDIZAGEM INFANTIL

Natieli Tavares de Miranda¹
Rosane de Fátima Ferrari²

Considerações iniciais

O presente trabalho visa proporcionar o entendimento sobre as etapas do desenvolvimento infantil, a maneira como elas ocorrem no aspecto cognitivo, físico-motor, social e efetivo-emocional, desde a primeira até a terceira infância, visando a importância das atividades lúdicas nesse processo.

O desenvolvimento infantil constitui-se em primeira (0 - 2 anos), segunda (2 - 6 anos) e terceira infância (6 - 12 anos), caracterizando-se pela sequência de transformações do organismo, podendo haver avanços ou retrocessos nesse processo de mudanças.

Entender como ocorre o desenvolvimento infantil é crucial, pois é através de estímulos que a criança se desenvolver. Nesse aspecto, os pais e professores acompanham o desenvolvimento da criança através de observações de atividades lúdicas, que auxiliam no processo de desenvolvimento como: a linguagem, motricidade, pensamento, criatividade, expressões, entre outros. Nesse sentido,

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, Campus de Frederico Westphalen/RS. – URI. E-mail: natieli_29@hotmail.com

² Graduada em Pedagogia e Psicologia, Mestre em Psicopedagogia, Professora do Departamento de Ciências Humanas e Orientadora da pesquisa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, Campus de Frederico Westphalen/RS. E-mail: rosane@uri.edu.br.

das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p.23).

Nesse viés, as atividades lúdicas ajudam no desenvolvimento cognitivo, físico-motor, social e afetivo-emocional, possibilitando que a criança desenvolva suas capacidades e habilidades de maneira saudável. As atividades lúdicas além de serem divertidas e prazerosas, desenvolvem a motricidade, linguagem, audição, visão, tato, contato social, agilidade, memória, criatividade, raciocínio lógico, entre outras.

É através da prática de atividades lúdicas que a criança consegue conhecer a si mesma, os outros e o mundo que a cerca. É a partir da exploração de objetos e jogos, que a criança começa um processo de formulação de pensamento, sendo mais autônoma e aprende a seguir regras.

Desenvolvimento da criança na primeira, segunda e terceira infância, no que tange os aspectos físico-motor, cognitivo, afetivo-emocional e social

A infância é um período muito importante na vida de uma criança, nesse sentido deve referir-se a ela como uma etapa importantíssima no ciclo da vida, que inclui a família, sociedade e a escola. (BARBOSA, MAGALHÃES, 2008).

Durante a Idade Média a criança era considerada um instrumento de manipulação dos adultos, a partir do momento que já apresentasse estrutura física suficiente para trabalhar, era inserida imediatamente no mundo dos adultos para ajudar no trabalho braçal. (BARBOSA, MAGALHÃES, 2008).

A partir do século XVII, a concepção de infância foi mudando. As crianças não eram expostas a assuntos relacionados ao sexo. Não havia mais participações em festas e orgias, que eram permitidas no século anterior, sendo considerada nesse momento um ato de maldade e má formação da moral da criança. (CORIA – SABINI, 2004).

Durante o século XIX, a criança foi considerada uma “cria da casa”, que tornou-se de responsabilidade da família ou da vizinhança. Porém nesse momento iniciou-se a prática do abandono, que era realizada pelos negros,



índios e brancos por não terem condições de sustentar e dar todo o suporte necessário para desenvoltura da criança. (FREITAS, 1997).

No Brasil a primeira iniciativa política ocorreu em 1942, no qual gerou o Serviço de Assistência ao Menor – SAM, que teve como intuito ajudar e abrigar crianças em conflito com a lei, em regime disciplinar. Em seguida foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – que permanece até hoje, que estabelece o reconhecimento de sujeitos com direitos. (BARBOSA, MAGALHÃES, 2008).

Falar sobre a trajetória da infância hoje é verificar e compreender o seu avanço durante essa longa jornada. A infância é o momento mais importante para a desenvoltura de uma criança, no qual desenvolve-se habilidades motoras, cognitivas, sociais e afetivas. Nesse caminhar de desenvolvimento os agentes mais importantes são os pais e os professores, que darão todo o suporte necessário para uma desenvoltura e aprendizado saudável e prazeroso.

No decorrer do nascimento o desenvolvimento motor é a parte mais ampliada da criança, podendo ser dividido em três etapas, sendo elas: habilidades locomotoras (andar, correr), habilidades não locomotoras (empurrar, puxar), e habilidades manipulativas (agarrar, chutar). Nesse momento o papel do professor é muito importante, no qual entra como mediador, trazendo atividades lúdicas para o melhor desenvolvimento da criança. (FERRARI; ALBARELLO; FUSSINGER, 2017).

Na faixa etária que vai do nascimento até os dois anos de idade, a principal característica desenvolvida nesse momento é a construção da noção do eu. Após a criança já ter capacidade de construir a noção de objetos, tempo, espaço e causalidade, ela já tem a capacidade de elaborar a noção do “eu corporal”, podendo proporcionar uma pequena consciência de si mesma como um ser individual. (CORIA-SABINI, 2004).

Ao cuidar de um bebê, o mesmo acaba desenvolvendo um sentimento chamado de confiança básica. Essa confiança desenvolve-se pela certeza que as necessidades serão cessadas no momento certo, ou quando a criança se manifestar. (CORIA-SABINI, 2004).

Um clima emocional sadio é temperado com períodos quentes e



períodos frios, tempestades e calmarias, em que o bebê pode experimentar uma variedade de estimulações, mas também a estabilidade de um amor seguro e confiável. (CORIA-SABINI, 2004, p.47).

Nessa fase o seu desenvolvimento social acontece através da exploração de brinquedos e objetos que é dado na mão da criança, no qual já joga no chão, empilha brinquedos e derruba logo depois, ela também já consegue sorrir quando o adulto faz caretas. Sua interação social até os dois anos de idade acontece com o adulto, explorando o mundo que a cerca, sendo completamente novo para ela. (CORIA-SABINI, 2004).

As brincadeiras mais utilizadas do nascimento até os dois anos de idade são: esconde-esconde, fingir que está dormindo, dar adeus, bater palminhas ao cantar parabéns, etc. Até os nove meses os bebês não demonstram interesses para brincar com outra criança. (CORIA-SABINI, 2004).

Em média de um a dois anos de idade, a criança está entrando na fase do altruísmo, etapa essa que ela já se preocupa com o outro quando está machucado, consegue dividir seus brinquedos, e quando observa alguma pessoa triste, tenta consolar da melhor maneira possível, pois nesse momento a criança já tem uma compreensão sobre as emoções. (BEE, 1997).

Nos dois primeiros anos de idade, a criança está com suas vias cerebrais em desenvolvimento, obtendo-se o funcionamento de diversas funções como: a linguagem, memória, atenção, etc. (FERRARI; ALBARELLO; FUSSINGER, 2017).

Com dois anos de idade a criança já começa a desenvolver a fala, sendo compreendido como um ser social. Assim a criança ao desenvolver suas potencialidades, irá apresentar novos tipos de interesses, e seus comportamentos irão se modificando ao passar do tempo. (CORIA-SABINI, 2004).

A partir dos dois aos seis anos de idade, a criança está inserida na segunda infância, e suas mudanças físicas nessa nesse momento são um pouco mais lentas, e o desenvolvimento motor pode ser analisado por: subir escadas, usar um lápis, pular corda, descer de móveis, chutar, realizar



colagem, usar pinça etc.

As crianças em fase de pré-escola desenvolvem um avanços significativo nas habilidades motoras grossas, como saltar, e nas habilidades motoras finas, como passar o fio na agulha, que envolvem a coordenação dos olhos e mãos. (PAPALIA, FELDMAN, 2013).

Aos cinco e seis anos de idade a criança já tem a capacidade de pular alternando os pés, conseguindo caminhar sobre uma linha reta estreita, jogando diversos jogos utilizando a bola, abotoa e desabotoa camiseta, etc. (TOURRETTE; GUIDETTI, 2009).

Nesse momento a criança adquire a aquisição da linguagem e seu vocabulário é mais ampliado, no qual consegue transmitir seus pensamentos, sentimentos e suas emoções. Ao desenvolver a linguagem a criança entra em um mundo novo, com conhecimentos a serem aprendidos e compreendidos, lidando com suas novas descobertas e analisando o ambiente de outra maneira. Já seu o raciocínio obtêm-se de três características importantes, sendo elas: egocentrismo, animismo e irreversibilidade (CORIA-SABINI, 2004).

A partir dos dois até os seis anos de idade a aquisição da linguagem é primordial para o desenvolvimento da personalidade, no qual a criança ouve o seu nome em frases ditas pelos adultos, reconhecendo sensações e sentimentos. Nessa etapa, a identidade está instável, pois a criança ainda não consegue separar o mundo imaginário do real. Para elas toda a sua imaginação e fantasia, entram no mundo real, e estão acopladas no seu dia a dia, como é o caso dos super-heróis e os vilões (CORIA-SABINI, 2004).

Nessa fase a criança é governada pelos pais, sendo imposta a ela regras e valores. Ao decorrer do tempo começam a ser orientados por familiares, amigos, professores, formando conceitos sobre o bem e o mal. O faz de conta e os jogos simbólicos estão no auge dessa fase, sendo marcadas por atividades lúdicas. (FERRARI; ALBARELLO; FUSSINGER, 2017).

O período da terceira infância que vai dos 6 aos 12 anos de idade é marcada pelo início da puberdade. Nesse aspecto o desenvolvimento físico-motor, não tem muitas transformações, mas sim um aperfeiçoamento das



habilidades da fase anterior. (FERRARI; ALBARELLO; FUSSINGER, 2017).

O desenvolvimento motor nessa fase permite que as crianças possam desencadear várias atividades motoras, bem mais que as crianças pré-escolares. Aos sete anos de idade as brincadeiras impetuosas vão diminuindo pelo fato da criança se deter mais com jogos de regras. (PAPALIA; OLDS, 2006 apud PORTAL EDUCAÇÃO, 2013).

Segundo Piaget a partir dos sete anos de idade a criança entra no estágio operatório-concreto, no qual já tem a capacidade de fazer operações mentais para a resolução de problemas reais. Nessa fase a criança já tem a habilidade de pensar logicamente, compreendendo várias situações, porém o seu modo de pensar está centrado no aqui e no agora. (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Na terceira infância a criança apresenta transformações no que diz respeito ao comportamento, linguagem, interações sociais e a ampliação do raciocínio lógico. Nesse momento o egocentrismo e a fantasia já não estão mais no auge, e a criança inicia um confronto com o mundo real (forma física e social). (CORIA-SABINI, 2004).

Nesse sentido os jogos e atividades mais utilizadas por essa fase são as que possuem regras, raciocínio e esportes como: jogos de tabuleiro, quebra-cabeça, cartas, bingo, dominó, palavras cruzadas, pique esconde, roletas com perguntas, sete erros, caça-palavras, trilhas, pega-pega, futebol, boliche, vôlei, bicicleta, tacos, bola de gude, basquete, etc.

A escola nessa etapa aparece como um elemento muito importante para o desenvolvimento de cada criança, e a família tem uma função crucial nesse desenrolar. O pensamento da criança nessa etapa pode ser caracterizado em dois sistemas logicamente organizados, sendo elas: Classificação e seriação. (CORIA-SABINI, 2004).

Nessa fase, a socialização da criança requer muito mais dela, pois é nesse momento que estará entrando no mundo dos adultos, através de aprendizagens necessárias para o seu futuro, como por exemplo: manejar ferramentas, lavar um carro, varrer a casa etc. (CORIA-SABINI, 2004).

A criança nessa idade consegue perceber que a aceitação e a rejeição social, depende de suas próprias atitudes. Porém cada experiência adquirida



poderá influenciar na formação do autoconceito de cada criança. (CORIA-SABINI, 2004).

Nessa fase a criança adquire mais autonomia, tendo a necessidade de ter amizades mais duradouras, quanto mais velha a criança mais terá necessidade de ter essas amizades. (CORIA-SABINI, 2004).

A ação de educar vai muito além de um processo de ensino-aprendizagem, é um aparato da construção de cada indivíduo, como ser crítico e socializado, que desenvolve conhecimentos do que realmente é importante ser. (BORSA, 2007).

Nesse aspecto o professor participa da vida da criança como um ser afetivo, que se preocupa com cada aluno, exercendo um trabalho de comprometimento e compreendendo a dificuldade de cada um, tendo o prazer de ensinar e o orgulho de ser professor.

Considerações finais

Diante da problemática que gerou esta pesquisa: quais ações lúdico-pedagógicas podem auxiliar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, pode-se observar que a infância no decorrer dos anos sofreu alterações muito significativas no desenvolvimento e no avanço dos direitos das crianças. Nos dias de hoje a infância é considerada como o período mais importante para o desenvolvimento, no qual a criança deve receber todo o suporte necessário da família como: amor, carinho, aconchego, alimentação, saúde, etc.

É importante ressaltar que a infância é dividida em três categorias: primeira (0-2 anos), segunda (2-6 anos), e terceira infância (6-12 anos), no que diz respeito às habilidades: físico-motor, afetivo-emocional, cognitivo e social.

Nesse sentido, a primeira infância se caracteriza por ser a etapa mais importante na desenvoltura da criança, é nesse período que o bebê desenvolve seus primeiros reflexos inatos, seus movimentos involuntários, aprendendo a andar e correr, adquirindo a habilidade de empurra, agarrar, chutar.

É essencial destacar que a criança nesse momento está na fase sensório-motor, no qual possui contato com o mundo externo, pela sucção, visão, audição, obtendo suas primeiras tentativas de fala (balbuciar), fazendo gestos e sons, e mais adiante adquire o vocabulário dos adultos.

É importante ressaltar que segunda infância se caracteriza pelo equilíbrio, imaginação e aprendizagem, momento único e de suma importância para a vida da criança. É nesse momento que ela já tem a capacidade de subir escadas, descer de móveis, chutar, pular alternando os pés. Nessa idade a criança já está inserida na escola, no qual aprimora suas habilidades finas e grossas, através de atividades de colagem, usando pinças, passando o cadarço no tênis, fazendo bolinhas de papel, brincando com a massinha de modelar, etc.

Nesse momento a criança está na fase pré-operatório, no qual obtém-se da aquisição da linguagem, ou seja, nessa fase a criança já tem a possibilidade de disseminar seus pensamentos e emoções, fazendo indagações e ampliando cada vez mais seu vocabulário.

É importante destacar que a terceira infância se caracteriza pelo avanço do desenvolvimento físico e cognitivo, momento crucial para o avanço da linguagem, do pensamento e da socialização. O desenvolvimento físico e motor mais importantes nessa etapa já estão desenvolvidas, no qual os movimentos serão ampliados com mais força e rapidez. Nessa fase ocorrerá o início da puberdade, em que a criança passa a ser adolescente.

Ressalta-se com a presente pesquisa que a criança nesse momento está na fase das operações concretas, ou seja, a criança já tem a capacidade de resolver problemas mentalmente, pensando logicamente e seu raciocínio lógico está bem mais ampliado.

Ao concluir esta pesquisa que se propôs investigar quais ações lúdico-pedagógicas podem auxiliar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, observou-se a importância destas informações para a formação acadêmica do profissional da pedagogia, uma vez que o seu campo de atuação envolve estas faixas etárias, no qual torna estes conhecimentos essenciais para a prática pedagógica, comprometida com a formação integral da criança, para que se desenvolva afetivamente, conviva socialmente e



opere mentalmente.

Referências

BARBOSA, Analedy Amorim; MAGALHÃES, Maria das Graças S. Dias. *A concepção de infância na visão Philippe Ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância*. 2008. Disponível em: <<https://revista.ufrb.br/examapaku/article/view/1456>>. Acesso em: 22 set. 2017.

BEE, Helen. *O Ciclo Vital*. Porto Alegre: Grupo A, 1997.

BORSA, Juliane Callegaro. *O papel da escola no processo de socialização Infantil*. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2017.

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

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. *Psicologia do desenvolvimento*. 2 ed. São Paulo: Ática, 2004.

FERRARI, Rosane de Fátima, ALBARELLO, Helena Ozilda, FUSSINGER, Luana. *O desenvolvimento das etapas da Infância a partir do viés lúdico – pedagógico*. Frederico Westphalen, 2017. Disponível em: <<http://www.fw.uri.br/NewArquivos/publicacoes/publicacoesarquivos//270.pdf>> Acesso em: 18 set. 2017.

FREITAS, Marcos Cezar; MONARCHA, Carlos ((Org.)). *História social da infância no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PAPALIA, Diane E., FELDMAN, Ruth Duskin. *Desenvolvimento Humano*. 12 ed. Porto Alegre, 2013.

PAPALIA, Diane E; OLDS, Sally Wedkos, FELDMAN, Ruth Duski. *Desenvolvimento humano*. 8. ed. Porto Alegre, 2006.

TOURETTE, Catherine, GUIDETTI, Michele. *Introdução à psicologia do desenvolvimento*. Petrópolis, RJ: Vozes: 2009.



DIALOGISMO: ESTUDO DAS VOZES DISCURSIVAS: DAS REFLEXÕES TEÓRICAS À SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Raiane Candaten¹
Marinês Ulbrik Costa²

Introdução

Esta pesquisa registra os estudos teóricos acerca dos gêneros textuais, traz uma análise do artigo de opinião “Democracia e Notícias Falsas” de Valdo Barcelos e da notícia “Fake News contra Marielle seguem ativas”, ambas retiradas do Jornal Zero Hora, bem como a sugestão de uma sequência didática a partir das concepções dialógicas e dos gêneros textuais escolhidos.

Em relação aos gêneros do discurso estudamos as teorias de Marchuschi (2005) e Bakthin (2003), conforme os autores, os gêneros se definem por suas entidades sociodiscursivas, ou seja, não são caracterizados apenas por suas características formais e estruturais, mas também, por suas características históricas, sociais e culturais, visto que estão ligados às várias situações de comunicação em que os seres humanos estão envolvidos. Soma-se a isso outras características importantes citadas pelos autores, tais como, a forma de composição do gênero, o conteúdo temático, o estilo da língua e o propósito comunicativo.

No que se refere ao dialogismo, consideramos a teoria de Bakthin (2003), no conceito do teórico, a dimensão dialógica é responsável pela heterogeneidade discursiva, dessa forma, os discursos revelam-se ligados entre si. Afirma ainda que a língua constitui-se através da interação entre os sujeitos e seus enunciados, em que nenhum enunciado é totalmente neutro ou original, logo, os discursos equivalem-se de várias vozes.

¹ Graduanda do VI semestre do Curso de Letras da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus Frederico Westphalen. E-mail: candatenr@gmail.com;

² Professora orientadora do trabalho. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. URI – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: marines@uri.edu.br



Sob essa perspectiva pesquisamos sobre a sequência didática na visão de Dolz (2004) com o intuito de propor uma sugestão de atividade com base nos gêneros selecionados. Entendemos por sequência didática um encadeamento de atividades organizadas para gerar um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente. Na linha de ensino de Língua Portuguesa a sequência didática procura trabalhar através de uma intervenção pedagógica em torno dos gêneros textuais orais ou escritos.

Gêneros textuais

Conform e Bakthin (2003) e Marcuschi (2008), os gêneros textuais são definidos por suas características discursivas. A inserção dos gêneros textuais dependerá do contexto em que cada sujeito está inserido, seja no contexto mais simples ou mais amplo da comunicação, cabe ao enunciador escolher qual tipo de gênero é mais adequado para cada situação. De acordo com Bakhtin (2003, p.261), “todos os diversos campos de atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, através dos enunciados, conforme o teórico, o uso da língua realiza-se em forma de enunciados, concretos e únicos proferidos pelos participantes do campo da atividade comunicativa humana.

Soma-se a isso alguns elementos principais sustentados por Bakhtin (2003) e Marcuschi (2005) nos quais temos que nos basear para verificar o gênero a que pertence determinado enunciado, são eles, a forma de composição do gênero, o conteúdo temático, e o estilo da língua. A natureza dos gêneros é variada, são inúmeros e não possuem formas definidas, cada gênero se caracteriza por uma linguagem específica, e por um propósito muito claro que determina o gênero e dá uma esfera de circulação.

No contexto da educação, é imprescindível incluir os estudos acerca dos gêneros nas escolas, com o intuito de garantir aos alunos autonomia para fazer o uso da linguagem em situações de comunicação, os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – sugerem que na prática deve ser criadas condições comunicativas entre seus integrantes, “o objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o



qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (PCN, 1998, p.22).

Recomendam ainda, o ensino da leitura e da produção textual através dos gêneros, assim sugerem os PCN sugerem que, “os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e uso, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamentos mais elaboradas e abstratas.” (PCN, 1998, p.24).

Dessa forma, os gêneros textuais resultam da necessidade do ser humano de se comunicar, cada gênero vai se valer de um tipo de linguagem, são fenômenos sociais e que se realizam em determinadas situações históricas e comunicativas, podem sofrer modificações conforme suas necessidades culturais e inovações tecnológicas.

Dialogismo: as vozes discursivas

Consideremos no presente estudo a língua como processo de interação entre os sujeitos de uma mesma cultura ou contexto situacional. A língua como interação social na visãobakhtiana (1998) é denominada *Dialogismo*. A dimensão dialógica é responsável pela heterogeneidade discursiva. O dialogismo consiste no estudo da diversidade de vozes dentro de um discurso. Conforme Bakhtin (2003), os enunciados constituem-se de várias vozes:

Toda compreensão de fala viva, do enunciado é de natureza ativamente responsiva; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato a compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz alta. (BAKHTIN, 2003, p. 271).

A heterogeneidade discursiva pode apresentar diferentes tipos de dialogismo, o *dialogismo mostrado* (Moirand, *apud* Cunha, 2005) “refere-se a todas as formas de representação que um discurso dá de outro, explicitamente, por meio de marcas tipográficas ou das formas verbais”. E o *dialogismo constitutivo*, “modo de construção por meio da incorporação de

outros sobre o mesmo objeto, podendo ou não ser percebido como tal pelo sujeito falante e pelo receptor”.

Ao considerarmos a língua como interação entre os sujeitos, sendo a atividade comunicativa possível apenas por meio de algum gênero textual, na era da informação é imprescindível ter conhecimento acerca dos gêneros jornalísticos. Estes por fazerem parte das manifestações culturais, apresentarem o Dialogismo entre si e estarem ligados à realidade social tornaram-se objeto de estudo nos últimos anos. Nas palavras de Cunha (2005):

Os gêneros da mídia têm sido objeto de inúmeras descrições nos últimos vinte anos, com uma grande diversidade de enfoques em função do instrumental teórico adotado. A escola também passou a estudá-los com o objetivo de formar leitores críticos e construtores dos diversos textos que circulam na sociedade. (CUNHA, 2005, p. 167).

Cunha (2002) trata de distinguir ainda a notícia, gênero polifônico, do artigo de opinião, gênero supostamente monofônico. São classificados polifônicos os gêneros, em que a presença de outras vozes estão explícitas no discurso, sem que apenas uma prevaleça, já no que diz respeito a monofônia, o texto é produzido aparentemente por uma só voz.

Assim sendo, para uma boa formação de leitores a escola deverá explorar a dimensão dialógica responsável pela heterogeneidade discursiva, como um dos focos principais na interpretação de textos. Nessa perspectiva são inseridos neste estudo os gêneros básicos do jornal, notícia e artigo de opinião, que trazem um dialogismo entre si.

Gênero textual artigo de opinião e notícia

A heterogeneidade discursiva apresenta diferentes tipos de dialogismo, o dialogismo mostrado e o dialogismo constitutivo. Nessa concepção a pesquisa apresenta uma investigação teórica de como se constituem os gêneros jornalísticos notícia e artigo de opinião. A notícia é caracterizada por seu caráter informativo com a finalidade de narrar os fatos conforme os acontecimentos atuais. Contém uma linguagem clara e objetiva,

privilegiando a imparcialidade. Esse gênero obedece a uma ordem estrutural, composta por um título, subtítulo, lide, e corpo da notícia. Conforme Baltar:

É o gênero básico do jornalismo, em que se relata um fato do cotidiano considerado relevante, mas sem opinião. É um gênero genuinamente informativo, que, em princípio o repórter não se posiciona, pois o que vale é o fato. Discurso narrativo estruturado em sequências narrativas e descritivas ou simplesmente script. (BALTAR, 2004, p. 133).

A dimensão dialógica responsável pela heterogeneidade discursiva é encontrada na notícia, esse gênero manifesta o dialogismo mostrado, referindo-se a todas as formas de representação por meio de marcas tipográficas ou formas verbais. A notícia é considerada um gênero polifônico, uma vez que a presença de outras vozes está explícita dentro do discurso.

O gênero artigo de opinião, é marcado pela parcialidade, portanto é sempre um texto assinado. Esse gênero deve ter compromisso com a verdade, o articulista procura expor sua opinião diante de um fato atual e polêmico. O discurso opinativo tem caráter argumentativo, e estrutura-se normalmente em norma padrão de textos dissertativos. Nas palavras de Baltar:

Gênero opinativo que difere do editorial, por trazer a opinião de um autor e não representar necessariamente a opinião do jornal. Sempre assinado, pode ser escrito na primeira pessoa. Geralmente é escrito por colaboradores do jornal, com notório saber sobre o tema que escreve. (BALTAR, 2004, p. 131).

O gênero textual artigo de opinião faz parte do dialogismo constitutivo, ou seja, o modo de construção acontece por meio da incorporação de outros sobre o mesmo objeto, podendo ou não ser percebido pelo sujeito, dessa forma esse gênero apresenta-se como monofônico, quando o texto é produzido aparentemente por apenas uma voz.

Análise do artigo de opinião

O gênero artigo de opinião “Democracia e Notícias Falsas”, escrito pelo professor e escritor Valdo Barcelos, foi publicado, em formato impresso, no Jornal Zero Hora, no dia 06 de abril de 2018. Faz parte do domínio

discursivo jornalístico argumentativo. O artigo traz como temática a democracia e as chamadas Fake News, em virtude do aumento de notícias falsas nas diversas mídias, assim sendo, o autor manifesta um ponto acerca da atual situação do país e reflete sobre o futuro dos brasileiros, afirmando que a propagação de notícias falsas afeta cada vez mais a democracia, uma vez que a honestidade é uma das condições básicas para uma sociedade democrática.

O gênero artigo de opinião estrutura-se geralmente em norma padrão de textos dissertativos argumentativos, primeiramente com um título, por vezes polêmico, “Democracia e Notícias Falsas”, a fim de atrair o leitor ao texto. O primeiro parágrafo é introdutório, assim, o articulista descreverá a situação problema, a fim de chamar a atenção do leitor e atraí-lo para uma reflexão do assunto a ser abordado.

Em seguida, no desenvolvimento, são apresentados os argumentos do autor, nesse momento utiliza da persuasão para fazer com que o leitor reflita sobre aquilo que está sendo dito. No presente artigo o escritor traz alguns questionamentos que farão com que o leitor reflita sobre suas próprias atitudes, tais como, “Como estamos nos comportando em relação ao país em que vivemos? Como nos relacionamos com nossos colegas de trabalho? Com nossos familiares?”, (BARCELOS, 2018).

Por último, na conclusão, ocorre a retomada e afirmação de todas as ideias abordadas, nessa parte uma possibilidade de solução ao problema exposto pode ser apresentada pelo autor. O estilo da linguagem adotada faz parte da norma culta padrão de fácil compreensão, o propósito comunicativo do artigo de opinião é o de expor um ponto de vista relacionado à propagação das notícias falsas em desfavor da democracia, levando em consideração a honestidade e o respeito como uma das principais condições para manter-se em uma sociedade democrática.

O ponto de vista apresentado é de total comprometimento do autor, portanto é sempre um texto assinado. Para estabelecer uma convicção, o gênero deve ter compromisso com a verdade, os textos argumentativos são escritos na primeira pessoa do modo indicativo, como podemos observar nos trechos em que o autor diz “Defendo que refletirmos sobre a democracia não

é algo do mero exercício intelectual” e “O respeito ao outro só se dará a partir do respeito por si próprio; só acontecera honestidade com a sociedade se formos honestos com nós mesmos”, (BARCELOS, 2018).

No artigo analisado, o autor elabora o texto considerando que o leitor tenha conhecimento sobre algo que já foi dito anteriormente, ou seja, que o leitor já tenha um conhecimento sobre o que são as Fake News e de sua propagação nas grandes mídias. Logo, podemos perceber que o enunciado atual faz alusão a um enunciado anterior, bem como, quando o autor aponta a relação Fake News com as eleições dos Estados Unidos que, conforme ele, foram o estopim para a disseminação de boatos e mentiras sobre candidatos e partidos políticos, dessa forma, percebemos que o artigo analisado faz parte do dialogismo constitutivo, pois, apresenta o texto com a aparente predominância de apenas uma voz.

Isso posto, a temática apresentada é de grande relevância para debates e futuras reflexões, uma vez que a democracia é um assunto que está sempre em discussão, possui grande relevância social e é de interesse público.

Análise da notícia

A notícia “Fake News contra Marielle seguem ativas” foi publicada, em forma impressa, no jornal Zero Hora, no dia 21 de abril de 2018. Faz parte do domínio discursivo jornalístico da ordem do relatar. Em Koche; Marinello; Boff (2012), a notícia obedece a uma ordem estrutural e uma ordem de informações, a fim de incitar a curiosidade do leitor, a construção composicional do gênero notícia, apresenta-se em título, subtítulo, lide, e corpo da notícia. Primeiramente por um título “Fake News contra Marielle seguem ativas”, indicando de forma concisa e direta o conteúdo a ser relatado, buscando atrair a atenção do leitor para o assunto. Logo após isso, é apresentado um subtítulo a fim de complementar o sentido do título com informações adicionais. Após, notamos a presença do lide, no qual apresenta a informação principal, respondendo as seguintes questões: Quem? Público em geral. O quê? Postagens falsas na internet. Onde? Brasil.

Como? Diversos usuários das redes sociais fizeram postagens que consistiam em notícias falsas sobre a vereadora Marielle. Por quê? De acordo com Fábio Malini, professor da Ufes, as Fake News viralizaram com o objetivo de minimizar a comoção diante do caso. E por fim o corpo da notícia que revela de maneira mais concisa os acontecimentos do caso. O propósito comunicativo da notícia é o de relatar fatos vinculados à propagação das notícias falsas na internet. O estilo da linguagem no gênero analisado é claro e simples, dessa forma, facilita o entendimento do público proferido.

A finalidade comunicativa da notícia é a do relatar os fatos pela relevância de algum acontecimento atual, tem compromisso com a verdade e visa sempre a narrar os fatos que são de interesse público. A dimensão dialógica pode ser encontrada ainda no gênero notícia. Cunha (2002) define a notícia como gênero polifônico, desse modo, a notícia apresenta o dialogismo mostrado (Moirand, apud Cunha, 2005) referindo-se a todas as formas de representação por meio de marcas tipográficas e formas verbais.

A presente notícia expõe marcas em negrito, como recursos visuais com o intuito de chamar a atenção do leitor como por exemplo “caso se torna viral após post de site que foi retirado do ar”. No que diz respeito às vozes encontradas da notícia, podemos citar o discurso direto do professor da Ufes, Fábio Milani, quando diz “Já existia audiência em torno da desconstrução da imagem de Marielle como militante dos direitos humanos”, bem como as postagens falsas do público relacionadas a vereadora Marielle.

Dessa forma, podemos notar a presença nítida das vozes que constituem o discurso. Ademais, concluímos que a notícia analisada, possui um tema atual e relevante uma vez que faz relação com o caso Marielle e o aumento das notícias falsas na internet.

A eficiência de ensino dos gêneros a partir da sequência didática

Sabemos que o processo de ensino-aprendizagem, no que se refere à área das Linguagens tem se mostrado inovador, haja vista a necessidade de formar sujeitos críticos que refletem sobre o que leem e escrevem, dessa forma os gêneros textuais contribuem de forma significativa para essa



formação.

Nessa concepção, objetivamos estudar a sequência didática a fim de compreender como são realizadas. Entende-se por sequência didática um encadeamento de atividades organizadas para gerar um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente. Na linha de ensino de Língua Portuguesa a sequência didática procura trabalhar através de uma intervenção pedagógica em torno dos gêneros textuais orais ou escritos.

Ao sugerir uma intervenção pedagógica com base nos gêneros textuais o teórico apresenta a estrutura base de uma sequência didática composta por etapas. A primeira etapa refere-se a apresentação da situação momento em que é apresentada a tarefa que os alunos deverão realizar. Após essa etapa, vem a primeira produção, nessa parte os alunos terão a possibilidade de elaborar um texto seguindo as instruções dadas pelo professor, a partir da primeira produção o professor começará analisar a capacidade de criação de seus alunos, em decorrência disso virá a intervir e auxiliar para garantir maiores condições na hora da produção.

Em decorrência disso, surgem os módulos, momento em que são trabalhadas as dificuldades encontradas na produção inicial. Dolz(2004), propõe três questões norteadoras a fim de amenizar os equívocos dos alunos na hora das produções.

A primeira questão, é trabalhar os problemas de níveis diferentes, primeiramente cabe ao aluno ter a visão de quem é o destinatário do texto, com qual finalidade está escrevendo e de sua posição como autor do texto. Após isso, os alunos devem conhecer as técnicas de criatividade, buscar por informações interdisciplinares a fim de elaborar ou criar conteúdo. Tendo em vista esse entendimento, é a hora de planejar o texto, o aluno deve estruturar seu texto partindo da finalidade que deseja atingir.

A segunda questão refere-se a alternância das atividades e exercícios, trazendo a perspectiva de um trabalho com toda turma, em grupos ou individual, para tais atividades desenvolve-se exercícios que relacionam leitura e escrita.

Após isso, são sugeridas tarefas simplificadas de produção de textos, nas quais os alunos podem reorganizar os conteúdos passando de um



gênero a outro. Elaborar uma linguagem comum é a terceira categoria apresentada pelo grupo de autores, momento em que os alunos tem a possibilidade de falar sobre os textos, comentar, criticar e melhorar seus próprios textos ou dos colegas.

A terceira etapa refere-se a capitalização das aquisições. A última etapa do trabalho é a produção final, momento em que o aluno tem a possibilidade de colocar em prática as noções e os instrumentos adquiridos em cada um dos módulos.

Nessa perspectiva, reafirmamos a importância de trabalhar o ensino de Língua Portuguesa a partir de uma sequência didática como forma de intervenção pedagógica em torno dos gêneros textuais.

Proposição da sequência didática

Ao propormos o desenvolvimento de uma sequência didática, iniciamos com a apresentação aos alunos de diversos jornais e notícias falsas retiradas da internet.

Solicitamos que cada aluno escolhesse uma notícia com o intuito de discutir as características de notícias falsas e verdadeiras. Após, cada aluno é convidado a elaborar uma notícia relacionada as Fakes News trazendo informações nas quais as notícias falsas interferem cada vez mais na vida das pessoas. Para desenvolver o primeiro módulo, sugerimos a leitura e análise da notícia “Fake News contra Marielle seguem ativas” (Anexo 1) e do artigo de opinião “Democracia e notícias falsas” de Valdo Barcelos (Anexo 2), ambos publicados no Jornal Zero.

Nessa etapa, são exploradas questões relativas à linguagem jornalística, e ao propósito comunicativo de ambas, bem como as demais características no gênero, o estilo da língua, a construção composicional e o conteúdo temático, com o objetivo de diferenciá-los. Ademais, nesse momento são discutidas as vozes dos discursos, as formas marcadas e não marcadas do Dialogismo, a fim de explorar a heterogeneidade discursiva como um dos focos na interpretação dos textos.

Após essas atividades, o aluno deve ter a visão de quem é o



destinatário do texto, com qual finalidade está escrevendo e de sua posição como autor do texto. Em decorrência disso, os alunos buscam por informações interdisciplinares, através de outros suportes jornalísticos, de debates ou discussões a fim de compreender como esses gêneros se constituem.

Na sequência, será realizado o desenvolvimento de questões de compreensão, de interpretação e de conhecimento e análise linguísticas, para que os alunos sintetizem os aspectos estudados na notícia e no artigo de opinião. Tal síntese é finalizada com um registro de conhecimentos adquiridos sobre os gêneros durante o trabalho nos módulos.

Sugerimos uma nova produção textual de uma notícia e também de um artigo de opinião. A produção final possibilita aos alunos praticarem e socializarem os conhecimentos adquiridos durante o processo de estudo da sequência didática.

Considerações finais

Com esta pesquisa, concluímos que os gêneros textuais estão ligados a toda esfera da ação comunicativa humana, como fenômenos sociais, históricos e culturais. São caracterizados por uma forma de composição, um conteúdo temático com um propósito comunicativo. Os gêneros textuais possuem natureza variada e ilimitada e adaptam-se as diferentes situações de comunicação, sendo assim, os gêneros dependem da função social em que estão inseridos.

O estudo ainda apontou a teoria bakhtiniana, do dialogismo, responsável pela heterogeneidade discursiva. Nessa perspectiva, o estudo apresentou uma investigação teórica de como se constituem os gêneros jornalísticos notícia e artigo de opinião, estes por fazerem parte das manifestações culturais e estarem ligados a realidade social, tornaram-se objeto de estudo nos últimos anos.

A notícia se apresenta como gênero informativo e de caráter objetivo, marcado pela linguagem clara e formal, procura relatar fatos pela novidade e relevância de acontecimentos reais de interesse público. O gênero notícia

apresenta o dialogismo mostrado, firmado pelo discurso direto, sua forma de representação e por meio de marcas tipográficas ou formas verbais, se constitui como um gênero polifônico.

Enquanto o gênero artigo de opinião comenta algo já dito, trata-se aparentemente de um gênero monofônico, caracterizado principalmente pela persuasão. No gênero artigo de opinião o autor procura expor sua opinião defendendo seu ponto de vista com informações e dados verídicos. Apresenta o dialogismo constitutivo, é “construído” por meio da incorporação, contemplando a linguagem como processo de interação entre os sujeitos sócio-historicamente situados, possui ainda predominância subjetiva.

Os gêneros textuais jornalísticos contribuem de forma significativa no que tange à formação de leitores reflexivos, uma vez que capacitam os indivíduos a terem uma visão construtiva e crítica da realidade em que os cerca. Isso posto, o estudo acerca dos gêneros textuais a partir das concepções dialógicas contribui para o reconhecimento do recurso da informação e da argumentação como ferramenta responsável pela produção de sentido nos diversos contextos comunicativos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALTAR, Marcos. *Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. Caxias do Sul, RS: Educus, 2004.

BOFF, Odete Maria Benetti; KÖCHE, VanildaSalton; MARINELLO, AdianeFogali. *Estudo e produção de textos: Gêneros textuais do relatar, narrar e descrever*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOFF, Odete Maria Benetti; KÖCHE, VanildaSalton; MARINELLO, AdianeFogali. *Leitura e produção textual: Gêneros textuais do argumentar e expor*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro. O funcionamento dialógico em notícia e artigo de opinião. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais & ensino*. 3. ed. Rio de



Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

DOLZ, Joaquim; SCHENEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais*: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). *Gêneros textuais & ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais*: configuração, dinamicidade e circulação. In: BRITO, KarimSiebeneicher; GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mário (orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.



DICÇÕES PLURAIS, ALTERIDADES EM CONSTRUÇÃO: A POÉTICA DA RESISTÊNCIA NOS CONTOS DE JOÃO MELO

Rejane Seitenfuss Gehlen¹

Dimensionar as variantes da escrita de João Melo permite sondar os caminhos pelos quais se entrelaçam os fios da tradução do imaginário errante da paisagem do contato entre o próprio e alheio angolano. Através do mapeamento das interações dentro e fora do circuito cultural da diferença, pode-se encontrar espaço onde reconhecer os traços da poética da resistência como estratégia para ressignificar o traço de angolanidade que interliga as alteridades contemporâneas.

A imagem do deslocamento pelo limiar das culturas confere substância multifocal para Melo (re)ler e (re)escrever, inscrevendo as alteridades múltiplas na paisagem do conto angolano. A inscrição do outro na vereda do imaginário dá-se como veículo de entendimento sobre a relação estreita entre o fazer literário do escritor angolano e sua articulação com o momento histórico em que está inserido. Mais que isso, tomando como referência a função da literatura como contributo para o conhecimento, o deleite e também a ação na sociedade, torna-se importante a percepção da trajetória de um sujeito que se situa no contexto literário como um autor socialmente comprometido.

Através da tessitura de seus contos, João Melo atravessa as fronteiras do imaginário angolano, disseminando algumas pistas do deslocamento pelas dobras da memória do encontro entre tradição e modernidade. A viagem pela cultura da diferença é feita pela estratégia adotada pelo narrador, para traduzir a poética do trânsito das personagens, pelos territórios do cotidiano angolano, onde múltiplas dicções se afzem ouvir. Ler o deslocamento das personagens é uma maneira de (re)traduzir as tensões e silenciamentos imputados ao ciclo das relações interculturais.

¹ Docente da ULBRA (Universidade Luterana do Brasil), Doutoranda em Literaturas Portuguesa e Africanas na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

Cartografando essas cenas de resistência, os narradores mapeiam a travessia de personagens entre os limiares da percepção disjuntiva do contemporâneo. Para averiguar os modos de configuração da poética do conto em João Melo, é necessário, primeiramente, mapear sua trajetória intelectual e literária, com vistas a traduzir os movimentos das trocas culturais figurados em seu universo ficcional, espaço prolífico de trânsitos pós-coloniais erguidos em meio à paisagem heterogênea de línguas, culturas e imaginários trans e interculturais. Conhecer o itinerário da travessia pelas fronteiras da letra de Melo significa observar os meandros do projeto de (re)construção das redes de pertencimento dinâmico das alteridades, cuja apetência ao desenho das tramas de solidariedade local e global cartografa parte da memória cultural angolana, fortalecida pelas letras da resistência.

A trajetória de contista de João Melo apresenta um novo capítulo com a publicação de *Os marginais e outros contos*. A obra de 2013 reúne sete contos nos quais o enredo subordina-se ao aspecto metalinguístico, em todo livro há uma forte exposição do escritor seja pelo questionamento do fazer literário quanto pela indagação constante dos ideais revolucionários dos quais Melo participou de forma ativa.

A obra apresenta uma nova perspectiva em relação às coletâneas de contos anteriormente publicadas pelo autor, se considerados os aspectos estruturais, a linguagem e os recursos expressivos empregados, contribuindo para estabelecer uma poética do conto através do hibridismo da forma e conteúdo, que se inter-relacionam e constituem um todo significativo, sem se anularem mutuamente. A ironia tão recorrentemente empregada como forma de abordar os temas cede espaço à análise da condição de ser-estar no espaço-tempo da ainda jovem nação angolana. É essa abordagem que aprofunda os temas essenciais da identidade, da descolonização caracterizadores da contística de Melo.

O texto apresenta o homem, o intelectual e o cidadão recolhidos em momento de rememoração sobre os acontecimentos e sonhos que conduziram o projeto de país. O entendimento da história como sucessão de eventos não-lineares coloca sob questionamento a própria condição atual da pátria sonhada e idealizada por uma geração que chega à maturidade e

percebe a necessidade de fazer um balanço das primeiras décadas da independência.

A conjuntura representada é assinalada pela complexidade e contradição, marcas de uma nação indelevelmente marcada por um longo processo de guerras e conflitos que se estendem à condição de existência do indivíduo. “Será mesmo que, como dizes, a nossa geração está perdida à margem da história? Não passamos, então, de meros marginais históricos, condenados ao esquecimento total e irrevogável?” (MELO, 2013, p. 150).

No âmbito da literatura como postura de resistência cultural e política delineada por Alfredo Bosi (2002), Melo compreende o contexto angolano contemporâneo resistindo ao processo de neocolonização pela compreensão da complexidade sócio-histórica de uma nação que, pelo capitalismo tardio, vê-se em necessidade de reler os conceitos revolucionários – esteio sobre o qual se forjou não só a história, mas a própria literatura – e manter-se Angola em meio ao processo de globalização cultural e política, à necessidade de uma autocrítica ética e um sentimento de desilusão, uma vez consolidado o processo de independência. Os três fatores conjugados assumem papel central na esteira das narrativas do angolano aqui estudado.

Alfredo Bosi destaca que “resistência é um conceito originariamente ético, e não estético” (2002, p. 118), no sentido de que resistir é opor-se a uma força exterior ao sujeito. A literatura angolana é fértil em exemplos de textos que trazem a marca da não-desistência do sonho de constituir uma nação em que sobrevivam os valores revolucionários. A resistência é observada como tema tanto como processo inerente à escrita, ultrapassando, portanto, a esfera ética para assumir características estéticas, através de marcas como a paródia e a autorreferencialidade. Cabe também enfatizar que, tomando a obra de João Melo como parâmetro, muito mais que a expressão de um militante a professar sua ideologia - campo da ética – há nos textos um narrador resistente à burocratização dos ideais de liberdade, à corrupção instaurada em diversas esferas do poder.

A resistência assume características de insistência, uma espécie de “coração oposto ao mundo”, temática destacada por João Melo na obra *Os marginais e outros contos*, texto em que reflete sobre a Angola

contemporânea, em contraponto aos ideais tomados como valores nacionais 35 anos antes. Na coletânea de contos sucedem-se relatos de personagens em conflito com seus princípios, sobretudo ao perceberem que os antigos companheiros de luta são no presente, burocratas a comandar a máquina estatal reproduzindo os valores e condutas outrora comatidos. No conto “Dialética e poder”, a personagem Nsami encontra o antigo companheiro de revolução Rui Pedro, agora no comando de um importante setor do governo:

Entretanto, à medida que o sonho socialista em que ele como a maioria dos homens e mulheres da sua geração, acreditava se começou a tornar uma dolorosa impossibilidade, para não dizer um pesadelo, Nsami foi deixando de reconhecer as próprias instituições que, juntamente com o Rui Pedro e outros, tinha ajudado a construir. O facto de, contra todas as evidências, o discurso oficial continuar a manter o socialismo como divisa (ou seria justificativa?) era-lhe perturbador, mas mais perturbador ainda, pelo menos no plano pessoal, era saber que Rui Pedro também estava entre aqueles que começaram, no final dos anos 80, a misturar deliberadamente os interesses institucionais e os seus interesses individuais (MELO, 2013, p. 82).

A insistência em manter o *élan* revolucionário vivo na Angola contemporânea é um dos pontos centrais da obra, sobretudo se observado que o título remete ao grupo que resiste, por isso mesmo, está à margem da estrutura de poder, a do passado por todos combatida e a atual, em que os princípios antes refutados foram adotados como norma de conduta.

Jean-Paul Sartre é mais uma voz chamada pelo contexto aqui abordado, ao afirmar que a literatura é um compromisso social e que a liberdade traz consigo a responsabilidade pelas escolhas feitas, é possível observar a realidade angolada representada nos contos de Melo como a refração de um projeto ético-político do qual grande parte dos intelectuais e políticos desistiu. Sartre (1993) destaca que essa desistência do projeto nacional e coletivo é também um projeto. Nesse sentido, ocorre a resistência de um autor, João Melo, e de seu narrador, dicções plurais harmonizadas pelo discurso do engajamento literário.

Distante no tempo, mas como sussurro que persiste no campo analítico, faz-se ouvir o mito de Sísifo, mesmo tendo que retomar a subida da montanha, não cede à onipotência do rochedo. À gravidade da situação



opõe-se a recusa de personagens em assimilar os novos valores político-sociais; os elementos antes combatidos derrubam a pedra que será reconduzida, pelo caminho da resistência, ao topo da montanha.

A reflexão suscitada pelo conto homônimo à obra – texto de fechamento da coletânea - aponta para um momento de amadurecimento e, simultaneamente, de inquietação do escritor. Angola e a vida dos angolanos em diversos aspectos estão sempre a compor o tecido narrativo: resolver o problema de dinheiro para pagar uma conta, sobreviver em meio à miséria, optar por defender ou não o governo, reconhecer que os ideais revolucionários fracassaram e ainda assim acreditar e lutar pelo país.

As considerações de Agamben permitem considerar como atitude contemporânea a tomada de posição em relação ao presente. Ancorado na esteira do pensamento de Nietzsche, o pensador italiano considera que o contemporâneo:

Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatural; mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e apreender o seu tempo (AGAMBEN, 2012, p. 58 - 59).

É esse sentimento irrevogável de pertencimento ao presente que se observa nos contos de João Melo. Ao eleger Angola no momento da pós-independência e do capitalismo tardio, o autor, de forma singular, adere e se distancia de seu tempo, na justa medida que lhe permite vê-lo com clareza – nem tão próximo a ponto de exagerá-lo, nem tão distante a fim de não perder nenhum contorno.

Em outro ponto de sua reflexão, Agamben afirma que “contemporâneo é aquele que mantém o olhar fixo no seu tempo para nele perceber não as luzes, mas o escuro” (p. 62). Sob essa perspectiva, podemos mirar o texto de João Melo, não mais uma pena que mergulha nas trevas do presente, mas teclas acionadas por quem não se deixa cegar pelas luzes ofuscantes do momento e consegue, não sem grande esforço, entrever a obscuridade do seu próprio tempo.

A literatura fornece energia e instrumentos para a viagem até nós

mesmos, seja na condição de indivíduos ou de humanidade. O desdobramento das concepções do filósofo italiano remete à percepção do compromisso decorrente de “ser” contemporâneo: perceber no escuro do presente a luz desse mesmo tempo é ação de comprometimento da qual se ocupam os autores de textos de resistência.

Como exemplo, toma-se o conto “Esplendor e frustração”. A atitude contemporânea revelada pela diegese mostra a percepção de que a contemporaneidade não tem lugar apenas no tempo cronológico. Ao analisar o escuro da situação do presente relatado pelo conto, há a projeção para um futuro que talvez não possa ser alcançado, mas que ainda assim transforma esse mesmo presente no qual está contido.

Dombaxi é a personagem cuja história de vida é relatada a partir de um evento que determina sua trajetória existencial: fora impedido de comer um sanduíche numa lanchonete porque ser preto, no local o garçom, também preto, impediu o menino de permanecer em lugar frequentado por brancos. O fato aconteceu ainda na época colonial, mas as lágrimas do adolescente transformaram-se em convicção de que tal situação não poderia continuar.

Acabados os estudos secundários, o jovem segue a Lisboa onde estuda Arquitetura, com a Revolução dos Cravos, volta a Angola disposto a lutar pela independência e assim ingressa na carreira militar e dela só se afasta após o fim da guerra civil. Neste período, Dombaxi convive com grandes ideais e muitos atos de corrupção e abuso de poder.

O poder, para ele, era uma coisa obscura e misteriosamente perigosa. Sem saber porquê, temia ser aviltado pelo uso, transformando-se em algo diferente daquilo que ele gostava de ser: alguém que apenas queria contribuir. Não abdicava dessa velha palavra, que continuava viva e presente na sua consciência, na contracorrente dos sentimentos e desejos atuais, sofregamente ambiciosos, vorazes e destrutivos. O que o angustiava sobremaneira era o excesso de individualismo, o relativismo calculista e perverso, o niilismo boçal. (MELO, 2009, p. 58 – 59).

O sonho de constituir-se uma nação moveu a vida da personagem, que depois da guerra, resolve auxiliar na reconstrução do país, mas é demitido por já contar com mais de 60 anos. O anseios do jovem idealista que viu o país nascer sofrem um abalo, mas a crença de que a nova pátria

seria um dia realidade ainda persiste, contudo já não há mais a ilusão de que apenas atos administrativos sejam bastantes para erguer um coletivo verdadeiramente angolano.

A questão proposta pela narrativa corrobora o pensamento de Agamben acerca do que é o contemporâneo, em meio ao sentimento coletivo de conagraçamento ou de desilusão, a personagem observa o cenário através de lentes de aumento, atravessa o tempo e percebe que o presente traz consigo fantasmas do passado e sonhos de futuro que precisam ser compreendidos ou ressignificados.

Agora, todos os homens já podiam ser atendidos nos espaços outrora interditos, mas estes continuavam inacessíveis à maioria deles, a qual apenas podia observá-los a cautelosa distância, através das desfocadas lentes da miséria, pelo que os mesmos lhe pareciam uma espécie de visões fantasmagóricas, alimentando inexoravelmente a violência latente que, como um rumor sombrio, crescia no coração dos homens tragicamente endurecidos pelo presente inviável.[...] A história, implacável, tinha-se encarregado de tornar absurdas e inúteis as esplendorosas afinidades do passado. A fim de legitimar o presente, alguns não hesitam em refazer o próprio passado, empolando participações secundárias, marginais e até acidentais, por um lado, e rasurando protagonismos definidores, por outro (MELO, 2013, p.72).

O trecho comprova a lucidez conferida à personagem, a defesa da nação ou do sonho de nação requer uma postura coerente e visão clara sobre a real situação do país, sobretudo, sobre reler o passado criticamente para atualizar permanentemente o sonho. A capacidade de manter o olhar fixo no lado escuro do presente e nele perceber sempre uma luz é ponto de articulação das narrativas sob análise. Não se trata de uma visão desiludida, pessimista ou trágica sobre Angola em vários momentos de sua história recente, a visão lúcida sobre os problemas, o tom de denúncia que fortemente ecoa na representação da realidade do país são, sobretudo, um ato de resistência da esperança.

O fato de revelar um contexto sócio-histórico-político-econômico-cultural adverso é voto de confiança na reversibilidade do paradigma apresentado. As palavras são usadas por Melo como instrumentos que, via denúncia ou resistência, podem servir como meio de conscientização ou combate à injustiça, sem contudo, limitar o texto ao aspecto social, uma vez

que as características estilísticas são igualmente trabalhadas.

Um campo de representação assim construído mantém profunda relação com a História e suas múltiplas faces, especialmente aquela pouco conhecida pela versão oficial. Essa característica da escrita de João Melo aponta a necessidade de abranger, no âmbito analítico, o campo ideológico, já que trazer ao texto aspectos periféricos – da temática às personagens – é uma opção política que pode ser triplamente anotada: na perspectiva do contemporâneo de Agamben, na linha da literatura engajada e na formulação do pós-colonialismo.

Antonio Cândido, em sua reflexão sobre a literatura e a vida social, alerta para a necessidade de interação entre o campo literário, sociológico e histórico; o texto ficcional emerge do plano real, mas o transcende e ultrapassa através do emprego de recursos expressos que asseguram a singularidade e especificidade da literatura enquanto gênero textual com características próprias. O processo em que diversas áreas do conhecimento se entrelaçam ou apenas se situam de forma paralela num mesmo contexto é complexo e revela muito da cultura e da história, que não são os fins do texto literário mas, muitas vezes, pontos de referência que revelam posturas ideológicas ou mesmo trazem à luz questões obscurecidas pela visão de mundo vigente.

A posição social do artista é parte da estrutura da sociedade e como integrante da engrenagem é preciso que, ao escrever haja um deslocamento, um colocar-se em “lugar de” para captar nuances não perceptíveis ao primeiro olhar ou ainda colocar em xeque conceitos e padrões já assimilados ou impostos pela comunidade representada. Sobre essa condição assim escreve Candido: “O poeta não é uma resultante, nem mesmo um simples foco refletor; possui seu próprio espelho, a sua própria mônada individual e única” (CANDIDO, 2010, p. 28).

As estratégias discursivas, resultantes da efemeridade e da flexibilidade, levam o autor à conclusão de que a condição pós-moderna é fruto das estruturas totalizantes do capitalismo global. A perspectiva analítica pautada no materialismo histórico, como forma de estabelecer as relações textuais e extratextuais, reflete sobre as condições materiais de produção da



obra de arte a partir dos conceitos de Walter Benjamin. A obra de João Melo é lida sob o ângulo de sua inserção num dado período histórico, cuja influência transforma a maneira como a coletividade humana se organiza e, ao mesmo tempo, como essa estrutura é percebida pelo escritor, também suscetível a todos esses fatores.

O texto analisado apresenta uma profunda indignação sobre o presente e o futuro do país que são abordados através do tropo da ironia, empregada pelo escritor como forma de questionamento da história e da própria condição humana. Luanda e seus musseques são o ponto de partida para a reflexão sobre a angolanidade. São os diversos habitantes e suas múltiplas culturas em suas histórias que constituirão a noção de identidade nacional, considerando a nação como comunidade imaginada a partir de uma discursividade que organiza ações e memórias cujas experiências individuais conectam-se a um destino nacional pré-existente.

Consideramos pertinente afirmar que as distopias revelam o desencanto e mesmo o assombro porque acentuam ou trazem à tona aspectos da contemporaneidade que ameaçam a liberdade e o sonho. A partir dessa consideração, toma-se a ironia e da sátira empregadas por Melo como recursos distópicos, capazes de fazer emergir a transgressão da condição sócio-política refratada, seja como resistência, subversão ou criação de um ponto de leitura a partir de uma “desobediência epistêmica” revelada pela postura descolonial, seja em tempos de efetiva ocupação do território ou ocupação cultural.

É desse campo que fala João Melo: um crítico que analisa a sociedade em que está inserido, enquanto cidadão, político que deteve mandato legislativo por vários anos e escritor comprometido com as causas de seu país. Não se trata de corroborar a visão do intelectual como um exilado e marginal, porque Melo é ativo no seu tempo-espaço, inclusive detentor de certo poder no contexto angolano. A postura é de dissensão do seu próprio *status quo* através do testemunho de um estado lastimável de coisas, da busca de fontes alternativas para trazer à luz fatos obscurecidos pelas diferentes manifestações de poder – o intelectual é também detentor de poder no seu contexto de atuação.



Os pontos referenciais acima abordados podem ser lidos em outros contos de João Melo, como “Os marginais”. A diegese da narrativa está organizada a partir do reencontro de dois amigos 25 anos após integrarem as forças pela libertação do país. O encontro ocorre em Paris, onde mora Carlos Dias que revê Pedro Buta, o “Esperança do Povo”, os antigos companheiros avaliam suas trajetórias de vida e o caminho percorrido pelo país após a tão sonhada independência de Portugal. A escrita é exemplo de um intelectual em ação, envolvido em dificuldades e tentações, revelando uma experiência concreta de articulação por uma causa:

As representações intelectuais são a atividade em si, dependentes de um estado de consciência que é cética, comprometida, incansavelmente devotada à investigação racional e ao juízo moral; e isso expõe o indivíduo e coloca-o em risco. Saber como usar bem a língua e saber quando intervir por meio dela são duas características essenciais da ligação intelectual (SAID, 2005, p. 33).

E, por pertencer ao seu tempo, é difícil o intelectual escapar da política. O pensador detém a possibilidade de alinhar-se aos fracos e aos que não têm outra forma de representação no contexto social, estabelecendo relações negadas pelas instâncias de poder instituído. Esse propósito está, muitas vezes, presente na prosa de Melo, sobretudo nos aspectos relacionados ao ser angolano em tempos de reavaliação dos princípios defendidos pelo próprio cidadão João, escritor, jornalista, filho e irmão de revolucionários.

A guerra tinha cessado, finalmente, o país começava a crescer e o esforço de todos era essencial para concretizar o velho sonho que, trinta e cinco anos atrás, eles pensaram ilusoriamente, ser fácil de materializar. Sim, como dizia o Carlos, a paz, aparentemente, beneficiava mais uns do que outros, o falhado socialismo do passado fora substituído por um capitalismo ferozmente selvagem e boçal e a democracia que constava na Constituição e nas leis não passava de uma falácia (MELO, 2013, p. 163).

A obra sob estudo é ilustrativa da situação descrita, no texto o autor faz circular um desmascaramento ou uma versão alternativa para os primeiros anos da história de Angola enquanto país independente da metrópole portuguesa. O aspecto histórico mais uma vez toma lugar nas



narrativas e transforma-se em elemento inquiridor, especialmente quando as personagens questionam seus próprios valores e crenças, como atesta a reflexão da personagem Pedro Buta:

O poder, para nós, não era um sonho secreto e pecaminoso. Era um destino inelutável. Uma condição para que o 'nós' pudesse existir de facto, em toda a sua plenitude, aventura e alegria. A verdade é que, nos primeiros anos da independência, a possibilidade dessa construção parecia irrefutável. Quando foi, então, que o 'nós' se cindiu? Quem são os culpados por essa fratura insidiosa, que esvaziou o sonho coletivo e instaurou novamente o 'eles'? O 'eles' a que te referes, com amargo e dorido acinte, somos nós, que não logramos cumprir o que anunciamos, traíndo supostamente, todos aqueles que nos acolheram como deuses em 74? (MELO, 2013, p. 165).

Nesse sentido, vem ao texto o pensamento de Said quando afirma que o dever do intelectual é mostrar que o grupo não é uma entidade natural ou divina, e sim um “objeto construído, fabricado, às vezes até mesmo inventado, com uma história de lutas e conquistas em seu passado, e que algumas vezes é importante representar.” (2005, p. 44). Essa referência está bastante clara na fala da personagem de “Os marginais”, acima transcrita, a oposição nós/eles é reveladora de uma apropriação que ultrapassa o plano linguístico para situar-se no terreno ideológico: os que governam e os que são governados. O questionamento dos estatutos vigentes tem razão justamente nesse aspecto, ou seja, estabelecer uma contraposição a todas as formas de subserviência e imposição em qualquer área da ação humana.

Tem-se aqui o que Said chamou de “oportunidade de resistir ao avanço da marcha dos vitoriosos” (2005, p. 49). Em Angola, o contexto revela que, entre os oprimidos, há vencedores e perdedores, ao escritor cabe a análise dessa situação e, no caso de Melo, a opção parece ser clara em favor do ser Angola sem, contudo, perder de vista aspectos como a libertação política, a crítica à liderança com intuito de apresentar alternativas.

Se as dicções são plurais, o objetivo é um só e faz-se ouvir em coro que resiste pela insistência em afirmar os ideais de liberdade de um povo e de cada sujeito. A escrita de resistência, a narrativa atravessada pela tensão representam “a vida como ela é” revelada pelos caminhos das letras,

trabalhadas por estratégias discursivas como a autorreferencialidade e a paródia, projetos estéticos que dão voz a conceitos e princípios assentados na esteira da dignidade humana. Ao intelectual socialmente comprometido cabe a insistência, ainda que no percurso haja pedras maiores que as de Drummond ou de Sísifo, porque resistir é uma escolha.

Esse é o lugar de enunciação assumido por João Melo que se identifica como pertencente a um espaço situado à margem do centro de poder. A escrita, neste caso, assume uma prioridade ética e política em relação ao próprio enunciado e ao contexto representado, entendendo, a partir da esteira de Bhabha (2013), que a cultura é uma produção de sentido desigual e parcial, dado que os trânsitos interculturais são a marca deste tempo em que ainda é preciso resistir e assegurar a consciência de quem se é e garantir a liberdade de sê-lo.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó/SC: Argos – Editora da Unochapecó, 2012.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BOSI, Alfredo. *Literatura e Resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- CANDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Editora Ouro sobre azul, 2010.
- MELO, João. *Os marginais e outros contos*. Alfragide, Portugal: Editorial Caminho, 2013.
- SAID, Edward W. *Representações do intelectual*. As conferências Reith de 1993. Trad. Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- SARTRE, Jean- Paul. *O que é a literatura*. Trad. Carlos F. Moisés. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.



DIREITO E LITERATURA: UM DIÁLOGO SOBRE VIOLÊNCIA E DIREITOS HUMANOS

Renata Cavalheiro da Silva¹
Daniel Pulcherio Fensterseifer²

Introdução

O direito penal talvez seja a principal área do direito a ser relacionada e retratada na literatura. Nota-se que inúmeros são os romances e contos literários que tratam de homicídios, roubos, violência sexual, entre outras formas de agressão e que geram grande interesse dos leitores. No cinema e na música a história não é diferente, a violência ganha um grande destaque e é debatida entre diferentes aspectos.

São visões diferentes daquelas já abordadas pelo direito penal e pela criminologia que recaem sobre a violência, de forma que esta outraretrata sob a ótica dominada pelas paixões do ser humano as eventualidades criminosas. Assim, é necessário utilizar uma abordagem diferente e atrativa ao tratar destes assuntos, pois isso certamente contribuirá com a formação de um profissional mais bem qualificado. Desta forma, é preciso buscar e investigar o olhar dado pela literatura sobre a violência e de que forma foi descrita, e assim analisar os textos sob a ótica dos direitos humanos e as garantias que atualmente a lei nos oferece.

Desenvolvimento

O direito e a literatura são disciplinas, que apesar de diferentes, possuem pontos de intersecção. Exemplos disto é que, ambas trabalham com

¹ Aluna do VIII semestre do curso de direito da Universidade Regional Integrada (URI), Campus Frederico Westphalen.

² Doutor (2017 - bolsista CAPES) e Mestre em Ciências Criminais (2009), Especialista em Ciências Penais, Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela PUCRS. Professor do Mestrado em Letras e do Curso de Direito da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI-FW. Líder do Grupo de Pesquisa em Therapeutic Jurisprudence.



a interpretação de texto, com a necessidade de leitura e principalmente com textos referentes à sociedade. Tais características as permitem identificar o tempo e espaço de onde foi escrito, bem como, restando evidenciado características daquela comunidade de onde a obra foi produzida, tornando possível por meio de um livro realizar uma análise a fim de compreender fenômenos em associação ao contexto histórico. Podemos afirmar que ambas as disciplinas procuram identificar e discutir problemas humanos. (PORTO, FENSTERSEIFER, ARAÚJO, 2015).

Conforme Bittar (2008), a escrita é usada para expressar sentimentos, entretanto é de interpretação livre, pois o que é recebido por um, vezes é compreendido de outra forma por um segundo telespectador. Por sua vez, o direito exige-se um vocabulário eficiente para criar direitos e as condições para tal feito. É necessário um bom desenvolvimento linguístico para expor problemas e criar soluções capazes. Historicamente falando a censura já foi usada como controle social, a fim de beneficiar determinada classe social.

Este mesmo pensador sopesa que a área dos intelectuais, doutos em letras e leis, é um denso campo de contradições. Neste se localizam posições favoráveis aos direitos humanos, bem como, alguns indiferentes. Ainda, há os conservadores, e os interessados em utilizar recursos de inteligência para preservar, defender e reforçar as diferenças e exclusões sociais das classes analfabetas. Ainda, Porto, Fensterseifer e Araújo colocam:

‘Podemos identificar na Literatura registros de normas sociais que seguramente podem ser debatidas no Direito notadamente quando se discutem justiça e injustiça e a adequação de regras ao longo dos tempos de acordo com a transformação social.’ (PORTO, FENSTERSEIFER E ARAÚJO, 2015, p. 258).

No texto de Clarice da Costa Söhngen e Alexandre Costi Pandolfo acerca de Kafka e o direito, estes colocam que os poetas apresentam suas críticas em suas composições, porém as fazem de modo subentendido, por suas utopias. Desta forma podemos notar a aproximação do direito com a literatura. Ainda, estes mesmos autores propõe que a argumentação se desenvolve nos diálogos, os quais são usados para embasar as decisões do

chamado “auditório”. (p. 129, 2011), assim percebe-se aligação da literatura como meio de manifestação no direito, e como ela influi neste, uma vez que o direito usa tal mecanismo como forma e convencer seu “auditório”.

Guterra(2016) destaca que os contos merecem atenção, podendo este ser objeto de debate social, pois estes, por vezes, narram uma visão de mundo de classes excluídas por possuírem menor poder político/econômico . Neste sentido, a pesquisa se baseou na escolha de contos literários brasileiros, por tratarem de tais temáticas, as quais podem ser utilizadas como ponto de partida para uma análise sob a ótica do direito, principalmente no viés dos direitos humanos.

Jaime Ginzburg (2008) salienta que a importância da multidisciplinariedade e o estudo ligado às diversas áreas de conhecimento, destacando a “interlocução” entre a literatura e os Direitos Humanos, e como os ambos despertam questões variáveis, sendo necessária a análise da linguagem empregada, o ponto de vista e condições estabelecidas na produção.

A partir de problemas fundamentais de suas elaborações, como a linguagem empregada, o ponto de vista escolhido, as construções personagens, e as condições estabelecidas para a constituição do discurso da crítica literária.

Partindo destes pressupostos, este trabalho tem por ensejo identificar a violência presente nos contos de autores brasileiros, A escolha de Caio Fernando de Abreu se deu, pois este é brasileiro, estreitando a ligação com uma realidade próxima, assim faz-se necessário um apanhado geral sobre a biografia deste. Percebe-se que o tempo em que os textos deste foram escritos serviu também como parte de sua narrativa, transpassando assim aspectos comuns da sociedade das décadas de 60 a 90.

Caio Fernando de Abreu viveu no período compreendido entre os anos 1960 e 1990, este foi marcado pelo início e fim da ditadura militar, pela consolidação do movimento gay, pelo divórcio, pela busca da mulher de classe média por trabalho remunerado sem distinção de gênero, por uma maior visibilidade das travestis, tendo o autor vivido desde o autoritarismo até a criação dos movimentos a favor da democracia (AVELAR, 2014).



Devido os temas escritos por Caio, este foi identificado como escritor de uma geração de jovens dos 1960, transmitindo em seus textos a paisagem vivida e a marginalização da juventude daquele tempo. Sua literatura possuía um contexto de produção, do qual o autor inseriu seu ambiente de vivência. (PORTO, 2005). Como ressalta Silva e Strenzel (p. 126, 2013) a produção literária daquele período, devido à censura do Estado, se valia de métodos e meios alternativos da linguagem como metáfora, hipérbole e alegorias, para de forma velada exercer uma crítica ao momento, sem que suas obras fossem proibidas.

Conforme Marcelo Secron Bessa trata no livro “*Melhor contos Caio Fernando de Abreu*”, apesar dos textos não serem documentais, os contos demonstram em seus panos de fundo um retrato de uma época, de forma que o autor ao falar sobre si, se intitulou como “biógrafo das emoções contemporâneas”. (p. 11, 2006). Caio foi um crítico político que retratou em sua produção a relação da opressão e a violência presente na ditadura militar brasileira. (GINZBURG, 2005) Avelar corrobora a ideia dos autores anteriores quando coloca que:

A violência da marginalização, e não só a homofóbica, é representada de forma a não se limitar ao estatuto de denúncia. As histórias de Caio captam uma dialética entre exclusão e inclusão que costuma aludir a literatura mais ativista ou diretamente política. (AVELAR, 2014).

Cabe ressaltar que este autor ao conviver nos chamados “anos de chumbo” no Brasil, passou a viver no exterior, tendo este viajado para a Europa, onde exerceu profissões diversas a de escritor e contista. Vários artistas brasileiros saíram do país naquele período devido à censura, violência e o sistema totalmente autoritário e regulador, este êxodo foi chamado de “exílio artístico”, e apesar de não se declararem exiliados, todos tomavam muito cuidado com suas declarações. (JAREMTCHUK, 2016).

A ditadura promoveu uma censura dos meios de comunicação em massa, a fim de transmitir uma ideia de ordem e decência, de modo a expor uma imagem de um Brasil sem ideias divergentes, Caio nunca expôs sua repressão claramente, mas em seus textos é possível notar, nas entrelinhas,



que se tratava de uma crítica social ao autoritarismo. (SILVA E TRENZEL, 2013).

No tocante aos contos, o autor transmite tal violência vivida na história brasileira no que tange a aceitação dos relacionamentos homoafetivos. Em seu conto “Terça-feira gorda”, publicado no livro *Morangos Mofados* em 1984, o autor narra uma festa carnavalesca em que dois homens se atraem, e o público em volta reprimindo a conduta de tais, expulsa-os do local e os injuriam, chamando-os de “viados”, como forma pejorativa e reprovável. Não obstante ambos se deslocaram para a praia (p. 47, 1984), e após manterem relações sexuais, ambos ficaram deitados na praia, momento em que Caio descreve a violência física sofrida: “Mas vieram vindo, então, e eram muitos. (...) O ponta pé nas costas fez com que eu me levantasse” (p. 48). Por meio deste é possível notar como o “movimento gay” ganhava força na época, entretanto, de forma clara, eram reprimidos, chegando ao ponto de sofrerem violência física e também a opressão a esta situação pública. Esta literatura nos serve como pontapé inicial para uma visão crítica da cultura da violência presente em nossa sociedade. Linda L. Dahlberg e Etienne G. Krug afirmam “*A violência, provavelmente, sempre fez parte da experiência humana. Seu impacto pode ser mundialmente verificado de várias formas*”. (p. 1163, 2007).

Outro autor selecionado se trata de Rubem Fonseca. Este exerceu o cargo de comissário de polícia, e possuía conhecimentos em medicina legal, o que exerceu influência sobre suas obras. As quais se iniciaram em 1963, na da sua primeira publicação. Rubem de início a uma corrente literária conhecida por Brutalista, a qual ficou conhecida em 1975, por Alfredo Bosi. Sua literatura retrata uma violência explícita que se expande em nossa sociedade atualmente, devido ao aumento das diferenças sociais, principalmente nos grandes centros urbanos do Brasil, nos textos de Rubem, os delitos são apenas um disfarce de suas críticas a uma sociedade opressora do indivíduo. (CARDOSO, 2017)

Nos contos de Rubem Fonseca, seus personagens não são bem definidos, uma vez que há bandidos amorais, não possuindo valores marcados ou até mesmo culpa ou remorso, são motivados por seus

sentimentos, de modo individualizado. As narrativas se dão em um plano de fundo totalmente desmoralizado, sendo a ética e a moral distorcidas. Tais elementos são exteriorizados por meio de uma linguagem rígida e sem circunlocações.

No conto “O cobrador”, este é narrado em primeira pessoa pelo personagem principal, o qual não foi identificado por nome. A história se inicia com ele em um consultório dentário, neste local o autor tem sua saída franqueada pelo dentista, uma vez que este percebeu que o personagem não possuía dinheiro para pagar pelos serviços. Tal ação desencadeia no personagem um sentimento de revolta. Este afirma que a sociedade (a classe alta, pessoas de poder) lhe “devem” algo, é partindo disto o autor passa a cometer vários crimes em nome disto (homicídio, roubos, estupros) todos com emprego de violência. Até que conhece Ana, uma jovem Branca e “bem de vida”, juntos eles planejaram explodir uma grande festa de Natal. Nota-se que o personagem principal cometeu vários delitos contra pessoas que este diz que “devem” a ele, são pessoas descritas como executivos, com posição econômica favorável (alta). Entretanto, com as pessoas em estado de necessidade o autor demonstra compaixão, ajudando-os. Por fim, o autor justifica seus crimes e ainda se declara um exemplo a ser seguido para mudar o mundo, demonstrando uma revolta com a sociedade e suas desigualdades.

De outra banda, também no livro “O contador”, há o conto “Pierrô da caverna”, este trata de um homem de idade (entre 40 e 50 anos) que diz amar uma menina de 12 anos. Este personagem é escritor, possui uma vida devassa, com relações com várias mulheres. No conto, ele relata sobre sua ex esposa, Maria Augusta; Regina, sua parceira sexual; Sofia, a adolescente de 12 anos, por quem ele se apaixona; e Eunice, mãe de Sofia, e que tem uma relação sexual com o autor. No decorrer do evento o personagem argumenta que foi seduzido por Sofia. Estes mantêm conjunção carnal, vindo a infante a engravidar. O autor recorre a uma clínica de aborto onde realizam o procedimento.

Diferente do outro conto, este aborda a violência sob uma ótica romantizada, embebida de paixão, onde o autor procura justificar suas

violências, inclusive, justificando que foi seduzido. Nota-se que o personagem em suma tenta defender sua posição e suas ações. Ainda Rubem Fonseca, por meio de seu personagem, o dono da clínica de aborto escreve " *A lei existe para te sacanear, ele disse, é por isso eu conheço todos os macetes para burlar a lei*" (p. 44, 1989), ressaltando o conhecimento técnico do escritor.

No conto Feliz Ano Novo, do mesmo autor em comento, traz a baila uma discussão, ao narrar à estória de Pereba, Zequinha e o narrador não nominado. É noite de ano novo. Os indivíduos estão em sua residência precária, com fome, já evidenciando a falta de condições de uma vida "digna". O personagem principal propõe que para se alimentar eles comam as oferendas feitas no ano novo, a lemanjá. Dado momento, começa a chover, impossibilitando tal ideia. Os três entram em acordo de saquear uma festa da alta sociedade, e assim o fazem. Tal conto é marcado pela forte característica dos textos de Rubem Fonseca, o amoralismo. Ao passo que os "vilões" saquearam a festa, estes são vítimas de uma sociedade desigual que não garante o mínimo de direitos fundamentais e igualdade. O autor evidencia tal afirmação quando escreve " *Filha da puta. As bebidas, as comidas, as joias, o dinheiro, tudo aquilo para eles era migalha. Tinham muito mais no banco. Para eles, nós não passávamos de três moscas no açucareiro.*"

Antoine Garapon(2002) em sua obra "Crimes que não se podem punir nem perdoar" coloca que as violações aos direitos humanos, é uma violação do direito de ter direitos, destruindo qualquer possibilidade de relação jurídica. Assim como exposto no texto anterior, os indivíduos são privados de um estado de direito que lhes asseguram o mínimo de condições para viver, e passar a cometer ilícitos para a sobrevivência.

No tocante ao ordenamento jurídico, desde o fim da Segunda Guerra Mundial, há a Declaração dos Direitos Humanos. Este documento contém caráter universal e versa sobre direitos e garantias, igualdade e liberdade de todos. Em seu artigo 1º traz " *Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou*



qualquer outra condição. ” (1948). Mas, vive-se um problema de jurisdição, uma vez que a ONU, não possuía poder de legislar sobre os Estados, tendo a Declaração, ficado a mercê de interpretações e a soberania do estado. Destaca-se que no lapso temporal em que o conto sexta-feira gorda foi escrito, vivia-se o Regime Militar no Brasil. Este trouxe algumas alterações jurídicas, outorgando dezoito “atos institucionais”, tendo o I-5, o mais marcante, uma vez que, feriu as garantias dos direitos humanos, como exposto no início do texto as mudanças trouxeram consequências para a sociedade daquela época. Mas até que ponto ocorreu efetivas mudanças? Vive-se hoje uma batalha contra a violência, seja esta pautada na religião, convicções filosóficas ou gênero.

Atualmente, possuímos leis que possuem o intuito de prevenir e reprimir a violência, da qual foi narrada por Caio, possuímos garantias constitucionais para garantir que os personagens de Feliz Ano novo não vivam em situações desumanas, assegurando direitos e garantias. Estes estão previstos no nosso ordenamento Pátrio, a Constituição Federal, como fundamento da República Federativa do Brasil, e presente em seu artigo primeiro, na forma de Dignidade da pessoa humana (art. 1º, III, Constituição Federal), esta é considerada um direito fundamental do homem, e é reconhecido como um direito pessoal de todo indivíduo, em ser respeitado como pessoa, de não ser prejudicado (a vida, o corpo e a saúde), além de fruir de um âmbito existencial próprio. Pode-se notar que este texto legal teve forte influência das Declarações feitas pela ONU, apesar de anos após ser publicada.

FahdAwadapud Ruy Samuel Spinola colocou os princípios constitucionais no maior grau de escala normativa, sendo estes considerados como base para as demais leis que foram formuladas posteriores a Carta Magna de 1988. Isto se esclarece quando o autor escreve:

Servindo de pautas ou critérios por excelência para avaliação de todos os conteúdos constitucionais, os princípios, desde sua constitucionalização, que é, ao mesmo passo, positivamente no mais alto grau, recebem, como instância máxima, categoria constitucional, rodeada de prestígio e da hegemonia que se confere às normas inseridas na Lei das Leis. Com essa relevância adicional, os princípios se convertem igualmente em norma normarum, ou seja, normas das normas. (p. 112, 2006).



O princípio da dignidade da pessoa humana se encontra ligado com o direito natural. Este por sua vez, é considerado produto da existência humana, e um valor intrínseco do homem, a sua liberdade é considerada valor primordial e fundadora de direito, presente muito antes do ordenamento positivado. Assim, ao nascerem, todos somos são iguais em dignidade; o que nos diferencia num momento posterior, é a cultura que seremos/fomos colocados. (AWAD, 2006).

No mesmo sentido, ao tratar de sociedades em geral, Demo (2002) coloca como desafio para promoção do igualitarismo, a organização de sociedades mais cooperativas e solidárias onde as pessoas são constituídas de politicidade e de conhecimento. Sen (2000, p.52), por sua vez, situa o desenvolvimento de um povo como um processo de expansão das liberdades reais. Para ele, as liberdades são substantivas e associadas. A liberdade substantiva está associada às capacidades elementares como o ter condições de evitar as privações da fome, da subnutrição, da morbidez evitável e da morte prematura. Como liberdades associadas, cita, entre outros, o saber ler, o fazer cálculos aritméticos e o participação política e liberdade de expressão. (SEN, 2000).

O conceito de desenvolvimento aplicado ou idealizado em, na, ou para uma sociedade, é um elemento derivado da cultura e um elemento criador de cultura. Laraia (2000, p. 99) situa o conceito cultura como dinâmico, na medida em que o homem “têm capacidade de questionar os seus próprios hábitos e modificá-los.” Sen (2000) indica a diversidade cultural que foge das generalizações simplificadas a que são relegadas muitas civilizações. O exemplo de Silva (2008), sobre sociedade brasileira, mostra como a palavra cultura pode ser entendida de forma diferenciada:

No Brasil a ideia de cultura (pelo menos a denominada “cultura de verdade ou a “alta cultura”) remete para um conjunto de bens materiais ou imateriais possível de ser apropriado e elaborado por um a minoria, uma elite endinheirada. Acessíveis a poucos, a perspectiva de universalizar esses bens somente os deixa pequena. De corre disso que a escola (e educação) no nosso Brasil continua sendo, de certa forma um lugar de exclusão. (SILVA, 2008, p.7)

Caracterizada e constituinte do sistema político, econômico e social, a

educação em muito reproduz a ideia de cultura em “voga” e, conseqüentemente o modelo de desenvolvimento. Rodrigues e Fernandes (2004) ao estudarem a teoria durkheimiana afirmam que a sociedade exerce poder sobre o indivíduo e exemplificam afirmando que o sistema de sinais, a moeda utilizada por um povo, são exemplos de condicionantes - regras exteriores aos indivíduos – constituídos de poder imperativo e coercitivo. Assim, podemos elencar que conforme exposto, todos nascem mais em pé de igualdade, mas o meio em o qual são inseridos exerce influência na forma de desenvolvimento do ser, tais afirmações são descritas nas histórias dos contos selecionados, em que os personagens, que por vezes teriam o papel de vilão, também representam vítimas do meio em que vivem.

Segundo Laraia (2000), o homem é o resultado do meio cultural onde foi socializado, é o herdeiro de toda uma trajetória histórica caracterizada por um longo processo acumulativo de conhecimentos e de experiências produzidos pelas gerações. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite entender as inovações e as invenções como produto do esforço de toda uma comunidade e não de um indivíduo. Desta forma, apresenta o desenvolvimento cultural como simultâneo ao desenvolvimento biológico do homem, sendo assim, o compreende como uma das características da espécie, a exemplo do bipedismo e do adequado volume cerebral. (LARAIA. 2000)

Apesar de possuímos tais dispositivos positivados em nosso ordenamento, é mister destacar que de fato este não tem se efetivado. Assim como anteriormente exposto, apesar de possuímos fundamentos garantistas, na sociedade tal não se efetiva, uma vez que o sistema possui falhas, e ainda há muito preconceito no que tange a diversidade de gênero.

Neste sentido Ângelo Brandelli Costa, em sua entrevista prestada a Revista do Instituto Humanística Unisinos (2017) expõe que a violência de gênero se dá de maneiras diferentes em nossa sociedade, passando do processo de exclusão a extermínio, como aponta o aumento de homicídios de pessoas transexuais, evidenciando a falta de entendimento e a cultura da rejeição a diversidade de gênero, tema abordado por Caio Fernando de Abreu em seu conto Sexta-feira Gorda. Nos contos de Rubem Fonseca nota-



se a falta de garantias que os personagens possuem e como estas os levam a cometer ilícitos, estes são sujeitos de direitos, mas aqui a grande dificuldade encontrada não está no ordenamento jurídico, mas sim em sua aplicabilidade. Afinal, não há o que se falar em garantir direitos a alguém que nunca os teve.

GARAPON(2002), expõe como o Estado que goza do papel de garantidor, por vezes, é um dos principais autores dos crimes contra a humanidade. Este age em nome de uma política, em nome de uma coletividade, e atingindo um grupo determinados grupos de pessoas, geralmente, os de menores condições. A desigualdade social está presente na nossa sociedade, gerando desrespeito e promovendo a invisibilidade dos excluídos e a “demonização dos que lutam por seus direitos, como coloca Vieira e DuPree(2004).

Conclusão

Quando tratamos de direitos humanos, se observa que, nos contos de Caio Fernando de Abreu, apesar de embebida de paixão, pode-se identificar como a vivência do autor, o período em que o conto foi escrito e a sociedade influenciou na obra. Verificou-se que o texto transmitia a ideia do autor contra a violência e a aceitação dos grupos minoritários e a falta de efetivação do mínimo de direitos conferidos a tais indivíduos por nosso ordenamento pátrio.

De outra banda, nos contos de Rubem Fonseca os vilões dos contos são as vítimas de uma sociedade desigual onde não se há a mínima garantia de direitos fundamentais e igualdade. Mesmo que, passados anos dos contos analisados, tais situações ainda são muito atuais.

Neste sentido, a legislação dos direitos humanos garante a todos os indivíduos, sem distinções nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Apesar de meros direitos listados em nossas leis, sua efetivação deixa a desejar, pois a e ainda há muito preconceito no que tange a diversidade de gênero, como em “Terça-feira Gorda”, pessoas que não tem condições possui um atendimento médico precário, baseado no conto “o cobrador”, menores são submetidas a homens de idade média e em caso de gravidez

são expostas ao risco do aborto sem nenhuma segurança, sem nenhuma proteção sobre a violência física e moral que sofreram, como em “Pierrô da caverna”, e que, mesmo sem ter condições de se alimentar, são julgados por aqueles que, a comida que está na mesa possa valer menos que o dinheiro que está em sua conta no banco, como expõe o conto Feliz Ano Novo. A legislação que garante que todos os seres humanos deverão ser tratados com dignidade muitas vezes não sai da letra da lei, em outras palavras, não se aplica ao cotidiano da maioria da nossa população, que sofrem por humilhação, preconceito, entre outras ofensas de grande escala.

Neste sentido, verificamos que a problemática não se encontra apenas nas leis, mas sim na efetivação deste. Assim, busca-se por meio deste projeto, por meio da divulgação dos resultados, motivar a sociedade a pensar, usando de meios que atraiam-a a dar atenção a falta de condições dignas de seus pares.

Referências bibliográfica

ABREU, Caio Fernando. *Morangos Mofados*. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984

AVELAR, Idelber. *Revisões da masculinidade sob ditadura: Gabeira, Caio e Noll*. Estudos de literatura brasileira contemporânea, Brasília, jan/jun, 2014. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext>. Acesso em: 03 jul. 2017.

AWAD, Fahd. *O princípio constitucional da dignidade da pessoa humana*. Justiça do direito, Passo fundo, v. 20, n. 1, p. 111-120, 2006. Disponível em:
<<http://seer.upf.br/index.php/rjd/article/viewfile/2182/1413>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

BESSA, Marcelo Secron. *Melhores contos: Caio Fernando de Abreu/Seleção e prefácio Marcelo Secron Bessa*. 1º ed. São Paulo: Global, 2006.

BITTAR, Eduardo, *Literatura e direitos humanos: Notas sobre um campo de debates*. Org. Educação e Metodologia para Direitos Humanos. Ed. São Paulo. QuartierLatin, 2008. p. 339-360. Disponível <https://www.academia.edu/7920444/literatura_e_direitos_humanos_notas_sobre_um_campo_de_debates_in_bittar_eduardo_org_educacao_e_metodologia_para_os_direitos_humanos_ed_sao_paulo_quartier_latin_2008_p_339-360>. Acesso em: 20 ago. 2017.

CARDOSO, Fernanda. *RUBEM FONSECA: VIOLENTO, ERÓTICO E,*



SOBRETUDO, SOLITÁRIO. Disponível em < <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/r0004.htm>> acesso em 28/072017.

DEMO, Pedro. *Introdução á sociologia: complexidade, interdisciplinaridade e desigualdade social.* São Paulo: Atlas, 2002. FONSECA, São Paulo: Nova Fronteira, 2002.

FONSECA, Rubem. *Feliz Ano Novo.* São Paulo: Nova Fronteira, 2002. Disponível em: <http://www.kbook.com.br/livraria/wp-content/files_mf/felizanonovorubemfonseca.pdf> acesso em 23 out. 2017.

FONSECA, Rubem. *Feliz Ano Novo.* São Paulo: Nova Fronteira, 2002. Disponível em: <http://www.kbook.com.br/livraria/wp-content/files_mf/felizanonovorubemfonseca.pdf> acesso em 23 out. 2017.

FONSECA, Rubem. *O cobrador.* 3º ed, são Paulo: Companhia das letras, 1989.

GARAPON, Antoine. *Crimes que não se podem punir nem perdoar.* Lisboa: Instituto Piaget, p. 97-131, 2004.

GINZBURG, Jaime. Exílio, memória e história: notas sobre "Lixo e purpurina" e "Os sobreviventes" de Caio Fernando Abreu. *Literatura e sociedade*, São Paulo, n. 8, p. 36-45, 2005.

GUTERRA, Ana Lucia Rodrigues. *Violência e vida social na sala de aula: práticas e reflexões.* Santa Cruz do Sul: Editora Catarse. Pag. 85-103, 2016.

JAREMTCHUK, Dária. "exílio artístico" e fracasso profissional: artistas brasileiros em nova iorque nas décadas de 1960 e 1970. *ARS*, São Paulo, v. 14, ago./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext>. Acesso em: 05 jul. 2017.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura, um conceito antropológico.* 13 ed. Rio de janeiro: Jorge Zahar, 2000

PORTO, Luana Teixeira. *Morangos Mofados, de Caio Fernando de Abreu: fragmentação, melancolia e crítica social.* Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/ppglettras/defesas/2005/luanateixeiraporto.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

REVISTA DO INSTITUTO HUMANISTICA UNISINOS. *É fundamental reconhecer discriminação contra diversidade como violação de direitos.* Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/6921-e-fundamental-reconhecer-discriminacao-contradiversidade-como-violacao-de-direitos>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

RODRIGUES, José Albertino (Org.) FERNANDES, Florestan (coord.). Émile Durkheim: Sociologia . São Paulo: Ática, 2004.

SACRAMENTO, Livia de Tartari e; REZENDE, Manuel Morgado. Violências: lembrando alguns conceitos. *Aletheia*, Canoas , n. 24, p. 95-104, dez. 2006 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141303942006000300009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 jul. 2017.

SEN, Amartya Kumar. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Jordana Mendes. *Estabilidade macroeconômica, crescimento inclusivo e emprego*. Prática Jurídica, Brasília, ano XIV, n. 31, p. 6-14, 2015.

SÖHNGEN, Clarice Beatriz Da Costa; PANDOLFO, Alexandre Costi. *Encontro entre direito e literatura: Pensar a arte*. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 48-53, 2008.

STRENZEL, Priscila Luísa. ESILVA, Mara Lúcia Barbosa Da. Os companheiros (uma história embaçada): a perspectiva das personagens em um período pós-traumático. *Revista eletrônica literatura e autoritarismo*, Cascavel, n. 21, p.125-133, jul. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/la/article/viewfile/9617/5750>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

VIERA, Oscar Vilhena andDUPREE, A. Scott *Reflexões acerca da sociedade civil e dos direitos humanos*. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S180664452004000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 28 nov. 2017.

EDUCAÇÃO SUPERIOR E INTERNACIONALIZAÇÃO NUM CONTEXTO DE INCERTEZAS E DESCONTINUIDADES

Thais Campos da Silva¹
Silvia Regina Canan²

Introdução

Ao decorrer da história o mundo passou por múltiplas revoluções, entre elas, após a revolução industrial iniciada no século XVIII na Inglaterra, e principalmente com a terceira revolução industrial, a proliferação da tecnologia por meios científicos informacionais como a internet, os satélites, possibilitaram expansão de informações e propensão a relações internacionais facilitando não só a comunicação instantânea como também dos investimentos, formando aos poucos um cenário globalizado.

Souza Santos (1997 apud CUNHA, 2016, p.21), afirma que a globalização é “O processo pelo qual determinada condição ou entidade estende sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival [...]”. Nesse novo cenário a produção de ciência se expande de mãos dadas com o investimento/capital para a produção de tal, logo encontrando a universidade como o ponto de partida.

Recordando um pouco da história das universidades no Brasil, observa-se que elas só se instalaram definitivamente no país a partir de 1930. Enquanto a monarquia residia em território brasileiro não era permitido nenhum projeto que culminasse no estabelecimento de universidade no país, apenas a educação religiosa era permitida. Com a chegada da Corte ao Brasil, aos poucos começam a ser implantadas faculdades e mais tarde em 1930, consolida-se definitivamente a implantação de projetos institucionais em forma universitária, tais projetos influenciados por movimentos que

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI-FW e Bolsista de Iniciação Científica PROBIC/FAPERGS. E-mail: thaixcampos07@gmail.com

² Doutora em educação, professora do PPGEDU. silvia@uri.edu.br

aconteceram na década, por exemplo, o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova. (SANTOS; FILHO, 2012).

As mudanças educacionais no século XX

Durante o século XX, ocorreram mudanças nas políticas educacionais de ensino superior, de acordo com Silveira e Paim (2005), na década de 60 a reforma universitária (1968) influenciada por fatores, um dos quais podemos citar os acordos MEC-USAID, já eram notórias as intervenções feitas de organismos internacionais, nesse caso os EUA (Estados Unidos da América) nas políticas educacionais brasileiras, contribuindo com cooperação e assistência técnica.

As influências externas

Modelos externos vêm influenciando as políticas educacionais brasileiras. Lima, Azevedo e Catani (2008) analisam essas influências afirmando:

A reforma universitária de 1968 no Brasil, por exemplo, durante o regime militar, sofreu a influência do modelo departamental da universidade norte-americana. Nos anos 1990, por sua vez, as reformas do Estado e da educação superior tiveram por referencial teórico o liberalismo ortodoxo emulado pelo Banco Mundial. Já no início do século XXI, qualquer movimento de reforma universitária que se pretende implantar no mundo, entre outras inspirações e referenciais, obriga-se a fazer menção ao Processo de Bolonha... (LIMA, AZEVEDO, CATANI, 2008, p.21).

É notório que é impossível falarmos de educação sem mencionarmos as influências externas ao nosso país. O século XXI trouxe uma bagagem cumulativa que reflete em um mundo interconectado, caracterizando o papel pertinente que uma IES possui na construção do conhecimento de um ser humano, em uma mão de obra mais qualificada para o trabalho e posteriormente, um indivíduo bem preparado para o mundo do trabalho, entre outros aspectos envolvidos.

A UNESCO corrobora na Declaração Mundial sobre Educação Superior no

Século XXI: visão e ação, que:



A educação superior tem dado ampla prova de sua viabilidade no decorrer dos séculos e de sua habilidade para se transformar e induzir mudanças e progressos na sociedade. Devido ao escopo e ritmo destas transformações, a sociedade tende paulatinamente a transformar-se em uma sociedade do conhecimento, de modo que a educação superior e a pesquisa atuam agora como componentes essenciais do desenvolvimento cultural e socioeconômico de indivíduos, comunidades e nações. A própria educação superior é confrontada, portanto, com desafios consideráveis e tem de proceder à mais radical mudança e renovação que porventura lhe tenha sido exigido empreender, para que nossa sociedade, atualmente vivendo uma profunda crise de valores, possa transcender as meras considerações econômicas e incorporar as dimensões fundamentais da moralidade e da espiritualidade. (UNESCO, 1998).

Perante isso, a Educação Superior ganhou novos rumos devido as demandas sociais, econômicas, culturais e educacionais. Um ano depois da Declaração da UNESCO, ministros da educação de países Europeus se reuniram em 19 de Junho de 1999 na cidade de Bolonha para assinar a Declaração de Bolonha, um marco histórico perante o novo modelo de educação superior. Morgado (2009) explica o que de fato a declaração, que se torna na prática um processo de mudança para as instituições, tem como objetivo. Afirmando:

...ao denominado Processo de Bolonha e às conseqüências que trouxe para as instituições de ensino superior da Comunidade Europeia. Constituindo um marco preponderante na reforma das instituições de ensino da Europa, o Processo de Bolonha traça como objetivos principais a edificação de um Espaço Europeu de Ensino Superior– que viabilize a internacionalização das universidades, facilite a mobilidade de alunos e docentes, promova a empregabilidade dos cidadãos europeus e concorra para o desenvolvimento econômico, social e humano da Europa –, a consolidação e enriquecimento da cidadania europeia e o aumento da competitividade com outros sistemas de ensino do mundo (em particular os dos Estados Unidos e do Japão)... (MORGADO, 2009, p.50)

Como uma nova estratégia da educação, torna-se cada vez mais primordial o papel da internacionalização em uma instituição de ensino superior. No preâmbulo da Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação-1998, a UNESCO corrobora no artigo 11º intitulado



“Avaliação da qualidade” que:

A qualidade requer também que a educação superior seja caracterizada por sua dimensão internacional: intercâmbio de conhecimentos, criação de redes interativas, mobilidade de professores e estudantes, e projetos de pesquisa internacionais, levando-se sempre em conta os valores culturais e as situações nacionais. (UNESCO, 1998)

Santos e Filho (2012) trazem no livro “a quarta missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento” uma nova missão para a universidade, como já intitulado, a internacionalização universitária. Segundo os autores, a internacionalização é um instrumento para atingir metas e inserir a universidade nesse cenário globalizado, além de garantir uma formação profissional e pessoal, possibilitando compreender o contexto em que estamos e a tolerância entre os povos.

CARACTERIZANDO A INTERNACIONALIZAÇÃO

É possível compreender que a internacionalização se estende para além da mobilidade acadêmica, possibilitando ações como a publicações de trabalhos de língua estrangeira em periódicos estrangeiros, formação sandwich, a oportunidade de participação em eventos no exterior, a dupla titulação, formação em cotutela, inovação em conjunto, elaborar e conduzir uma agenda própria de diplomacia cultural universitária, entre outras ações (CUNHA, 2016).

O fenômeno da internacionalização contém uma dimensão ampla na qual, diversos fatores são considerados como aqueles que integram e fazem esse fenômeno se tornar amplo. Estende-se para além da mobilidade acadêmica ou docente, tal processo proporciona o que é chamada de dupla titulação, assim como citado anteriormente. Vejamos alguns pontos que caracterizam a internacionalização.

A dupla titulação é a permanência do docente ou discente no exterior durante a metade do seu curso e vice-versa, assim, ao matricular-se regular nas duas universidades a titulação é duplicada, outorgando-lhe uma titulação do estrangeiro e outra do país de origem. Há ainda autores que comentam sobre tais programas de dupla titulação, conceituando-lhes como um nível

mais formal do que o simples intercâmbio de seis meses, atrelando às universidades uma cumplicidade e confiança mútua na formação do indivíduo.

Ainda damos destaque para a Formação Sandwich, a qual pode ser caracterizada pelo próprio nome, o recheio está no período em que o estudante passa no exterior, tendo como o início da formação a universidade do país de origem a qual ele volta para completar a formação.

Mencionamos também a formação em cotutela, caracterizada pela coorientação, a qual o estudante pode produzir sua tese ou dissertação sob a supervisão de dois orientadores, um do país de origem e o outro do exterior, abrangendo ainda mais diferentes opiniões e os múltiplos conhecimentos diferenciados sobre as experiências de cada um.

E não poderíamos deixar de citar a importância de cursos de língua estrangeira, a partir daí um novo horizonte de possibilidades vão surgindo, através do domínio do idioma o estudante pode presenciar eventos fora do país, atuando como apresentador ou ouvinte, tais eventos são importantíssimos para estreitar convênios, beneficiando também às publicações em outro idioma no estrangeiro abrindo oportunidades para comunicar-se com pessoas as quais dominam temas de interesse universitário ou pessoal.

Além disso, um item que merece um comentário especial é a cooperação internacional. Stalivieri (2003, p.14) menciona que cooperação é sinônimo de aliança e ainda aborda significado, afirmando que: “cooperação significa ‘co-operar’, ou seja, operar em conjunto, ou ainda, a ação de trabalhar conjuntamente com outros”.

A cooperação deve ocorrer de todas as formas, sendo assim, na cooperação institucional, os colaboradores e o reitor trabalham em conjunto rumo ao melhoria da universidade, a cooperação interinstitucional constrói uma rede entre universidades, as quais desenvolvem projetos em conjunto, eventos em parceria, firmam convênios, os quais de destaque para a dimensão de cooperação interinstitucional internacional.

Conceituando a internacionalização

Assim como o vasto campo de conceitos que está em constante evolução. Knigth (2014, p. 1 APUD CUNHA, 2016, p.63), traz o conceito de que a internacionalização “é o processo de integração de uma dimensão global, intercultural, e global nos objetivos, ensino, aprendizagem, pesquisa e serviços de uma universidade ou de um sistema de ensino superior”.

Laus (2012, p. 28 apud FRANKLIN, 2017, p.4) conceitua a internacionalização como um processo de diálogo primordial para o crescimento da instituição.

[...] a internacionalização de uma universidade corresponde ao processo de diálogo (trabalhos conjuntos, cooperação, intercâmbio, adequação de estruturas institucionais, conflitos e problemas surgidos) com outras universidades ou organização variadas (empresas, governos, agências internacionais, ONGs) do mundo exterior à fronteira nacional na concepção, desenvolvimento ou implementação de suas funções de ensino pesquisa e extensão. (LAUS, 2012, p. 28 apud FRANKLIN, 2017, p. 4).

Os conceitos se ampliam, mas fica claro que o processo de internacionalização nas instituições de ensino superior alargam os horizontes para crescimento, além da necessidade de cada instituição ter uma política de internacionalização institucional fazendo com que toda a equipe de colaboradores juntamente com o reitor caminhe para a mudança institucional.

A internacionalização está trazendo para a universidade a possibilidade de parcerias e o engajamento conjunto através da cooperação para atingir cada vez mais uma melhor qualidade de ensino superior. As dimensões que a internacionalização abrange possibilitam tanto ao docente como ao discente, experiências, inovações, vivência de culturas diversificadas, redes de parceria, formação com melhor qualidade e grandes oportunidades.

Esse novo cenário globalizado permite que a internacionalização amplie a relação entre todos, contribuindo para a solidariedade a integração cultural, estabelecimento de redes de cooperação, construindo uma estratégia universitária para o melhor desenvolvimento da instituição e a educação como um processo de formação do individuo, podendo alargar esse processo através do fenômeno da internacionalização.

Referências

CUNHA, Maria Isabel da. *Internacionalização e democratização: uma tensão na qualidade da educação superior?*. São Leopoldo: Oikos, 2016.

FRANKLIN, Luíza Amália; ZUIN, Débora Carneiro; EMMEENDOERFER, Magnus.

Processo de internacionalização do Ensino Superior e mobilidade acadêmica: implicações para a gestão universitária no Brasil. São Paulo: Rev. Inter. Educ. Sup. v.4, n.1, p.130-151, jan/abr. 2017.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mario Luiz Neves de.; CATANI, Afrânio Mendes. *O processo de Bolonha, a avaliação da educação Superior e algumas considerações sobre a universidade nova*. São Paulo: Avaliação, Campinas, 2008.

MORGADO, José Carlos. *Processo de Bolonha e Ensino Superior num mundo globalizado*. Campinas: Educ. Soc., 2009.

SANTOS, Fernando Seabra; FILHO, Naomar de Almeida. *A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

SILVEIRA, Alex; PAIM, Glauce. *Reforma universitária: a política educacional brasileira do governo Castelo Branco a Costa e Silva (1964-1968)*. Porto Alegre: Cadernos FAPA, 2005.

STALLIVIERI, Luciane. *O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior*. Caxias do Sul: Assessoria de Relações Interinstitucionais e Internacionais. 2003. Disponível em: <https://www.uces.br/site/midia/arquivos/processo_internacionalizacao.pdf>. Acessado em: 16. Nov. 2017

UNESCO. *Declaração mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação-1998*. Paris, 1998.



O ROMANCE *ZERO*, DE IGNÁCIO LOYOLA BRANDÃO, COMO POSSIBILIDADE DE REPRESENTAÇÃO DA MEMÓRIA DO PERÍODO DITATORIAL

Tuani de Oliveira Silveira¹

Introdução

Quando se trata da ditadura militar no Brasil, o resgate da história desse período através de um ponto de vista tradicional torna-se, na maioria das vezes, incompleto, pois, na medida em que a sociedade era controlada pelo Estado, a história também era manipulada. Esse cenário exige o resgate das memórias individuais e a elaboração de uma memória coletiva sobre esse período histórico.

Os romances a respeito da ditadura militar buscam, através da ficção, mas sem desconsiderar a história, revelar as consequências do regime autoritário, bem como o processo da formação da sociedade sustentada por práticas violentas. Ao abordar os problemas socioculturais, faz uma denúncia das manipulações ideológicas, das informações falsas, da apreensão e da violência atribuindo à literatura um valor especial. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo exemplificar como a obra *Zero*, de Ignácio Loyola Brandão, pode ser um mecanismo de denúncia da história ditatorial e preservação da memória coletiva da nação.

A memória individual e a memória coletiva

Maurice Halbwachs, em *Memória coletiva* (2003), afirma que existem lembranças individuais e de outros que nos permitem uma recordação com maior exatidão. Nesse sentido, a lembrança é coletiva, pois as lembranças de outras pessoas nos fazem pertencer a um grupo assumindo pontos de vista, experiências e maneiras de pensar em comum. Segundo o autor, existe uma

¹ Mestranda em Letras – Estudos literários pela UFSM. E-mail: tdeoliveirasilveira@gmail.com.

memória individual e uma memória coletiva, mas a memória individual não é suficiente para recordar e reconhecer as lembranças. A memória coletiva é a condição para recordar as lembranças relacionadas a um grupo, pois ela constitui a base da lembrança individual. Nesse sentido, os testemunhos individuais não seriam suficientes para constituir a memória, havendo a necessidade de uma rememoração conjunta. Deveriam, assim, existir pontos de contato entre as memórias que seriam reconstruídas sobre uma base comum relacionando as lembranças a um grupo.

Para exemplificar a necessidade do coletivo como condição das recordações das lembranças, o autor cita a presença das leis no pensamento coletivo. Segundo Maurice Halbwachs, “as leis naturais não estão nas coisas, mas no pensamento coletivo, enquanto este examina e à sua maneira explica suas relações” (2003, p. 61). Dessa forma, as leis que a sociedade nos impõe são formuladas no pensamento coletivo e são condição para a explicação das lembranças. Essas leis organizam as lembranças de forma lógica e ajudam a organizar as relações que dão significado para as recordações. De acordo com Halbwachs,

[s]ão essas leis que explicam que as nossas lembranças desenrolam em nosso pensamento a mesma sequência de associações, pois no momento em que estamos em contato com o mundo material encontramos no referencial do pensamento coletivo os meios de evocar as sequências de encadeamento, [...]. (2003, p. 61).

Nesse contexto, a memória individual traz para o indivíduo a consciência de pertencer a um grupo que está determinado por leis. É importante destacar que as lembranças se encontram em meios sociais definidos e que a memória individual é um ponto de vista da memória coletiva, estando sujeita a mudança dependendo do lugar que se ocupa nas relações com outros ambientes.

Ao abordar a questão da memória, Paul Ricoeur apresenta as reflexões de Maurice Halbwachs sobre memória individual e memória coletiva, argumentado que a posição adotada pelo autor é extrema e radical. Para Ricoeur, assim como Halbwachs, a memória individual só assume significado no contexto do grupo e que é “na base do ensino recebido dos



outros, que a memória individual toma posse de si mesma” (RICOEUR, 2007, p. 130). Outro ponto determinante na constituição da memória coletiva são os testemunhos que permitem a rememoração e o reconhecimento no contexto do grupo. Nessa concepção, os testemunhos são concebidos não apenas como simples informações relatadas, mas como relatos que servem de informação sobre o passado. Segundo Ricoeur, “do papel do testemunho dos outros na recordação da lembrança passa-se assim gradativamente aos papéis das lembranças que temos enquanto membros de um grupo; elas exigem de nós um deslocamento de ponto de vista de qual somos eminentemente capazes (2007, p. 131). No contexto do grupo, os testemunhos assumem um papel de grande importância porque através deles temos acesso a acontecimentos que ocorreram com outros e não apenas lembranças individuais.

O que há de radical na concepção da memória individual, segundo Ricoeur, é o fato de Halbwachs considerar a memória apenas no contexto social e que a tese defendida pelo autor se mostra contraditória, pois, mesmo criticando e contestando o vínculo social, situa o conceito de memória coletiva, baseando-se nesse vínculo. Para Paul Ricoeur, existe um plano intermediário entre a memória individual e a memória coletiva que se estabelece através das relações com os próximos. Os próximos são os indivíduos com os quais as relações são mantidas numa variação de distanciamento e variação da dinâmica entre ativo e passivo em relação a rememoração das lembranças. Para o autor, “não é apenas uma hipótese da polaridade entre memória individual e coletiva que se deve entrar no campo da história, mas com a de uma tríplice atribuição de memória: a si, aos próximos e aos outros” (RICOEUR, 2007, p. 142).

Na definição de memória coletiva e memória histórica, Halbwachs cita as diversas definições para cada tipo de memória e que a memória depende de um ser individual para existir. No entanto, autor concluiu que as lembranças só adquirem significado no meio social e que “a história de nossa vida faz parte de uma história geral” (HALBWACHS, 2003, p. 73).

Halbwachs distingue duas memórias, a memória pessoal e a memória social, ou a memória autobiográfica e memória histórica. O que é relevante



nessas definições é que a memória individual sempre recebe ajuda da memória social já que esta é bem mais ampla. Para recordar as lembranças, mesmo que individuais, é necessário recorrer, além das próprias lembranças, as lembranças do grupo no qual está inserido. Exemplos disso são as recordações que trazemos antes mesmo de termos nascidos, que são acionados através dos fatos históricos e que são determinantes pois modificam a existência do grupo e se transformam em imagens que também sobrevivem na consciência individual. Para que possam se configurar como memória histórica essas imagens precisam ser postas no ponto de vista do grupo. Maurice Halbwachs explica que,

tirando-se gravuras e livros, o passado deixou na sociedade de hoje muitos vestígios, às vezes visíveis, e que também percebemos nas expressões de imagens, no aspecto dos lugares até nos modos de pensar e de sentir inconscientemente conservados e reproduzidos por tais pessoas e em tais ambientes. Em geral nem prestamos atenção nisso..., mas basta que a atenção se volte desse lado para notarmos que os costumes modernos repousam sobre camadas antigas que afloram em mais de um lugar. (2003, p. 87)

Outro fator importante entre memória individual e memória social é que a memória individual não ocorre em um contexto isolado, mas precisa de referências que estão no campo da memória social. Exemplos disso são os costumes, os modos de pensar, agir e sentir, que muitas vezes passam despercebidos e que são frutos de uma memória social de determinado grupo.

Para definir memória histórica, Halbwachs cita o exemplo da história nacional como o conjunto de fatos que interessam aos cidadãos que constituem um grupo maior, ou seja, a nação. A memória histórica é também composta por narrativas, testemunhos e confidências dos outros, e nos permitem reconstruir imagens do passado. Os fatos só assumem a condição de história quando deixam de pertencer à tradição de um grupo e deixa de existir como memória social. Assim, toda a história de nossa vida faz parte de uma história geral. Como fatos históricos, Halbwachs define-os como fatos importantes que não são reconhecidos no momento em que acontecem, podendo adquirir importância mais tarde. Esses fatos seriam considerados

importantes e singulares, pois modificariam a existência de um grupo. Uma forma de preservar as lembranças e fatos seria através da narrativa, “pois os escritos permanecem, enquanto as palavras e o pensamento morrem” (HALBWACHS, 2003, p. 101). Outros elementos que auxiliam a memória histórica das narrativas são os testemunhos. Para Halbwachs,

[s]e pela memória somos remetidos ao contato direto com algumas de nossas antigas impressões, por definição a lembrança distinguiria dessas ideias mais ou menos precisas que a nossa reflexão, auxiliada por narrativas, testemunhos e confidências de outros, nos permite fazer de como teria sido o passado. (2003, p. 91).

Maurice Halbwachs distingue a memória coletiva da memória histórica citando dois aspectos. Segundo o autor, na memória coletiva, as linhas de separação não são traçadas de forma clara e ela pertence a determinado grupo em um tempo e espaço limitado. Ao contrário, a memória histórica abrange um longo período de tempo em uma linha de acontecimentos descontínuos. Outra diferença é que a memória coletiva é vista de dentro do grupo não ultrapassando a média da duração da vida humana, enquanto a memória histórica é vista de fora e abrange um período de duração mais longo.

No debate do campo da história, a narrativa assume um papel importante na explicação e compreensão do contexto histórico. No entanto, não se deve esperar que ela preencha todas as lacunas do discurso histórico. Paul Ricoeur coloca como questão da narração “saber até que ponto a interpretação narrativista da conta do corte epistemológico surgido entre as histórias que são contadas (*stories*) e a história que é edificada sobre os rastros documentais (*history*)” (2007, p. 253). Outra questão relevante é o fato de distinguir a narração entre a ficção e a história, uma vez que as duas narram.

A distinção mais comum adotada é o fato da história se interessar por fatos verdadeiros, enquanto a ficção, como cita Aristóteles, na *Poética*, se ocupa do verossímil, ou seja, dos fatos que seriam prováveis e que levam o leitor a acreditar na coerência da narrativa. No conceito de coerência narrativa há duas implicações que são condição para que o conceito ocorra.

O primeiro é uma variável da intriga que faz a narrativa acontecer e avançar. Os acontecimentos dentro da intriga podem ser repentinos ou então de longa duração. A segunda implicação diz respeito aos personagens, considerados como agentes ou pacientes da ação narrada. Exemplo de personagens na ficção é a classificação adotada por Aristóteles na *Poética* que podem ser melhores na tragédia, ou piores na comédia. Outro fator determinante na coerência narrativa é a ligação indireta que ocorre através da comprovação dos fatos através da fase documental e dos testemunhos. Na historiografia, um exemplo de narrativização são as formas escriturárias que se articulam com as formas explicativas para atestar a realidade.

Zero e ditadura militar

No Brasil, no período da ditadura militar (1964-1985), muitos dados históricos foram manipulados para manter o controle do país. Entre as formas de resistência contra o regime, estão alguns romances produzidos a década de 1970 que tinham como objetivo representar a violência e os abusos do regime. Uma dessas obras é *Zero*, de Ignácio Loyola Brandão. O romance de Brandão foi lançado na Itália em 1974, pelo fato de não ser aceito pelas editoras brasileiras. No ano de 1975, o romance era lançado no Brasil marcado como uma forma de resistência e de denúncia desse período histórico.

A forma como *Zero* foi produzido explica muito da sua estrutura. O livro conta a história de José, um matador de ratos de um cinema. O livro se apresenta de uma forma fragmentada e já na primeira página o texto é dividido em duas colunas: uma com informações sobre José e outra com informações sobre o universo. Ao longo da narrativa da história de José aparecem no livro a narrativa da história de Rosa, lembranças com o título de memória afetiva, anúncios, notícias sobre o toque de recolher, imagens, linhas, formas geométricas, jaculatórias, trechos de músicas, inscrições de privada, cardápios de restaurante, gráficos, esquemas, palavras soltas, expressões em inglês, decretos oficiais e pensamentos do dia.

O personagem principal de *Zero*, José, é um simples trabalhador que

sente uma insatisfação frente a sua realidade, mas que ele próprio não consegue explicar. Ele casa-se com Rosa, mulher que ele encontra através de um anúncio feito no jornal. Rosa não consegue compreender José e várias vezes é agredida pelo esposo. Na rotina do casal, estão os decretos do regime militar, os ataques terroristas, assaltos a bancos, o patriotismo que era uma forma de campanha do regime e a resistência representada por Gê e o grupo chamado de comuns. Instigado pela violência e pela insatisfação frente à realidade de violência e privações, José passa de matador de ratos para assaltante e assassino. Ele se torna integrante do grupo de Gê, um tipo de herói que lutava contra o regime, e o dinheiro que José roubava nos assaltos passam a financiar a causa da resistência. Quando recebe o convite de Gê, José resiste, pois tem consciência de que o grupo é impotente, mas motivado pela violência acaba se juntando ao grupo. O grupo é preso pelos militares e após torturados todos acabam mortos: os comuns e José são fuzilados e Gê crucificado.

Na narrativa fragmentada de *Zero* as questões referentes ao homem e ao mundo estão diluídas no tempo e no espaço. Trata-se de um livro que utiliza a linguagem como forma de crítica aos valores culturais, sociais, econômicos, políticos e existenciais da sociedade consumista que destrói as classes marginalizadas. Nas primeiras páginas do livro já ocorrem referências diretas a episódios comuns do período ditatorial como os toques de recolher que tiravam a liberdade dos cidadãos. “Com a repressão que anda por aí, ninguém quer sair de casa, as ruas são vazias, cassaram as licenças para circular depois de 21:42 horas” (BRANDÃO, 1986, p. 15). As pessoas precisavam de licenças para circular durante a noite e mesmo assim evitavam sair, pois muitos acabavam sumindo depois que eram presos.

Em *Zero* há vários trechos que contam sobre pesquisadores e cientistas que vão embora do país:

Adeus, Adeus

Depois de ter sua biblioteca inteiramente confiscada e queimada pelo Governo 1, o sociólogo e pesquisador de origens do subdesenvolvimento nacional, Carlos Antunes, aceitou o convite de Yale para lecionar na famosa Universidade Norte-Americana. Deve embarcar dentro de 10 dias, se os advogados liberarem o



passaporte. (BRANDÃO, 1986, p. 17).

As fugas de artistas, pesquisadores, cientistas e jornalistas faziam parte do cotidiano da ditadura militar que exiliava as pessoas que representavam ameaça ou eram contra o governo. Os movimentos estudantis também foram alvo de repressão e perseguição. José relata o tratamento que estudantes suspeitos recebiam:

Sabe de uma coisa engraçada. Prenderam um estudante da pensão. Nem era estudante, a gente desconfiava. Dizem que o cara fazia umas reuniões terroristas. ? Besteira, sabe, ? Que terroristas. E ainda mais lá. Vê se um cara ia querer derrubar o governo com reunião numa pensão de bosta daquelas. (BRANDÃO, 1986, p. 23).

O clima era de vigilância e atenção. Pessoas eram presas a cada momento e isso causava medo em José. “São capazes de me prender. Andam prendendo tanta gente. É só ler os jornais pra ver. Eu fico puto de gente ir aceitando assim, por aceitar, porque está pronto, não precisa mexer” (BRANDÃO, 1986, p. 21). Ao mesmo tempo que sente medo, José sente-se incomodado com a situação do país que para ele é injusta e abusiva. Em um fragmento com o título *sucata* o narrador alerta José sobre o perigo da milícia repressiva:

Sucata

JOSÉ CHEGA DE LER ESSES LIVROS/ VOCÊ JÁ LEU MAIS DE MIL VOCÊ NÃO É MAIS AQUELE JOSÉ QUE ENTRO NESSE DEPÓSITO/ BESTEIRA LER ESSAS COISAS QUE SÓ COMPLICA A VIDA/ NÃO DEIXE AS MILÍCIAS REPRESSIVAS SABEREM QUE ESSES LIVROS EXISTEM AQUI/ VOCÊ JÁ ESTEVE UMA VEZ NAS INVESTIGAÇÕES/ SE FOR OUTRA VAI SER O SEU FIM/ VOCÊ DESAPARECE COMO TANTA GENTE ANDA DESAPARECENDO/ MAS VOCÊ NÃO SABE ESTAS COISAS ELAS NÃO SÃO PUBLICADAS ELES NÃO DEIXAM PUBLICAR/ PÁRA JOSÉ PARA DE LER ESSES LIVROS: sucata. (BRANDÃO, 1986, p. 53)

A preocupação com os livros de José se justifica pela censura. Muitos temas foram censurados durante o período da ditadura militar e foram listados alguns assuntos que deveriam ser vetados ou examinados com mais atenção pelos Técnicos de Censura. Eles constituíam os

assuntos proibidos, principalmente o sexo, a política, o uso de tóxicos e a violência. Em relação à política, as categorias eram organizadas para preservar a ordem estabelecida, protegendo as instituições. Seriam censurados, nesse assunto, as categorias que faziam justificativas ou propagandas diretas ou indiretas visando à rebeldia, ao inconformismo e à dissolução social, às propagandas de guerra e à subversão da ordem, bem como insinuações de movimentos de protestos violentos. Ainda nesse item, cabem as categorias de referências ofensivas às religiões, discriminação racial ou de classes, desrespeito aos poderes, atos que prejudicassem a cordialidade com outros povos, atentados contra a Lei de Segurança Nacional, o incentivo à perda de valores da família e da solidariedade bem como a ridicularização dos símbolos da Pátria. O cuidado com as ameaças terroristas fazia parte dos comunicados do governo e também da rotina de José que ouvia falar sobre o grupo dos comuns liderados por Gê:

POVO! CUIDADO COM OS COMUNS!
ACABA DE SER DESCOBERTA UMA NOVA CEITA
TERRORISTA: os comuns.
PROCURAM COFUNDIR O POVO PERTURBAR A ORDEM
PÚBLICA, DERRUBAR O GOVERNO, ESPALHAR A ANARQUIA.
SE UM COMUM SE APROXIMAR DE VOCÊ: DENUNICE-O.
(BRANDÃO, 1986, p. 83).

As determinações do governo recebem em *Zero* o título de determinações sagradas e trazem ao povo as novas proibições que incluem até regras sobre como as pessoas devem se vestir. Era comum os militares invadirem casas e abordarem cidadãos para revistar fazendo o chamado pente-fino:

DICUMENTO PRAS OTORIDADE

Fecharam a entrada do Boqueirão. Revista pente-fino. Casa por casa, beco e beco, buraco e buraco. Procuravam esconderijos, alçapões, portas secretas, túneis. Milícias repressivas aliadas ao Esquadrão Punitivo. O Esquadrão deixara de ser a organização clandestina que matava e telefonava para os jornais informando o local. Depois da reportagem o *Life* tinham sede, carros especiais, uniformes cheios de galões, cromados, botas altas, quepes. Na gola brilhavam as iniciais EP. Tinha poder e não respondia a ninguém.

. De pé, todo mundo. Todo mudo na parede. Vaaaaaaiiii logoooooo! (BRANDÃO, 1986, 116).

As punições aplicadas eram a prisão e a tortura. Os militares desenvolveram instrumentos que os auxiliavam na tortura de subversivos. A cadeira do dragão era uma cadeira eletrizada e revestida de zinco. Os presos eram obrigados a sentar nela nus e levavam choques em todo corpo. Outro instrumento utilizado era o pau-de-arara, em que o preso é pendurado em uma barra de ferro que ficava entre o punho e os joelhos onde levava choques, de modo que a vítima sofria queimaduras e espancamentos. Os presos também eram esticados em uma cama cirúrgica que causava o rompimento dos nervos e submetidos à coroa-de-cristo ou capacete, formado por um anel metálico que, através de um mecanismo, esmagava o crânio da vítima. Todos esses mecanismos eram acompanhados de espancamentos que causavam fraturas nas vítimas, os afogamentos em tonéis ou tambores também eram comuns, bem como arrastar os presos amarrados na viatura da polícia.

Muitas das vítimas simplesmente desapareciam. Após longas sessões de tortura que levavam à morte, eram jogadas em sacos no mar. No caso das vítimas mulheres, além da tortura física e psicológica, elas eram vítimas da tortura sexual. Fora dos porões das prisões, nas ruas, eram comuns ações militares em pequenas aglomerações “duvidosas”, seguidas do espancamento da população com cassetete, perseguições e tiroteios.

José, seu amigo Átila, os comuns e Gê também são torturados e assassinados em *Zero*. José sente alívio porque sabe que o fim chegou e ao mesmo tempo sente revolta e tem esperança que a realidade um dia mude. A última página de *Zero* é toda ocupada com um trecho da versão de Francisco Alves de “Deus salve a América” com um desejo de paz:

&
ouve-se uma prece
desta gente audaz
que não teme as guerras
mas deseja a paz

Deus, salve a América (BRANDÃO, 1986, p. 285)

Zero é formado por um labirinto de recortes e fragmentos que mostram como o Brasil estava aquele período: tomado pelo caos. Através

da ficção, mas sem desconsiderar a história, *Zero* buscou revelar as consequências do regime autoritário, bem como o processo da formação da sociedade sustentada por práticas violentas. A leitura de *Zero* mostra que a literatura não pode ser entendida apenas como uma ilusão ou somente como ficção. A linguagem literária busca na história o embasamento para o seu discurso. Essa literatura alegórica, testemunhal, memorialística ou jornalística representa o homem, a sociedade e a história, bem como os conflitos ideológicos que resultam de episódios específicos. Para João Manuel dos Santos Cunha, “é preciso reconhecer que a representação estética já comprovou que é possível trabalhar o passado, enfocando não de forma global ou totalizante, mas a partir de medos, utopias, fragmentos de histórias e de memórias individuais” (2011, p. 57). Esses fragmentos estão presentes em *Zero* através dos diversos tipos de trechos e dos recortes que o compõe, bem como através dos medos representados por José.

Muitos arquivos sobre a ditadura militar brasileira se perderam ou foram confiscados e muitas vezes o registro histórico não foi permitido para manter o controle do regime. Em *Zero* tudo o que foi cesurado ganhou espaço contribuindo para a construção de uma memória coletiva do período ditatorial. Marcio Seligmann Silva fala sobre a tarefa da memória que “deve ser compartilhada tanto em termos na memória individual e coletiva como também pelo registro (acadêmico) da historiografia” (2003, p. 63). Ignácio de Loyola Brandão compartilhou em *Zero* suas próprias memórias e experiências do período ditatorial na constituição do romance através da divulgação das notícias e matérias vetadas no jornal que trabalhava. Esses registros constituem, mesmo que através de forma ficcional a memória coletiva da nação e o registro fragmentado da história nacional.

Conclusão

Durante a ditadura militar brasileira, os mecanismos de sonegação de informação e de experiência bem como a imposição do esquecimento foram necessários para consolidar o anestesiamiento geral e a

desresponsabilização histórica que interessava ao poder para implantar uma memória que servisse aos interesses do governo. Além disso, o silêncio oficial sobre os desaparecidos no Brasil induz a denominá-los como uma categoria social que sofre o processo de exclusão histórica. Logo, esse cenário exige o resgate das memórias individuais e a elaboração de uma memória coletiva, como também a recuperação da própria história.

A ficção pós-64 desempenha um papel de grande importância nessa área de estudo. Através do caos, da fragmentação, da acumulação de elementos e da fusão dos gêneros, a literatura conseguiu apresentar uma imagem da realidade daquele momento, tornando possível uma nova leitura da história da ditadura.

O romance *Zero* de Ignácio Loyola Brandão, mesmo que através de forma ficcional se constitui como uma forma de resistência e denuncia do período ditatorial. Além disso, a obra tem um caráter testemunhal, pois através dela o leitor tem acesso aos fatos que foram vetados no período ditatorial constituindo assim uma forma de registro histórico.

Referências

ARISTÓTELES. *Poética*. Trad. Eudora de Souza. São Paulo: Ars Poética, 1992.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. *Zero*. São Paulo: Clube do Livro, 1986.

CUNHA, João Manuel dos Santos Cunha. Um homem é isto: tempo, memória e representação. In: UMBACH, Rosani Ketzer; CALEGARI, Lizandro Carlos (Org). *Estética e política a produção cultural: as memórias da repressão*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

DALCASTAGNÈ, Regina. *O espaço da dor: o regime de 64 no romance brasileiro*. Brasília: UnB, 1996.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2003.

LINHARES, Maria Yedda (org.). *História geral do Brasil*. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1990.

MACHADO, Janete Gaspar. *Os romances brasileiros dos anos 70*. Florianópolis: UFSC, 1981.

PEREIRA, Anthony W. *Ditadura e repressão: o autoritarismo e o estado de*

direito no Brasil, No Chile e na Argentina. Trad. Patrícia de Queiroz Carvalho Zimbers. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989, p. 3-15.

RICOUER, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

SILVA, Márcio Seligmann (Org). *História, memória, literatura: o Testemunho na Era das Catástrofes*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

UMBACH, Rosani Ketzer; CALEGARI, Lizandro Carlos (Org). *Estética e política a produção cultural: as memórias da repressão*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.



A APROPRIAÇÃO DOS LETRAMENTOS LOCAIS COMO RESISTÊNCIA NA COMUNICAÇÃO

Victor da Matta¹
Wellington Felipe Hack²
Marluza da Rosa³

Introdução

A linguagem está em constante transformação e adaptação, conforme as necessidades apresentadas pelos atores envolvidos e os objetivos de sua utilização. Compreender que não é possível padronizá-la e nem atribuir-lhe um significado único, é fundamental para entender seu funcionamento e sua apropriação por parte dos sujeitos. Partindo dessas reflexões, os estudos de letramentos vêm apontando para o uso da linguagem como sendo ligada e influenciada pela cultura do meio onde encontra-se inserida, desse modo amplificam o conceito de leitura e escrita, valorizando os aspectos sociais presentes na linguagem.

Ancorado nesses estudos, o presente trabalho objetiva investigar os chamados *letramentos midiáticos* a partir do viés das Ciências Comunicação e Informação, destacando o papel da leitura crítica. Pretendemos discutir como as mídias alternativas se apropriam dos letramentos locais (ROJO, 2009), utilizando-os tanto como forma de resistência e como uma estratégia de aproximação com seus leitores/espectadores. Em um primeiro momento, apresentaremos uma perspectiva teórica sobre os estudos de letramentos. Em seguida, abordaremos o que vem sendo trabalhado nos programas de pós-graduação brasileiros, voltados para as ciências da linguagem, sobre o

¹ Acadêmico do 3º semestre de Jornalismo, Universidade Federal de Santa Maria campus Frederico Westphalen, bolsista FIEX/UFSM no projeto de extensão Compreender os letramentos locais para (in)formar novos leitores, victordamatta.vm@gmail.com.

² Acadêmico do 5º semestre de Jornalismo, Universidade Federal de Santa Maria campus Frederico Westphalen, bolsista FIEX/UFSM no projeto de extensão Compreender os letramentos locais para (in)formar novos leitores, hack.felipew@gmail.com.

³ Doutora em Linguística Aplicada. Professora do Departamento de Ciências da Comunicação, Universidade Federal de Santa Maria campus Frederico Westphalen, coordenadora do projeto de extensão Compreender os letramentos locais para (in)formar novos leitores, marluza.rosa@gmail.com.



tema nos últimos cinco anos. Por fim, destacamos as formas alternativas de comunicar como possibilidade de explorar a educação midiática em ambientes escolares. Este estudo faz parte do projeto *Compreender os letramentos locais para (in)formar novos leitores*, desenvolvido em uma escola pública de Frederico Westphalen, que trabalha com alunos do ensino médio a leitura crítica por meio da mídia.

Eventos de letramentos

Atualmente, os estudos das Ciências da Linguagem vêm apontando para novas formas de percepção sobre a relação entre ensino da língua, contexto escolar e vida social. O conceito de *letramentos locais* visa a compreender as práticas sociais como sendo vinculadas ao uso da linguagem, estabelecendo na vida do indivíduo diversos sistemas de signos, tais como escrita e a leitura (ROJO, 2009). Ao repensarmos o termo “letrado”, consideramos que este não se restringe apenas à alfabetização, mas atua indiretamente, influenciando culturas, pois contém uma historicidade (TFOUNI, MONTE-SERRAT e MARTHA, 2013). Perpassando os meios tradicionais de ensino escolar, os estudos sobre letramentos analisam as práticas cotidianas dos indivíduos ligadas ao uso da linguagem, como a simples ação de ir ao banco ou interagir por meio de redes sociais.

O conceito de letramento divide-se em *letramentos locais* e *letramentos dominantes*, esse último voltado às práticas institucionalizadas e formais da língua, por vezes encarado como rígido e pouco prazeroso (ROJO, 2009). O projeto *Compreender os letramentos locais para (in)formar novos leitores*, ao considerar a importância da leitura na formação crítica de um jovem público leitor, procura desconstruir essa visão sobre a leitura e auxiliar na transição entre essas formas de letramento por meio da aproximação dos textos cotidianos aos escolares.

Levando em consideração um novo ambiente midiático, onde os meios de comunicação, tanto de massa como alternativos, são instalados progressivamente e ampliados com a ambiência da internet, a comunicação

vem enfrentando uma intensa mudança. O papel de mediar as informações deixou de ser restrito aos veículos de informação convencionais e passou a ser realizado também pelos atores sociais (FAUSTO NETO *et. al.*, 2009). Assim, surgem também novas formas de uso da linguagem, adaptando-se aos novos meios, os chamados *letramentos midiáticos* (FRANÇA, 2015). Ao considerarmos que letramento é qualquer ação que pressuponha o uso da linguagem (ROJO, 2009) e que, atualmente, os jovens estão constantemente em contato com tecnologias e novas formas de comunicação, ressaltamos que há uma familiarização maior com essas formas de escrita, leitura e também informação.

É importante ressaltar, antes de prosseguir o trabalho, o que é mídia nos estudos da Comunicação e Informação. O conceito, apesar de amplamente utilizado, não apresenta uma definição consensual entre seus teóricos. Os primeiros empregos do termo remontam aos estudos estadunidenses sobre os meios de comunicação, especialmente entre as décadas de 1920 e 1940 (GUAZINA, 2007). É nessa época que surge a primeira teoria da comunicação, a Teoria da informação ou Matemática da Comunicação. Proposta por Claude Shannon, matemático e engenheiro elétrico, a teoria cria o modelo básico da comunicação, composto por um emissor (que cria e codifica uma mensagem/informação), um canal (por onde essa mensagem/informação é enviada) e um receptor (que recebe e decodifica a mensagem/informação). Nesse modelo, o canal é o que se entende por mídia, ou seja, o meio utilizado para que uma mensagem chegue ao destinatário. Como lembra Pelegrini (2009), o modelo proposto por Shannon visa estudar a quantidade de informação que um meio é capaz de passar, não se atendo a questões de conteúdo. Desse modo, a noção de mídia é estudada como sendo o meio de uma mensagem, e não como o conjunto informacional.

Letramentos midiáticos

Street (1995), ao trabalhar com as práticas da linguagem sendo constituídas de significados a partir da cultura onde estão inseridas, as

denomina essas de letramentos ideológicos, onde a língua deixa de ser distanciada do sujeito que se utiliza dela e passa a ser reflexo de seus modos de viver. Pensando na sociedade atual ou, como definem Fausto Neto *et al.* (2009, p. 326), a "sociedade em vias de *mediatização*", em que a comunicação vem se desdobrando a partir da intensa mudança das tecnologias, o papel de mediar as informações deixa de ser uma atividade exclusiva das instituições de mídia, passando a ser realizada também por outros atores sociais. Logo,

ao afetar a organização social e suas práticas, a mediatização gera novas interações - de modo não homogêneo - sendo também por elas afetadas. A mediatização, fenômeno em processo, transcende assim o "campo mediático" propriamente dito, embora dele retire os elementos que vão instituir forma e dinâmica de uma sociedade em transformação. (FAUSTO NETO *et al.*, 2009, p. 326)

Analisando as práticas de letramentos a partir da teoria da mediatização, é possível perceber como a linguagem vem se adaptando aos meios que surgem, formas estas trabalhadas a partir do noção de letramentos midiáticos. Desse modo, neste capítulo, pretendemos compreender o que é trabalhado em relação ao termo nos estudos brasileiros voltados às ciências da linguagem dos últimos cinco anos. Para compor o *corpus* da pesquisa, realizamos uma busca no Banco de Teses e dissertações da Capes, por meio da ferramenta de busca avançada. Para constar nos trabalhos analisados, foram selecionados os que apresentavam o conceito de *letramento midiático* nas palavras-chave e/ou nos resumos. Com base no protocolo de pesquisa, foram encontrados sete trabalhos dos anos de 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018. Desses trabalhos, foram analisadas três teses e quatro dissertações, avaliadas nas áreas de Comunicação (3), Educação (2) e Linguística (2).

Procuramos nos trabalhos acadêmicos a definição usada pelos autores e as referências teóricas citadas. Ao analisar esses dados, objetivamos investigar o que é discutido sobre o termo nos últimos anos, em especial, no que concerne aos trabalhos que envolvem a mídia e as práticas de ensino da linguagem. Nos trabalhos voltados à área de Educação, encontramos o conceito na apresentação do *corpus* da pesquisa (ALMEIDA, 2016) e como ancoragem teórica (FRANÇA, 2015), ligando as práticas de

letramentos midiáticos ao ensino escolar básico. No trabalho de Almeida (2016, p. 58), destaca-se que as

Variações do termo como letramento midiático radiofônico e multiletramentos são pontuadas aqui como forma de ressaltar as práticas de letramento a partir de suportes midiáticos digitais e, assim, apresentar a amplitude de uso e de objetos de estudos sobre o tema. (ALMEIDA, 2016, p. 58)

Para definir letramento midiático, a autora utiliza-se dos estudos de Baltar (2012) sobre as práticas de um rádio escolar. Além disso, traz as definições de letramento digital (CUNHA, 2014) e multiletramentos (ROJO, 2009; KLEIMAN, 2010). Assim, ao finalizar a apresentação do *corpus*, Almeida (2016, p. 67) coloca que “cabe ressaltar que tais abordagens [...] servem para evidenciar a diversidade de investigações sobre o tema e como [...] ganha nomenclaturas diversas”.

Na tese de França (2015, p. 68), a noção de letramento midiático é colocado como “um campo plural e interdisciplinar, envolvendo cognição, educação, comunicação, tecnologia, cultura, ética, comportamento, cidadania, entre outros”. Estudando as possibilidades da aprendizagem transmídia em uma abordagem pedagógica de letramento midiático, França usa como base teórica Buckingham (2010), Livingstone, (2004), Namle (2007, 2014), Hobbs (2010), Santaella (2007) e Jenkins (2009), pontuando que

Com as diferentes abrangências do letramento midiático, todas as concepções convergem no sentido de fazer um uso consciente e crítico das tecnologias e mídias, uma função não simples e fácil do letramento [...]. (FRANÇA, 2015, p. 68)

No trabalho de Vieira (2018), avaliado na área de Linguística, encontramos o conceito como justificativa e motivação para o trabalho, além de compor a linha teórica da pesquisa. Fundamentando o trabalho, a autora utiliza autores como Bakhtin (2003, 2006, 2010, 2012), Soares (2009), Rojo (2009), Street (2014), Cassany (2005), Paes de Barros (2005, 2009, 2012) e Jenkins (2009). Apesar de não apresentar um conceito fixo de letramento midiático, Vieira coloca-o como um conceito dentro dos (multi)letramentos, e o explica a partir da saga *Star Wars*, dialogando com os conceitos proposto



por Jenkins (2009).

Antoniassi (2014), ao discutir o papel da mídia nos dias atuais frente à sociedade, destaca o letramento midiático como uma forma de “fortalecimento de uma educação progressista e transformadora, que problematize a sociedade e promova a consciência crítica dos alunos” (ANTONIASSI, 2014, p. 62). Ao debater autores como Buckingham (2010), Freire e Guimarães (2011), Boaventura (2007), Kellner e Share (2008) e Thompson (2012), a pesquisadora destaca os letramentos midiáticos como um desdobramento do conceito de letramento crítico, pensando no questionamento da mídia e em formas de desenvolver formas alternativas de meios de comunicação.

O trabalho com a “educação midiática” nas escolas, portanto, é imprescindível, mas precisa ser feito de forma crítica, levando os alunos a analisarem as mídias existentes e a criarem mídias escolares inovadoras e questionadoras. (ANTONIASSI, 2014, p. 58).

Nos estudos desenvolvidos a partir de programas de pós-graduação em Comunicação e Informação, o trabalho de Messias (2017) apresenta o conceito de letramento midiático no viés da Educomunicação como a metodologia da pesquisa. Como destaca o autor, o principal objetivo do trabalho foi as ações de mediação realizadas na escola e suas implicações na leitura crítica dos conteúdos produzidos pela mídia. O trabalho também não apresenta uma definição fixa do que o pesquisador entende por letramento midiático, porém podemos pensar no conceito a partir dos autores que propõe no estudo, tais como Jenkins (2009), Buckingham (2009) e Bakhtin (2006).

Silva (2017) traz os conceitos de letramento midiático, digital e os multiletramentos como justificativa ao trabalho, ancorado na teoria de Prensky (2001) que aborda os “nativos digitais”. Além de explicar os conceitos, a pesquisadora também os intercala com seu objeto de estudo (história em quadrinhos eletrônicos). Para ela, o letramento midiático é caracterizado

Pelo uso da leitura e escrita por meio da hipermídia. Pode-se

considerar que os usuários destes recursos têm domínio deste código e acesso aos multimeios antes mesmo de frequentar uma escola, o que os configura como sujeitos letrados através de outras agências de letramento além da escola (SILVA, 2017, p. 29).

Para além do conceito apresentado, ressalta-se o papel do contexto tecnológico digital que, aliado às práticas sociais e culturais dos sujeitos, se integra e amplia essas práticas de letramento, construindo assim associações entre os diferentes campos da língua. Como referência, são indicados Costa (2006), Cunha (2014), Rojo (2004; 2012), Guimarães (2012), Gee (2007), Godman (2003) e Buckingham e Poter (2008).

O último trabalho analisado foi o de Rodrigues (2015), que aborda os audiolivros e os livroclipes. A tese defendida destaca que os elementos da oralidade e de imagem atuam como facilitadores nas novas habilidades e competências de leitura no que refere-se aos letramentos midiáticos. Ao encontro da definição proposta pela UNESCO (2013) e McKenzie (2014), e como justificativa da pesquisa, a autora trabalha a concepção de texto para além de mensagens escritas, englobando outros suportes que produzam sentido. Para ela, ser letrado midiaticamente

Significa tanto a absorção das ferramentas e lógica linguística das mídias tradicionais, como uma comunicação oral, ler um jornal, até as formas de leitura digital (que incluem a habilidade para realizar leituras em um *tablet* ou *smartphone* de diversas textualidades apresentadas como imagem na tela em *pdf*, em links hipermidiáticos, em forma de vídeo, livro interativo, pelo processo de escuta em áudio, entre outras experiências que se complementam) [...]. (RODRIGUES, 2015, p. 86)

Para sua concepção da noção de letramento midiático, a pesquisadora utiliza como base teórica Aufderheide e Firestone (1993), Thoman (2003); Livingstone (2003), Buckingham (2003), Thoman e Jolls (2003), UNESCO (2013) e Poter (2008). Além de letramento midiático, Rodrigues também aponta as definições de letramento informacional, multiletramentos e letramento digital.

Ao analisar os trabalhos selecionados, percebemos uma tendência de utilizar o termo letramento midiático como forma pedagógica no ensino da literatura e instrumento de incentivo a leitura. Percebemos, através da leitura dos trabalhos, que a noção de letramento midiático é polissêmica. Em alguns



trabalhos, significa ou se aproxima do letramento crítico, ou seja, a noção de letramento midiático é apresentada como leitura crítica das mídias. Porém, em outros, o conceito se aproxima mais do letramento digital ou informacional. Nesses casos, parece que a ênfase está no suporte, ou seja, nos usos das mídias e não na reflexão crítica sobre esses usos. Também destacamos a concepção de mídia que os textos trazem, com destaque às tecnologias eletrônicas, não se atendo as possíveis mídias alternativas que poderiam ser exploradas, tais como rádios, mídias radicais, periódicos online e telejornais. Assim, a próxima seção do trabalho pretende discutir essas formas de letramentos pelo viés dos estudos de Comunicação e Informação, refletindo sobre o papel da leitura crítica através de novas mídias informativas.

Letramentos midiáticos: propostas a partir da Comunicação Alternativa

É importante ressaltar que o conceito de *letramentos midiáticos* pode gerar um ruído (interferências externas que uma mensagem sofre antes de ser decodificada pelo receptor) quando utilizado no campo da Comunicação e Informação. Ruído esse motivado pelo conceito de mídia, que se refere a ideia de um meio ou canal de informação, sempre físico e utilizado para amplificar o alcance ou servir como mediador de uma mensagem (SOUZA, 2010)-. Isso sugere, portanto, que o foco de trabalho com os letramentos midiáticos são os canais utilizados pela comunicação, tais como os jornais impressos, empresas de mídias e, talvez, com menos frequência, os próprios comunicadores. Esses estudos sobre as mídias se fixam nas questões tecnológicas e das condições de produção das mensagens, tal como proposta por Shannon na teoria matemática da informação, sem uma preocupação com o que está sendo comunicado ou com a forma adquirida por esse conteúdo.

O trabalho de Araújo (2009) traz um questionamento pertinente em relação à ideia de que os letramentos midiáticos são realizados a partir das mídias de comunicação. A autora aborda se o trabalho desenvolvido com suportes nessas mídias está sendo utilizado para formar um leitor crítico ou

apenas *depositar* informações no estudante, desse modo “oferecendo à criança um futuro de mero espectador do mundo que o rodeia” (ARAÚJO, 2009, p. 158). Esse tese torna-se mais evidente quando pensamos em que tipos de mídias servem de suporte para esses trabalhos. Mesmo sendo as ações de letramentos midiáticos voltadas para os meios, é preciso pensar quais serão apresentados.

Os estudos sobre a Comunicação Alternativa apresentam várias mídias que podem servir como base para trabalhos voltados para a temática. Essas formas de comunicação, que são pautadas prioritariamente nos letramentos locais para a construção do seu conteúdo, utilizam mídias diversas para promover o debate social acerca de temas sociais. Assim, ao trabalhar com esses veículos de informação e comunicação, é possível promover uma educação midiática, gerar debates sobre temas sociais e promover o acesso à informação, direito fundamental e garantido por lei.

Um exemplo de uso desses letramentos midiáticos, pautados em mídias alternativas, surge a partir do conceito de Mídia Radical, proposto por Downing (2002), em que meios não-convencionais de Comunicação são utilizados como forma de promover, na audiência, o debate mobilizador e a crítica social, incentivando as práticas de posicionamento de ideais a partir da cultura onde estão inseridas. Para o autor, essas mídias servem como forma para a transmissão de informação acessível, ou seja, com uma linguagem simples, mas que cumpre seu papel de formadora social. São exemplos de mídias radicais cartazes, poemas marginais, músicas, teatro e dança de rua, grafite, anedotas e outras manifestações de arte contra-hegemônica. Como exemplo e resultado dos trabalhos do projeto *compreender os letramentos locais para (in)formar novos leitores*, destacamos o trabalho com cartazes e poemas, onde os alunos são instigados a promover a comunicação em meios alternativos de fácil acesso público.

Outra forma de letramento midiático alternativo é a comunicação popular, que nasce a partir do movimentos sociais e sindicais, com caráter mobilizador visando à emancipação crítica de seu público (FESTA, 1986). De acordo com Peruzzo (2009), uma das características fundamentais da comunicação popular está na opção por colocar as mídias tradicionais de



informação a serviço dos interesses populares. Essa concepção está embasada na visão freiriana de comunicação, que deve ser horizontal, realizada a partir dos ideias sociais e com uma linguagem acessível a todos os públicos. Como exemplo, colocamos a criação de áudios e panfletos, trabalhando com a ideia de uma comunicação mais imediata.

Como último exemplo, trazemos o conceito de comunicação Comunitária, talvez o mais conhecido das formas alternativas de comunicar realizadas a partir dos letramentos locais. É característica da comunicação comunitária procurar o engajamento público através dos meios de comunicação, que são vistos como instrumentos para a educação popular. Desse modo, o principal objetivo é possibilitar a emancipação pessoal por meio da comunicação, com a produção de conteúdos socialmente relevantes e pautados em códigos (linguagem) próprios de comunicação (PERUZZO, 2007). Cabe destacar que, nessa perspectiva, a comunicação é vista como um direito humano e, por isso, não pode ser restrita aos grandes conglomerados de mídias. Como exemplo de trabalho, colocamos a criação de peças sonoras (tais como radionovelas e áudio-dramatização) voltados para rádios comunitárias, onde temas sociais podem ser trabalhados em uma linguagem local, pensando na formação do público ouvinte.⁴

Essas formas alternativas de informar e comunicar são propostas de trabalhos para os letramentos midiáticos. Mais que o estudo das mídias, é possível trabalhar com as mensagens que são mediadas e reproduzidas por elas. Além de incentivar a crítica e a ação social por meio da comunicação, o trabalho com mídias alternativas amplia o acesso ao direito à informação, gerando assim a democratização da comunicação e formando leitores críticos do local onde estão inseridos. Mais que utilizar a mídia como instrumento de alfabetização, é preciso pensá-la como uma ação social, capaz de gerar mudança no público trabalhado.

Considerações finais

⁴ Todos os trabalhos desenvolvidos pelo projeto podem ser acessados pelo site: <https://letramentosufsmfw.wixsite.com/letra>

Com as considerações feitas neste estudo, percebemos a contribuição dos letramentos locais para a (in)formação crítica de um público leitor como meio eficaz de educação através da comunicação. De maneira a contribuir também com os estudos sobre letramentos midiáticos, o atual artigo objetivou ressaltar de que modo o conhecimento das mídias alternativas existentes podem funcionar como métodos educacionais de interação com a mídia.

Por utilizar-se dos letramentos locais para se aproximar do seu público, o projeto apresenta formas de comunicações alternativas, partindo do princípio que, no ensino escolar, pouco é debatido sobre as informações constantemente recebidas por esse público. Também por estarem imersas nas redes sociais, onde exercem parte de sua leitura e escrita com base nos seus conhecimentos.

Relacionando teoria e prática e atuando nos campos das Ciências da Linguagem e da Comunicação, tem-se objetivado realizar atividades em uma turma de ensino médio de uma escola pública, trabalhando formas alternativas de comunicação, a fim de exercer a prática de leitura crítica através dos meios não convencionais de informação e comunicação, que se apropriam dos letramentos locais como estratégia de aproximação com o público leitor.

É importante frisar que os letramentos midiáticos podem ir além dos estudos pedagógicos de inserção dos jovens em um novo ambiente midiático, com o qual os mesmos já têm contato, a fim de debater como eles têm acesso à informação, e ir ao encontro de novas ações e interações, sociais e locais, com o conhecimento de novas formas de se informar. Desse modo, incentivando a leitura a partir da prática crítica dos meios em que estão inseridos e de propostas de trabalhos focados nos estudos de letramento, seguindo também o viés do campo comunicacional.

Referências

ALMEIDA, Manuela Pereira de. *Educomunicação e práticas de letramento: um diálogo a partir dos usos das TIC*. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos). Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro, 2016.

ARAÚJO, Rosi Valéri Corrêa. Mídia e letramento escolar. *Revista de*

Educação, v. 12, n. 14, 2019. pag. 155 - 164.

ANTONIASSI, Paula Isaias Campos. *O jornal escolar e a formação de alunos produtores de texto: análise de uma prática de letramento midiático em uma escola municipal de Florianópolis - SC*. 201. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PELEGRINI, Christian Hugo. *O significado contemporâneo da Teoria Matemática da Comunicação*. *Caderno.com*, vol. 4, nº 2, jul. - dez., 2009. p. 11 - 23.

DOWNING, John D. H. *Mídia Radical*. Tradução de Silvana Vieira. 2. ed. São Paulo: Senac, 2004.

FESTA, Regina. *Movimentos sociais, comunicação popular e alternativa*. In: FESTA, R. ; SILVA, C. E. L. (Orgs.). *Comunicação popular e alternativa no Brasil*. São Paulo: Paulinas, 1986. p.9-30.

FAUSTO NETO, A. *et al.* Mediatização. In: MARCONDES FILHO, C. (Org.). *Dicionário da Comunicação*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Paulinas, 2009, p. 326-327.

FRANÇA, Patrícia Gallo de. *A aprendizagem transmídia na sala de aula: potencialidades de letramento midiático*. 2015. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

GUAZINA, Liziane. O conceito de mídia na Comunicação e na Ciência Política: desafios interdisciplinares. *Revista Debates*, Porto Alegre, v.1, n.1, jul.-dez. 2007. p. 49-64

MESSIAS, Cláudio. *A epistemologia da educomunicação em aferição: uma contextualização do habitus no Paradigma Educomunicativo*. 2017. 262 f. Tese (Doutorado) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PERUZZO, Cicília Maria K. Aproximações entre a comunicação popular e comunitária e a imprensa alternativa no Brasil na era do ciberespaço. *Revista Galáxia*, São Paulo, n. 17, jun. 2009, p. 131-146.

PERUZZO, Cicília Maria K. *Relações Públicas Comunitárias: A Comunicação em uma perspectiva dialógica e transformadora*. São Paulo: Summus, 2007.
RODRIGUES, Raquel Timponi Pereira. *Modos de leitura do jovem brasileiro contemporâneo: uma análise dos produtos híbridos audiolivro e livroclip*. 2015. 400 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social). Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. 2 vols.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo:



Parábola Editorial, 2009.

STREET, B.V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.,

SILVA, Késia Araújo da. *Histórias em quadrinhos eletrônicas: a linguagem híbrida dos quadrinhos como agente de letramento midiático no Vale do São Francisco*. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro, 2018.

SOUZA, Juliana Pereira de. *Mídia*. In: Enciclopédia Intercom de Comunicação, v. 1. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2010. p. 816 - 817.

TFOUNI, L. V.; MONTE-SERRAT, D. M.; MARTHA, D. J. B. A abordagem histórica do letramento: ecos na memória na atualidade. *Scripta*, Belo Horizonte, v.17, n.32, 1ºsem. 2013.

VIEIRA, Marília Daniele Soares. *“As Crônicas de Gelo e Fogo”, narrativas transmidiáticas e a leitura como ato responsivo*. 2018. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Linguagens, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

A presente edição foi composta pela URI,
em caracteres Arial, formato e-book, pdf,
em dezembro de 2018.