

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Descrição, análise e práticas sociais 2



Atena
Editora
Ano 2022

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Descrição, análise e práticas sociais 2



Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



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

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

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

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

Conselho Editorial**Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

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

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

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

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

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

Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,

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

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

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

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

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

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
L755	Linguística, letras e artes: descrição, análise e práticas sociais 2 / Organizador Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-0695-2 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.952222211 1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Vasconcelos, Adaylson Wagner Sousa de (Organizador). II. Título. CDD 410
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

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

DECLARAÇÃO DA EDITORA

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







Em **LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES: DESCRIÇÃO, ANÁLISE E PRÁTICAS SOCIAIS 2**, coletânea de dezessete capítulos que une pesquisadores de diversas instituições, congregamos discussões e temáticas que circundam a grande área da Linguística, Letras e Artes e dos diálogos possíveis de serem realizados com as demais áreas do saber.

Temos, no presente volume, reflexões que explicitam essas análises literárias, contos, romances, poesias, memórias, ensino, música, fonética e fonologia, representações discursivas, língua materna, língua espanhola, ensino virtual, pandemia, artes, TIC's, cultura e currículo.

Assim sendo, convidamos todos os leitores para exercitar diálogos com os estudos aqui contemplados.


Tenham proveitosas leituras!

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos


CAPÍTULO 1	1
“O VELHO E OS TRÊS MENINOS”, DE EUCLIDES NETO – UMA PROPOSTA DE ANÁLISE	
Ana Sayonara Fagundes Britto Marcelo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9522222111	
CAPÍTULO 2	10
A CEIA DERRADEIRA: O BEIJO DE JUDAS E A MELANCÓLICA SEPARAÇÃO DA CARNE	
Ester da Silva Albuquerque	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9522222112	
CAPÍTULO 3	17
A RELIGIOSIDADE NO ROMANCE PERDIÇÃO DE, LUIZ VILELA	
Elcione Ferreira Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9522222113	
CAPÍTULO 4	28
A PROPÓSITO DE MACHADO DE SILVIANO SANTIAGO	
Lúcia Ribeiro	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9522222114	
CAPÍTULO 5	38
O CONTEMPORÂNEO NA PERSPECTIVA DO (DA) MOTIVO + AÇÃO, NO CONTO PASSEIO NOTURNO PARTE II DE RUBEM FONSECA	
Ana Patrícia Sampaio Pereira	
Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9522222115	
CAPÍTULO 6	48
VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER NEGRA NO CONTO “ARAMIDES FLORENÇA”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO	
Savana de Queirós Santiago	
Eldio Pinto da Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9522222116	
CAPÍTULO 7	62
MEMÓRIAS PESSOAIS: A TRAJETÓRIA DE UMA PROCOPENSE DE SUCESSO	
Marilu Martens de Oliveira	
Inês Cardin Bressan	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9522222117	
CAPÍTULO 8	66
DES(CONSTRUIR) OS EMARANHADOS DA TEIA POÉTICA: O ENSINO DA	

POESIA ORIDEANA NO AMBIENTE ESCOLAR

Jaqueline de Carvalho Valverde Batista


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522222118>**CAPÍTULO 9 74**ENUNCIÇÃO EM AÇÃO: UMA ANÁLISE DAS CATEGORIAS DE PESSOA, TEMPO E ESPAÇO NA CANÇÃO *NÃO TENHO MEDO DA MORTE*, DE GILBERTO GIL

Noemi Marques de Carvalho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522222119>**CAPÍTULO 10..... 79**


A RABECA DE MESTRE ZEZINHO NA MÚSICA PARAIBANA

Agostinho Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95222221110>**CAPÍTULO 11 93**CENÁRIO PÓS-MODERNO, MUSICOLOGIA E NOVOS OBJETOS DE ESTUDO: REFLEXÕES A PARTIR DA ABORDAGEM DE *SAMBA MAKOSSA* DE CHICO SCIENCE E *VÓ IMBOLÁ* DE ZECA BALEIRO

Davi Ebenezer Ribeiro da Costa Teixeira


Magda de Miranda Clímaco

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95222221111>**CAPÍTULO 12..... 104**

CONTRIBUIÇÕES DA FONÉTICA E DA FONOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA FLUÊNCIA LEITORA

Alneci do Rego Montero Morales


Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95222221112>**CAPÍTULO 13..... 117**

DISCURSO DO DIA 24 DE MARÇO DE 2020 SOBRE A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS NO BRASIL E AS REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS CONSTRUÍDAS DO PRESIDENTE JAIR BOLSONARO


Neire Yamamoto

Maria Eliete de Queiroz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95222221113>**CAPÍTULO 14..... 128**

O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA NO BRASIL

Silvana Maria Aranda

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95222221114>**CAPÍTULO 15..... 137**

ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA, COM ÊNFASE NA COMPETÊNCIA

COMUNICATIVA, EM FORMATO VIRTUAL, DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Maria Auxiliadora de Jesus Ferreira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95222221115>

CAPÍTULO 16..... 154

O TOM DO BEM: O USO DAS ARTES E DAS TICS NA PROMOÇÃO DA CULTURA DA PAZ NA ESCOLA MARIA NOSÍDIA

Marinês Juliana Carvalho Martins

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95222221116>

CAPÍTULO 17..... 169

A APLICABILIDADE DA IMPLEMENTAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR DE RONDONIA COMPONENTE EDUCAÇÃO FÍSICA - EM TEMPOS DE PANDEMIA

Cleidimara Alves

Alan Raniere

Edilene Jesus de Araújo

Marcio Rodrigues Fagundes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95222221117>

SOBRE O ORGANIZADOR..... 173

ÍNDICE REMISSIVO..... 174

“O VELHO E OS TRÊS MENINOS”, DE EUCLIDES NETO – UMA PROPOSTA DE ANÁLISE

Data de submissão: 17/10/2022

Data de aceite: 01/11/2022

Ana Sayonara Fagundes Britto Marcelo

Professora Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Jequié/Ba

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura (PPGLitCult) da Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Salvador/Ba
<https://lattes.cnpq.br/2124695641938329>

“Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.”
(CABRAL DE MELO NETO, 2008)

RESUMO: O texto analisa o conto “O velho e os três meninos”, do escritor baiano Euclides José Teixeira Neto (1925-2000). A narrativa está dividida em duas partes. Na primeira, são reveladas a precariedade,

a vulnerabilidade e os enquadramentos sociais, sofridos por famílias de trabalhadores agrícolas, especialmente as crianças, após os pais serem demitidos das fazendas de cacau, Sul da Bahia, segunda metade do século 20. Neste período, os latifúndios do cacau sofrem o impacto da vassoura-de-bruxa e da seca. Na segunda, ao relatar um caso específico entre um aposentado e três meninos, o narrador ironicamente questiona os enquadramentos sofridos pelas crianças. A proposta de análise, toma como fio condutor as considerações de Judith Butler (2016), quando reflete sobre o impacto de molduras ou enquadramentos sociais impostos aos mais vulneráveis socialmente. Acrescenta-se a perspectiva desenvolvida por Didi-Huberman (2011) ao refletir sobre a luz frágil, tênue e pulsante dos vaga-lumes. A análise de ambas as partes do conto é construída a partir dos estudos de Giorgio Agamben (2008, 2007, 2015) ao abordar a condição animal do homem, cuja potência impulsiona à vida, apesar das relações traçadas de domínio e submissão entre os homens, denunciando a precariedade da vida e estados de exceção. Pál Pelbart (2016) traz para a reflexão a importância da retomada da afetibilidade, o que possibilita uma melhor compreensão das ações do

“velho”, sujeito afetado, em relação aos “três meninos”.

PALAVRAS-CHAVE: Vida precária; Enquadramentos sociais; Afectibilidade.

ABSTRACT: The text analyzes the short story “O Velho e os Três Meninos – The old man and three boys”, by Euclides José Teixeira Neto (1925-2000), a writer from Bahia, Brazil. The narrative is divided into two parts. The first reveals the precariousness, vulnerability and social conditions in which agricultural workers’ families, especially children, lived when fired from cocoa farms in Southern Bahia impacted by witches’ broom and drought, in the second half of the 20th century. In the second, when reporting a specific situation involving a retired old man and three boys, the narrator ironically questions the framing suffered by the children. The analysis proposal takes Judith Butler’s (2016) considerations as a guideline, when she reflects on the impact of social frames or framings imposed on the most socially vulnerable. Added to the perspective developed by Didi-Huberman (2011) when reflecting on the fragile, tenuous and pulsating firefly light. The analysis of both parts of the short story is built from the studies of Giorgio Agamben (2008, 2007, 2015) when approaching the animal condition of man, whose power drives to life, despite the dynamics of domination and submission traced between men, denouncing the precariousness of life and states of exception. Pál Pelbart (2016) brings to reflection the importance of resuming affection, which allows a better understanding of the “old man’s” actions, affected subject, in relation to the “three boys”.

KEYWORDS: Precarious life; Social frameworks; Affection.

O presente discurso de João Cabral de Melo Neto sugere, no excerto em epígrafe, um aspecto a ser destacado: a referência textual “galos” desperta uma rede de relações; ou seja, a de que se necessita de outros para ecoar a potência de conviver e agir. O bicho humano carece viver junto, apesar de idioritmias próprias, para lembrar Roland Barthes (2003). Como muitos outros animais, o animal humano pouco se arvora a viver só. Na narrativa curta “O velho e os três meninos” (EUCLIDES NETO, 2013), objeto desse estudo, crianças se juntam para viver, formando uma rede de resistência, entretanto, ganham outras conotações na narrativa, como revela a análise, ainda insipiente do conto. Há também um “velho”, que vive só e tem medo.

O conto é dividido em duas partes ou momentos. Para analisar a primeira parte, toma-se como fio condutor as considerações de Judith Butler (2016) em “Vida precária, vida passível de luto”; e na segunda, acrescenta-se a perspectiva desenvolvida em “Sobrevivência dos vaga-lumes” de Didi-Huberman (2011). Em ambas as partes, a análise temática vem construída a partir dos estudos de Giorgio Agamben ao abordar a condição animal do homem, cuja potência impulsiona à vida, apesar das relações traçadas de domínio e submissão do homem pelo homem, denunciando a condição de morte em vida e da “vida indigna de ser vivida” (AGAMBEN, 2007, p.144), lembrando que estados de exceção não se encontram distantes, grafados apenas nas páginas da história e dos (tele) jornais. O poder soberano e o biopoder, de que trata Agamben (2007), parecem interagir na narrativa em questão, atuando contra a vida de sem terras, representados no conto por

três meninos.

No primeiro momento do texto “O velho e os três meninos” é descrito o ambiente da seca que assola as fazendas de cacau, inserindo o(a) leitor (a) na paisagem desoladora, iniciada pela vassoura-de-bruxa (*Crinipellis pernicioso*), que atingiu os cacauais e marcaram a vida econômica do Sul da Bahia na segunda metade/final do século 20. Somado a esta paisagem, a narrativa apresenta o impacto da seca e demissões de trabalhadores agrícolas, que – expulsos das propriedades rurais – são impelidos para as cidades próximas em busca de vida, ou melhor, de sobrevivida. Entretanto, nas cidades são considerados invasores e marginais:

Famílias inteiras nas estradas, nas pontas de rua, nos casebres improvisados com o que achavam nos monturos.

[...] Daí, as levas de gente se batendo, velhos, doentes, zanzando como um lixo, tangidos pelos ventos da miséria. Na roça ainda encontravam uma tambora de aipim, uma jaca, frutas do mato. Na cidade era a fome parda e suja. Famílias que traziam dúzias de meninos. As femezinhas nem se perdiam mais. Não achavam quem as quisesse naquela magreza de esqueleto, seios de tábuas. Não prestavam pra nada.

Os pequenos ganharam as praças. Ratazanas a farejar e pedir nas casas, olhos afundados na necessidade. Aqui um resto, ali uma fruta passada, acolá qualquer coisa que topavam pelo chão. (EUCLIDES NETO, 2013, p.120-121)

Famílias “zanzando”, seres humanos “tangidos”, “ratazanas a farejar” remetem à condição inumana em estado de exceção; bem como sobreviventes e “vidas nuas”. “Zanzar” direciona não saber para onde ir, vagar sem rumo, como animais sem toca. O termo “tangidos”, associa-se à condição de animais em rebanhos, aparentemente passivos, que precisam de outros para lhes indicar a direção a tomar, posto que suas consciências, se é que as tem, não lhes permitem vislumbrar o caminho a seguir. Sair sem rumo movidos pela miséria, sinônimo da fome, é a condição que marca a vida dessas famílias como “vidas nuas”, “vida sem valor” (AGAMBEN, 2007, p. 145), vez não mais trabalharem para produzir bens alheios e/ou servir-lhes sexualmente.

Os corpos descartáveis das famílias retratadas no conto, “levas de gente se batendo, velhos, doentes”, lembram, guardadas as devidas proporções, aos corpos dos judeus, chamados de mulçumanos, cuja denominação de “multidão anônima”, de “não-homens” e “mortos vivos” era recorrente nos campos de extermínios em Auschwitz (AGAMBEN, 2008, p.52). A diferença é que na narrativa em estudo a reação se encontra nas crianças, potência de vida a desafiar os soberanos e, por isso, tomadas por “epidemia destruidora” (EUCLIDES NETO, 2013, p. 121), como ver-se-á a seguir. Pelbart assinala: “o biopoder contemporâneo, contudo, segundo a singular interpretação de Agamben, já não se incumbe de fazer viver, nem de fazer morrer, mas de fazer *sobreviver*. Ele cria *sobreviventes*. E produz a *sobrevida*” (PELBART, 2016, p. 26, grifos do autor).

A precariedade das condições de vida dessas famílias é o retrato da sobrevivida,

acentuada quando a sociedade percebe sua fragilidade, o que corrobora com Butler ao assinalar que “a apreensão da precariedade” conduz “a uma potencialização da violência” (BUTLER, 2016, p. 15). E é justamente o que se constata no conto em relação aos trabalhadores desempregados e respectivas famílias, cuja maioria é formada por crianças, símbolo maior de vulnerabilidade. Percebê-las frágeis e desamparadas pelo Estado e pelas próprias famílias, torna-as alvo fácil de adultos aproveitadores, que “instruíam os meninos a roubar” (EUCLIDES NETO, 2013, p.121). A “percepção da vulnerabilidade física de certo grupo de pessoas” “incita o desejo de destruí-las” (BUTLER, 2016, p. 15) e esse desejo é o que move o Estado e moradores da cidade.

Pode-se constatar a potencialização da violência em relação às crianças através dos enquadramentos animais a que são submetidas: “Femeazinhas”, “ratazanas”, “calunguinhas”, “crianças ladinas”, “pivetes”, “calungas”, “pragas invasoras”, “meninos de rua”, “ladrões”, “moleques”, “aquela raia”, “camundongos”, “invasores perigosos”, “ratos”, “delinquentes mirins” (EUCLIDES NETO, 2013, p.121).

As crianças são vistas como animais/pragas urbanas (como ratos ou camundongos – para associá-las a ladrões e invasores), e como moleques e pivetes, em alusão à faixa etária, além de atitudes “delinquentes”. Em referência aos abusos sexuais, as meninas são chamadas de “femeazinhas”, que de tão magras não “prestavam pra nada” (EUCLIDES NETO, op. cit., p.121), em outras palavras, para serem abusadas sexualmente. A condição de serem fêmeas remete ao corpo animal feminino, biologicamente usado para cópula e reprodução, ou seja, descartável; mero objeto de gozo, entretanto paradoxalmente desprezível.

Os “enquadramentos”, segundo Butler, “atuam para diferenciar as vidas que podemos apreender daquelas que não podemos” (BUTLER, 2016, p.17); e, certamente, a vida dos desempregados, principalmente de filhos e filhas menores, magros e sem forças, não tinha valor, vez não gerarem riquezas no campo nem na cidade, por isso vistos como seres apartados do convívio social. Deste modo, em estado de precariedade, “o corpo está exposto a forças articuladas social e politicamente” (BUTLER, op. cit., p.16). Assim, em “O velho e os três meninos” as forças vêm dispostas em detrimento das crianças animalizadas e/ou desumanizadas. O Estado, representado por policiais, delegado e justiça, além do corpo da sociedade civil organizada, unem-se contra elas. Para Butler, “elas (as populações expostas à violência) recorrem ao Estado em busca de proteção, mas o Estado é precisamente aquilo do que elas precisam ser protegidas” (BUTLER, 2016, p.47). Em relação a atuação dessas forças, a voz do narrador enuncia:

lam presos, soltos, encarcerados novamente. Se Herodes fosse o delegado, talvez não houvesse tanto sangue derramado dos pivetes. Era a única maneira de vencer a praga invasora, dominando a cidade – calungas que se reproduziam aos milhares e, quanto mais eram eliminados, mais apareciam das profundezas.

A polícia, vencida. A justiça não tinha como deter a onda. Epidemia destruidora. (EUCLIDES NETO, 2013, p. 121)

Destaca-se alusão ao texto bíblico, no qual crianças são assassinadas a mando do rei Herodes, que visava matar o futuro rei de Israel, quando do nascimento de Jesus (BÍBLIA SAGRADA. 1995. Mt 2, 13–20, p. 1286).

Perseguidas, no conto, as crianças são presas, torturadas e assassinadas com a anuência do poder constituído: polícia e poder judiciário. Por devido turno, a sociedade civil representada pela “associação de cidadãos”, assume a incumbência de, alhures, caça-las:

Organizou-se uma associação de cidadãos encarregados de apanhar os delinquentes mirins e levá-los à delegacia, já entupida deles. Muito ciosos de seus deveres de patriotas, agiam com energia e eficiência. A seca enchia os homens de ódio (todo ódio é aliviado em alguém, quando não se pode vingar do causador), e o descarregavam nos meninos de rua.

Faziam armadilhas. Deixavam comida ou algum objeto de valor à vista deles. Claro que os olhos gulosos dos abandonados logo davam fé. Paravam, conferiam se havia alguém por perto. Nem viva! Pulavam o muro ou grade. Quando iam tocando na isca, mãos invisíveis os apanhavam pela goela e eram esbofeteados. (EUCLIDES NETO, 2013, p. 122)

Esses “delinquentes mirins”, vistos como “camundongos” e para os quais são feitas “armadilhas” e preparadas “iscas”, reporta-nos à fábula de Kafka: “Você só precisa mudar de direção¹”. Nela, o rato encontra-se encurralado, sem saída entre a ratoeira e o gato, por quem é devorado. No conto de Euclides Neto, as crianças estão encurraladas entre a fome e os “cidadãos”, que as caçam como animais. Em contrapartida os meninos buscam viver, impõem resistência. Deste modo, vistos por “as pragas invasoras” ocupando espaços a eles não pertencentes.

Além dos “cidadãos”, o conto ressalta a atitude de religiosos – “freiras, padres, espíritas e outros de boa vontade” –; no empreendimento de salvaguardá-las. Entretanto, de certo modo, também acabam por tipificá-las entre as salváveis e as que não têm salvação. Estas, pois a “maioria estava perdida”, eram simplesmente silenciadas sem direito a luto sequer. Assim, para o Estado, o apagamento sistemático se presta como solução contra “pragas”.

Agamben destaca que, segundo Binding, para saber quais vidas merecem continuar vivendo e quais não, é necessário identificar as “vidas humanas que perderam a tal ponto a qualidade de bem jurídico, que a continuidade, tanto para o portador da vida quanto para a sociedade, perdeu permanentemente todo o valor” (AGAMBEN, 2007, p. 144).

E acrescenta:

Mais interessante, em nossa perspectiva, é o fato de que à soberania do homem vivente sobre a sua vida corresponda imediatamente a fixação de um limiar além do qual a vida cessa de ter valor jurídico e pode, portanto, ser morta sem que se cometa homicídio. A nova categoria jurídica de “vida sem

¹ <https://www.portalraizes.com/fabula-kafka/>

valor” (ou “indigna de ser vivida”) corresponde ponto por ponto, ainda que em uma direção pelo menos aparentemente diversa, à vida nua do *homo sacer* e é suscetível de ser estendida bem além dos limites imaginados por Binding. (AGAMBEN, 2007, p. 146)

A “vida sem valor” na cidade depende do que Butler denomina de uma “rede social de ajuda” (BUTLER, 2016, p. 32). Entretanto, no caso em estudo, como filha(o)s de agricultores desprovidos de bens além da própria sobrevivência, trabalhadores demitidos das fazendas falidas, tais vidas perdem o respectivo valor humano. Portanto, a rede social que se forma em torno delas as direcionam ao extermínio. A afirmação de Butler “nós não nascemos primeiro e em seguida nos tornamos precários; a precariedade é coincidente com o próprio nascimento” (BUTLER, op. cit., p. 32) corrobora com a narrativa de Euclides Neto, ao trazer à tona a vida de quem nasce sem terra nas áreas rurais brasileiras, mas não somente.

Diverso é nascer filho de fazendeiro cacauicultor da Bahia entre os séculos XIX e XX. Nos tempos áureos do cacau, os jovens herdeiros iam estudar em alguma capital no Brasil ou até mesmo no exterior, isso os que se dignavam a estudar, posto que como filhos de cacauicultores não viam necessidade de ter uma profissão, o “fruto de ouro”, regado pelo sangue de trabalhadores agrícolas, era o grande provedor, a garantia de fortuna eterna. Entretanto, com a decadência da produção cacaueteira, chegou para estes a falência e com ela as dívidas, suicídios e assassinatos.

A propósito, destaca-se na narrativa breve passagem de assassinato do filho de um latifundiário, por vingança de um cigano que o pai devia. Portanto, a vida de quem perdeu dinheiro e poder deixa também de ser digna de ser vivida e o assassinato de filhos de fazendeiros falidos e endividados são uma forma de pagamento, senão em dinheiro, com a vida dos descendentes. A perda dos bens materiais leva também à perda de poder; e, conseqüentemente, a banalização da vida passa a ser atividade generalizada.

No conto, dinheiro e poder vinham das fazendas que produziam e exportavam o cacau, o “fruto de ouro”. Falidos, muitos fazendeiros exerciam o poder contra a própria vida, optando pelo suicídio como fuga da nova realidade apresentada com a falência, obrigando-os a fazerem dívidas nos bancos. O pensamento de Agamben aplica-se, no caso, aos fazendeiros suicidas; soberanos de si por exercerem-na sobre a própria existência (AGAMBEN, 2007, p. 143).

Na segunda parte da narrativa, entretanto, ao relatar um caso específico: a invasão da casa de um velho aposentado por três meninos, o narrador parece desejar ironicamente desfazer os enquadramentos sofridos pelas crianças/ “ratazanas”, “animais invasores”, dispondo sob suspeita todas as ações covardes empreendidas pelas autoridades e sociedade civil contra os menores enquadrados como ladrões e assassinos. Intensifica, nessa fase a potência das crianças, revelada pela “presença do que falta no ato” (AGAMBEN, 2015, p. 245).

Para Agamben, “ter uma potência, ter uma faculdade significa: ter uma privação” (AGAMBEN, op. cit., p. 245). As crianças eram privadas de abrigo, alimentação, proteção familiar, do Estado e da sociedade, ao mesmo tempo que vistas como ladras e invasoras. Inicialmente, ao ver que os meninos quebram a vidraça da porta, o velho também lhes prepara uma armadilha, seguindo a ordem natural dos acontecimentos. Abre-lhes a porta, sorratamente, afim de – devidamente armado – surpreendê-los incontinentemente. Assim procedendo, mas sem atirar ou aparecer para as crianças, o velho se esconde e mantém-se armado durante o período em que os meninos permanecem na residência. A armadilha, o medo e a posse do revólver são resultados dos enquadramentos sofridos anteriormente pelos menores de idade: “O advogado, em passos de gato ancião, subiu as escadas, revólver em punho. Os invasores, perigosos. Comentava-se que os assassinos do velho trabalhador aposentado eram exatamente três pivetes” (EUCLIDES NETO, 2013, p. 124).

Em relação à experiência de medo, Butler alerta: “Se alguém é incriminado, enquadrado, em torno de sua ação é constituído um “enquadramento”, de modo que o seu estatuto de culpado torna-se a conclusão inevitável do espectador” (BUTLER, 2016, p. 23). Assim, como se abstrai do pensamento de Butler, as personagens são antecipadamente julgadas, “sem provas válidas e sem meio obvio de retificação” (BUTLER, op. cit., p. 27). Entretanto, ao não atirar imediatamente e preferir observá-las de perto, o velho põe sob suspeita a moldura na qual as crianças foram enquadradas, e revela “que ela nunca conteve de fato a cena a que se propunha ilustrar, que já havia algo de fora, que tornava o próprio sentido de dentro possível, reconhecível” (BUTLER, op. cit., p. 24).

A invasão dos meninos à casa provoca inicialmente o medo e a necessidade de proteção armada; entretanto, possibilita a observação das ações das crianças e, conseqüentemente, a quebra do enquadramento a que foram submetidas. O velho pôde constatar que nada furtaram além de doces e outras iguarias, assistiram televisão e deitaram em camas de lençóis alvos. A busca por alimento revela a potência animal na luta pela vida, na realização de desejos/necessidades vitais: comer, viver, descansar, abrigar-se. Ao buscarem juntas a concretização de tais carências, ampliam a possibilidade de resistência.

O velho reconhece nos meninos o comportamento esperado para uma criança/potência animal em estado bruto, concentrado, dando-lhes um novo enquadramento, talvez mais apropriado: a “inocência” ou a potência própria que, como sementes, trazem a energia da vida concentrada. A partir desse enquadramento, surgem novas representações: não mais “invasores”, “ratazanas”, mas sim como “visitas”, “hóspedes”, elevadas à condição de animal humano. E, por fim, pelas marcas deixadas nos “lençóis alvos de linho”, ali as reconhecem como “sudários da fome”. Ao distanciá-las da condição de animalidade, as humaniza, e lhes imprime sentido diáfano.

O desfecho permite tirar algumas conclusões. Em princípio, pensando na qualidade do diverso olhar do velho para as crianças, vem ao sentido passagem de Didi-Huberman:

“A dança dos vaga-lumes se efetua justamente nas trevas” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 55); na narrativa em tela simbolizadas pelos naturais enquadramentos de exclusão a elas destinadas. Por seu turno, os personagens – velho e crianças – representam a “luz pulsante, passageira, frágil” (DIDI-HUBERMAN, op. cit., p. 46) sobre a qual Didi-Huberman, de modo figurativo, discorre ao se valer da referência “vaga-lumes”, pois “desaparecem apenas na medida em que o espectador renuncia segui-los” (DIDI-HUBERMAN, op. cit., p. 47). Ao optar por enxergar a inocência/potência daquelas vidas em formação, o “velho” passa a representar essa luz, capaz de reconhecê-las, ao menos, como passíveis de luto, semelhante à do Cristo crucificado, cuja marcas da violência ficaram também impregnadas no santo sudário.

Por fim, é necessário os suportes básicos para a manutenção da vida (BUTLER, 2016, p.41), para que ela seja “passível de luto”, as crianças do conto encontraram alguns destes suportes na casa do “velho”: alimentação, abrigo, proteção, além da possibilidade de voltarem a sonhar. Para Butler, estes suportes “são, ao mesmo tempo, nossa responsabilidade política e a matéria de nossas decisões éticas mais árduas” (BUTLER, op. cit. p.43). O conto em tela de Euclides Neto representa o resultado destas decisões:

A fisionomias dos meninos – envelhecidas pelo desespero – estavam tranquilas. Voltaram a ser crianças. Dormiam como os inocentes dormem. Talvez até sonhassem com uma casinha, comida, uma cama e o colo da mãe. Com certeza, sonhavam.

O velho começou a chorar. (EUCLIDES NETO, 2013, p. 124)

A condição de “sujeito afetado” demonstrada pelo “velho”, em relação à sobrevivência dos meninos, remete a Peter Pelbart ao referendar (lembrando Nietzsche e Deleuze, a partir dos estudos de Barbara Stiegler) ser “preciso retomar o corpo naquilo que lhe é mais próprio, sua dor no encontro com a exterioridade, sua condição de corpo afetado pelas forças do mundo e capaz de ser afetado por elas” (PELBART, 2016, p. 32).

No texto literário, portanto, permanece a potência dessas personagens: um grito que busca outras vozes, como os lampejos intermitentes dos vaga-lumes ou como o galo que o lança para outro além; e por isto mesmo, a cada um de nós.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha (Homo Sacer III)**. São Paulo: Boitempo, 2008.

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer. O poder soberano e a vida nua I**. 2. ed. 2. Reimpressão. Tradução: Henrique Burigo. Belo Horizonte: EDUFMG, 2007.

AGAMBEN, Giorgio. **A potência do pensamento: ensaios e conferências**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 243-254.

BARTHES, Roland. **Como viver junto**: simulações romanescas de alguns espaços cotidianos. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BÍBLIA SAGRADA. Fuga para o Egito: Massacre dos inocentes. 99. ed. Tradução dos originais: Monges de Maredsous (Bélgica) Centro Bíblico Católico. São Paulo: Editora Ave Maria; Edição Claretiana, 1995. Mt 2, 13–20, p. 1286.

BUTLER, Judith. Vida precária, vida passível de luto. In: _____. **Quadros de guerra**. Quando a vida é passível de luto? 2. ed. Tradução: Sérgio Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p.13-55.

CABRAL DE MELO NETO, João. Um galo sozinho não tece uma manhã. In: _____. **A Educação pela Pedra**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2008.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Sobrevivências. Imagens. In: _____. **A sobrevivência dos vaga-lumes**. Tradução de Vera Casa Nova e Márcia Arbex e revisão de Consuelo Salomé. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011. p.45-65; 133-160.

EUCLIDES NETO. O velho e os três meninos. In: _____. **O tempo é chegado**. 2.ed. rev. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Littera Criações Ltda, 2013. p. 120-124.

PELBART, Peter Pál. Vida besta, vida nua, uma vida [Agamben]. In: _____. **O avesso do niilismo**: cartografias do esgotamento. 2. ed. São Paulo: n–1 edições, 2016, p. 25-36.

CAPÍTULO 2

A CEIA DERRADEIRA: O BEIJO DE JUDAS E A MELANCÓLICA SEPARAÇÃO DA CARNE

Data de submissão: 07/10/2022

Data de aceite: 01/11/2022

Ester da Silva Albuquerque

Universidade Federal da Paraíba

João Pessoa – Paraíba

<http://lattes.cnpq.br/4624655159839043>

RESUMO: De acordo com o cristianismo, a santa ceia foi instituída por Jesus na noite anterior à sua crucificação. A última ceia, apresentada nas sagradas escrituras é bastante conhecida e traz à tona algumas representações que favorecem a análise do conto “A ceia”, de Lygia Fagundes, que retrata a história de dois amantes em sua ceia de despedida. Outrossim, analisaremos a semelhança nas narrativas supracitadas. Portanto, o objetivo do presente artigo é debruçar-se pelas emoções dos personagens, bem como pelas simbologias que somam à compreensão da obra. Para tanto, exploraremos um aporte teórico que dialogue a respeito dos sentimentos que envolvem a trama.

PALAVRAS-CHAVE: Ceia; Emoções; Psicanálise; Simbologia.

THE LAST SUPPER: THE KISS OF JUDAS AND THE MELANCOLIC SEPARATION FROM THE FLESH

ABSTRACT: According to Christianity, the Holy Communion was instituted by Jesus the night before his crucifixion. The last Supper, presented in the Holy Scriptures is well known and brings to light some representations that favor the analysis of the tale “A ceia”, by Lygia Fagundes, which portrays the story of two lovers at their farewell supper. Furthermore, we will analyze the similarity in the aforementioned narratives. Therefore, the purpose of this article is to look into the emoticons of the characters, as well as the symbologies that add to the understanding of the work. To do so, we will explore a theoretical contribution that dialogues about the feelings that surround the plot.

KEYWORDS: Supper; Emotions; Psychoanalysis; Symbology.

O presente artigo procura analisar e comparar a conexão entre o conto “A ceia” e a narrativa bíblica presente em Mateus 26: 26-30; 47-49. Também será usado outros versos bíblicos que somem

ao entendimento na interpretação dos gestos e expressões, proporcionando ao leitor, possibilidades de supor os sentimentos que estão acometidos aos personagens, nos diferentes momentos da narrativa.

O conto apresenta o último encontro entre um homem e uma mulher, conhecidos como Alice e Eduardo. Já no início do conto, pode-se perceber a presença de um narrador heterodiegético, ou seja, que não participa da história, ele apenas preocupa-se em relatar o fato acontecido para o leitor. Sendo assim, nota-se que a perspectiva empregada no conto é a narração de focalização externa. O conto inicia-se com a descrição do cenário sendo feita pelo narrador: “O restaurante era modesto e pouco frequentado, com mesinhas ao ar livre, espalhadas debaixo das árvores. Em cada mesinha, um abajur feito de garrafa projetando sobre a toalha de xadrez vermelho e branco um pálido círculo de luz” (TELLES, 2009, p. 121).

No decorrer do texto, fica perceptível que mesmo tendo escolhido uma mesa com iluminação nada favorável, a mulher decide apagar o abajur. O narrador faz questão de contar que ela apaga a luz com firmeza, evidenciando que naquele momento a mulher procura pela escuridão: “Sentaram-se numa mesa próxima ao muro e que parecia a menos favorecida pela iluminação. Ela tirou o estojo da bolsa e retocou rapidamente os lábios. Em seguida, com gesto tranquilo, mas firme, estendeu a mão até o abajur e apagou-o” (TELLES, 2009, p. 121). Não se sabe ao certo por qual razão ela precisa dessa escuridão, mas o leitor pode começar a fazer suposições a respeito dessa necessidade. Como é do conhecimento do leitor que ela está acompanhada, pode-se inferir que o homem obrigatoriamente a acompanha nessa escuridão. Logo em seguida, o rapaz pega o cardápio e reclama: “- Também não enxergo os nomes dos pratos. Paciência, acho que quero um bife. Você me acompanha?” (TELLES, 2009 p. 122).

Até o presente momento, o leitor conhece apenas o nome da mulher: Alice. Esse pouco conhecimento continua impedindo que o leitor determine o tipo de relação que existe entre os personagens, não conhecendo também os sentimentos que podem estar postos à mesa. Porém, consegue-se entender que eles estão procurando por um lugar tranquilo, provavelmente, para conversarem sem qualquer tipo de perturbação ou empecilho. Em seguida, o narrador começa a descrever a mulher: “Seu rosto fanado e branco era uma máscara delicada emergindo da gola negra do casaco” (TELLES, 2009, p.122). Nesse momento, o leitor pode achar diferente quando o vocábulo “fanado” é utilizado para descrever o rosto da mulher, pois o normal seria que fosse descrito como “delicado”, verificando-se então, a importância de atentar-se a metáfora utilizada nesse texto. O termo “fanado” pode ser substituído por “mutilado”, o que propicia ao leitor o entendimento de que a mulher possui o rosto sofrido e/ou marcado.

Enquanto estavam sentados esperando pelo jantar, Alice repara nos óculos do homem e fala: “- Meu bem, você ainda não mandou fazer esses óculos! Faz meses que quebrou o outro e até agora... – A verdade é que não me fazem muita falta. – Mas a vida

inteira você usou óculos. Ele encolheu os ombros. – Pois é, acho que agora não preciso mais. – Nem de mim. – Ora, Alice...” (TELLES, 2009, p. 122). Agora, com o registro da fala da mulher, o leitor começa a obter detalhes sobre o tipo de relação que existe entre ela e seu acompanhante, chamado Eduardo. Fica perceptível a presença de intimidade, que pode ser deduzida pelo uso do cativo “meu bem”, bem como pelo fato dela saber que os óculos dele precisa de conserto há meses.

O diálogo entre eles proporciona ao leitor a certeza de que eles formam um casal de marido e mulher, mas ainda não sabemos o estado do relacionamento: “Eduardo, eu precisava te ver, precisava demais, entende? A última vez foi tão horrível, me arrependi tanto! Queria fazer hoje uma despedida mais digna, queria que você...” (TELLES, 2009, p. 123). Logo, percebe-se que o narrador proporciona um entendimento melhor do que pode estar acontecendo entre eles. É nítido que ocorreu um encontro anterior a este, mas não saiu como planejado. O último encontro deles foi pura melancolia, com um gosto amargo de uma história que estava sendo jogada fora: “Foi horrível, não, Eduardo? Foi horrível, hein? Sabendo quanto você detesta essas cenas, imagine, quebrar o copo na mão, aquela coisa assim dramática do vinho ir escorrendo misturando com o sangue... Que papel miserável” (TELLES, 2009, p. 124).

Alice começa a falar da atual namorada de Eduardo, chamando-a de “raposinha” e querendo saber se Eduardo comentou com ela sobre o que havia acontecido no último encontro deles. Eduardo, claro, fica indignado e começa a sentir um certo desconforto com o assunto atual: “- Por favor, Alice, não continue, você só está dizendo absurdos! Pensa então que ficamos os dois falando de você, ela pedindo dados e eu fornecendo, como se... Que juízo você faz de mim, Alice? Eu te amei.” (TELLES, 2009, p.124). Porém, Alice continua a ensaiar ataques à nova companheira de Eduardo, que continua desconfortável e percebe que não deveria ter dado atenção ao assunto: “Ele abaixou a cabeça. E fixou o olhar na toalha de mesa, como se quisesse decorar-lhe o contorno dos quadrados. Arrastou a cesta de pão para cobrir uma antiga mancha de vinho” (TELLES, 2009, p. 126). O narrador faz questão de que o leitor fique sabendo das expressões e dos gestos que envolvem os personagens, por isso, não se pode deixar de notar que o ato de Eduardo ao esconder a mancha de vinho presente na toalha da mesa, foi uma ação de desespero, como se aquela mancha representasse o assunto naquele momento, e que o ato de cobri-la faria com que Alice parasse de falar sobre sua atual companheira, chamada carinhosamente de Lili, apelido para Olívia. É evidente, durante a leitura que, Alice não entendeu o gesto de Eduardo como um “cala a boca”, mas essa interpretação pode ser abordada pelo leitor, que ao realizar uma análise da narrativa, deve estar atento a todos os sentimentos e expressões que envolvem a trama.

Ao longo da narrativa, Eduardo continua irritado a ponto de golpear a mesa, e tudo vai ficando mais claro, pois o narrador começa a pronunciar detalhes da história por meio de diálogos travados pelos próprios personagens:

“- É o apelido de Olívia. Eu queria dizer que ainda ontem ela perguntou por você com tamanha simpatia. – Ah! que generoso, que nobre! Tão fino da parte dela, não me esquecerei disso, perguntou por mim. Quando nos encontrarmos, atravesso a quadra, como nas partidas de tênis e vou cumprimenta-la, tudo assim muito limpo, muito esportivo. Esportivo. – Não se torture mais, Alice, ouça! – começou ele com energia. Vagou o olhar aflito pela mesa, como se nela buscasse as palavras. – Você devia mesmo saber que mais dia, menos dia, tínhamos que nos separar, nossa situação era falsa” (TELLES, 2009, p. 126).

Alice não conseguia compreender como o seu relacionamento tinha chegado nesse ponto, não entendia as razões pelas quais Eduardo a deixou: “- Bonitas palavras essas, situação falsa. Por que situação falsa? Por quê? Durante mais de quinze anos não foi falsa. Por que ficou falsa de repente?” (TELLES, 2009, p. 126). Como visto pelo leitor anteriormente, o narrador caracterizou o rosto da mulher pelas marcas contidas nele, logo, pode-se concluir que Eduardo procurou por alguém mais jovem que Alice, pois ela não era mais o bastante para ele, já estava velha.

Eduardo e Alice permaneceram juntos por quinze anos, mas para Eduardo, a separação era irremediável: “- Só sei que não tenho culpa, Alice. Já disse mil vezes que não pretendia romper, mas aconteceu, aconteceu. Não tenho culpa” (TELLES, 2009, p. 127). Para Eduardo, estava sendo mais simples, ele estava bem resolvido, mas para Alice a separação era algo doloroso, ela não estava sabendo lidar com esse sentimento de melancolia. Alice, então, começa a trazer uma comicidade travada pela ironia, citando uma ocorrência bíblica retratada no evangelho de São Mateus 26: 26-30; 47-49.

A narrativa bíblica citada, retrata a história da última ceia de Cristo e sua prisão. Sabe-se que Judas Iscariotes, vivia com Jesus, andava com ele e comia com ele. Logo, pode-se concluir que existia entre eles uma intimidade, afinal eles viviam uma relação de mestre e discípulo. Entretanto, a existência dessa relação não impediu que Judas compactuasse com os membros do Sinédrio e arquitetasse a prisão de Jesus Cristo. Na narrativa do conto, Alice compara esse momento com que ela e Eduardo estavam vivenciando:

“- Quem diria, hein? Nossa última ceia. Não falta nem o pão nem o vinho. Depois, você me beijará na face esquerda. – Ah, Alice... – E ele riu frouxamente, sem alegria. – Não tome agora esse ar assim bíblico, ora, a última ceia. Não vamos começar com símbolos, quero dizer, não vamos ficar aqui numa cena patética de separação. Tudo foi perfeito enquanto durou. Agora, com naturalidade... – Com naturalidade. Durou quinze anos, não foi, Eduardo?” (TELLES, 2009, p. 128-129)

De acordo com o psicanalista italiano, Massimo Recalcati, “a verdadeira traição, ao contrário do engano, sempre quebra um pacto simbólico baseado na lei da palavra. Em resumo, pode-se trair apenas aquele que realmente depositou sua confiança em nós, somente aquele que nos reconheceu como essencial para a sua vida: o próprio mestre, o próprio amigo, a própria mulher, o próprio homem”. Não existe nada mais íntimo do que comer juntos, no mesmo prato e partilhar da mesma mesa, e era isso que estava

envolvendo o casal. O sentimento era ainda mais presente em Alice, que estava sofrendo pela traição do marido. O conto não retrata se antes da separação houve um relacionamento extraconjugal, mas independente disso, o emocional de Alice estava abalado, pois houve a quebra de uma promessa feita nos votos matrimoniais e ela não estava pronta para esse desfecho.

Judas Iscariotes foi o traidor, e para Alice, Eduardo era o traíra da história, ela não conseguia compreender como ele estava jogando fora uma relação que durou anos. Da mesma maneira que Judas teria um benefício, afinal, ele receberia um pagamento, Eduardo também estava sendo beneficiado, pois agora tinha o que queria: uma mulher mais jovem. Já Alice, não teria benefício algum, ou melhor, com a dor, assim como Jesus Cristo. Ela foi traída, estava em um profundo estado de melancolia. Na narrativa bíblica, observa-se que na mesma noite que Judas traiu Jesus, eles estavam jantando juntos, mas ele saiu dali pronto para largar a história que construiu com o Mestre, afinal, já estava tudo planejado. Do mesmo modo, Eduardo já estava pronto há muito tempo para largar o relacionamento, pois para ele ia acabar de qualquer jeito.

O evento narrado na bíblia, passou a significar traição a Jesus, que ocorreu no Getsemâni após a última ceia. Na teologia cristã, os eventos iniciados na última ceia até a ressurreição de Jesus, ficaram conhecidos como “Paixão de Cristo”. Paixão é um termo teológico cristão, utilizado para descrever os eventos de sofrimento físico, mental e espiritual sofridos por Jesus, e provavelmente era isso que Alice estava sentindo naquele momento. Quando ela fala “Depois você me beijará na face esquerda” (TELLES, 2009, p. 128-129) refere-se ao beijo dado por Judas. O beijo, muitas vezes usado como um ato de amizade, nesse caso, foi prejudicial para quem o recebeu. Judas era um discípulo apaixonado por Jesus, mas foi capaz de entregá-lo aos escarnecedores por apenas 30 moedas.

Eduardo, que já não estava tão feliz com todo o assunto e principalmente com a comparação feita por Alice, sugere que saiam um pouco para caminhar, pois o jantar estava demorando muito. Ela, por sua vez, pega um miolo de pão e começa a amassá-lo enquanto caminham. A conversa começa a fluir naturalmente, Eduardo começa a recitar alguns versos, atitude que não fazia há tempos. “- Acabou-se, não, Eduardo? Acabou-se. Nem água, nem flores, nem gente. Acabou tudo. Ele encarou a mulher que rodava a bolinha de miolo de pão num ritmo mais acelerado” (TELLES, 2009, p. 130). Agora, convido o leitor a interpretar a ação da mulher através de uma expressão popular bastante conhecida: “comer o pão que o diabo amassou”. A bíblia deixa claro que o pão representa o corpo de Cristo, mas no primeiro livro do pentateuco, conhecido por Gênesis, a simbologia da santa ceia ainda não existia. No terceiro capítulo do livro, mas especificamente no verso dezanove, diz o seguinte: “No suor do rosto comerás o teu pão, até que tornes à terra, pois dela foste formado; porque tu és pó e ao pó tornarás.”

Ao realizar a leitura do início do livro de Gênesis, o leitor pode acompanhar toda a sequência dos acontecimentos, desde a criação do mundo até a queda do homem. No

texto, entende-se que devido a desobediência de Adão e Eva, os humanos passariam a trabalhar e a sofrer. No versículo, o suor equivale ao pão amassado, afinal, o preparo do pão exige um certo esforço. O diabo entra na história ao amassar o pão da desgraça, ou seja, ele foi responsável pela tentação à qual o homem não resistiu. No conto, Eduardo não resistiu e deixou Alice por uma mulher mais nova, e naquele momento em que Alice passou a amassar o miolo de pão com mais velocidade, ela estava expondo o sofrimento que sentia naquele momento. A expressão “comer o pão que o diabo amassou” descreve perfeitamente o grau de desespero submetido a Alice. Seu desespero era tamanho, que ela se atira contra Eduardo e o próprio tenta consolá-la:

“Ela atirou-se contra ele, abraçando-o, ‘Eduardo, eu te amo!’ Beijou-lhe as mãos, a boca, afundou a cara por entre a camisa, procurando chegar-lhe ao peito, enfiou a mão pela abertura, esfregou a cara no corpo do homem, sentindo-lhe o cheiro, apalpando-o, a ponta da língua vibrando de encontro à pele. – Eu te amo. – Alice – murmurou ele. Estava impassível. Fechou os punhos. – Alice, não dê escândalo, não continue... Ela reventou em soluços, escondendo a cara. – Você me amava, Eduardo, eu sei que você me amava! Ele adiantou-se alguns passos, limpando a boca no lenço. Esperou um instante e voltou-se. - Vem, Alice, por sorte ninguém viu, agora tenha juízo, por favor. Vamos sentar, fica calma, senta aí.” (TELLES, 2009, p. 131)

Alice promete a Eduardo que não vai mais tocar no assunto da sua atual namorada, mas ela está tão triste que não consegue cumprir a promessa, pois ela continua sofrendo por não poder continuar vivendo o amor que viveu por muitos anos. Alice não queria que Eduardo simplesmente a esquece, ela ainda o queria por perto, mesmo que fossem apenas amigos. A ideia de perder o amor da sua vida para alguém mais nova mexia muito com o emocional dela:

“- Tão ovem, não, Eduardo? – Alice, você prometeu. – E naturalmente vai vestida de noiva, ah, sim, a virgenzinha. Já dormiu com todos os namorados, mas isso não choca mais ninguém, imagine. Tem o médico amigo que costura num instante, tem a pílula, morro de inveja dessa geração. Como as coisas ficaram facéis! – Cale-se, Alice. – Como você já é uns bons anos mais velho, ela mandou costurar, questão de princípio. E vai chorar na hora, fingindo a dor que está sentindo mesmo porque às vezes a tal costura... – Cale-se!” (TELLES, 2009, p.131-132)

Eduardo e Alice retornam à mesa para finalmente jantarem. O jantar ainda não está pronto, o bife não chegou, eles não partiram a carne. “Por isso o homem deixará o seu pai e sua mãe e se unirá à sua mulher, tornando-se os dois uma só carne. De modo que já não são mais dois, porém uma só carne” (Marcos 10:7 e 8). Ao continuar analisando à luz do cristianismo, a escolha do prato leva o leitor a interpretação de que aquele jantar, com características similares a última ceia de Cristo, era uma despedida, onde aconteceria a separação da carne (marido e mulher). Os sentimentos foram colocados à mesa para que pudessem digerir a situação. Alice, então, pede para que Eduardo vá embora, e ela continua sofrendo, afinal, nada estava resolvido para ela:

“- Eduardo, eu queria que você fosse embora. – Vou te levar, Alice. Vamos sair juntos, estou só esperando aquele alegre que se esqueceu dos bifês... – Você não entendeu, eu queria ficar só, vou indo daqui a pouco mas queria que você saísse na frente, queria que você saísse já. – Mas, Alice, como vou te deixar assim? – Estou pedindo, Eduardo, me ajude, por favor, me ajude. Não, não se preocupe comigo, já estou calma, queria apenas ficar um instante sozinha, compreendeu? Eu preciso, Eduardo... – Mas você vai conseguir táxi? – Justamente queria andar um pouco, vai me fazer bem andar – sussurrou ela, entrelaçando as mãos. – Me ajude. O homem ergueu-se. Apanhou a capa. – Você não precisa mesmo de nada? – Não, estou ótima, pode ir. Pode ir.” (TELLES, 2009, p. 132)

Eduardo já tinha digerido toda a informação e separação, mas para Alice era como se existisse muitos pratos à mesa e ela tivesse que comer todos, porém, sentiu um mal estar e não conseguia mais comer, não conseguia digerir todas as informações postas. Ela saiu dali sem digerir seus sentimentos, para ela a carne não foi cortada, não existia separação. Eduardo, por sua vez, se afasta a passos largos, sem titubear e nem mesmo olha para trás. O garçom percebe que a mulher não está bem e aproxima-se dela para ajudar, então entrega o isqueiro que Eduardo esqueceu e ela o guarda na bolsa. Mesmo sendo um objeto que ela não gostava, afinal, não gostava do hábito que seu marido tinha de fumar. Esta seria sua última ceia, cheia de melancolia e sentimentos mal resolvidos. Não procedeu como o último encontro que tentaram ter, mas quando terminou, o sentimento ainda era o mesmo. Alice continuava sendo a mulher traída.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, João Ferreira. **Bíblia Sagrada**. Edição Revista e Atualizado no Brasil, 3ª ed. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2018.

DVORAK, Allen. **Cuidado com o beijo de Judas**. Disponível em: <https://estudosdabiblia.net/2003115.htm>

GENETTE, Gérard. **O discurso da narrativa**. Tradução: Fernando Cabral Martins. 3ª edição. Lisboa: Veja, 1995.

Porto Editora – Paixão de Jesus Cristo na Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2021-08-17 18:58:47]. Disponível em [https://www.infopedia.pt/\\$paixao-de-jesus-cristo](https://www.infopedia.pt/$paixao-de-jesus-cristo)

RECALCATI, Massimo. La notte del Getsemani. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/589169-ver-o-verbete-traicao-assim-o-beijo-de-judas-nos-torna-realmente-humanos>

TELLES, Lygia Fagundes. **Antes do Baile Verde: contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CAPÍTULO 3

A RELIGIOSIDADE NO ROMANCE PERDIÇÃO DE, LUIZ VILELA

Data de submissão: 14/10/2022

Data de aceite: 01/11/2022

Elcione Ferreira Silva

Graduação em Letra pela Universidade Estadual de Mato Grosso, Mestrado em Estudos Literários (UNEMAT), Doutoranda em Letras pela (UFMS)
<http://lattes.cnpq.br/1191887529604487>

RESUMO: O romance *Perdição* (2011), de Luiz Vilela tem como enredo a história de um pescador chamado Leonardo que é também conhecido como Leo. Casado e pai de uma menina. Na adolescência seu passatempo favorito, se não único, era pescar no lago, com o melhor amigo, Ramon. A narrativa é conduzida pelo Jornalista Ramon, narrador testemunha. A partir da história de um jovem pescador que se torna pastor evangélico. Luiz Vilela emprega o sagrado cristão, retomando figuras bíblicas. Destaca-se na narrativa o embate do cristianismo corrompido pela religião. Um dos dilemas vivenciado pelo personagem principal é a comercialização da fé. O Romance é fortemente marcado pela dicotomia sagrado-profano. O homem em *Perdição* busca o sucesso, é um homem que confronta o sagrado e opta por uma compreensão profana da religiosidade. Os

elementos estéticos do sagrado e do profano são estabelecidos de modo bastante radical pela banalização da fé, por meio desta, Luiz Vilela evidencia a constituição do homem em ruínas. A personagem em *Perdição* perdi a fé a família a identidade, perdi a si mesmo, e o caminho foi a religião. Como fundamentação teórica: Eliade, (1991). **Imagens e símbolo.** Eliade, (1992). **O sagrado e o profano.** (1976). Friedman, (2002). **O ponto de vista na ficção: o desenvolvimento de um conceito crítico.** **PALAVRAS-CHAVE:** Luiz Vilela; *Perdição*; Religião.

RELIGIOSITY IN THE NOVEL PERDIÇÃO BY LUIZ VILELA

ABSTRACT: The novel *Perdição* (2011), by Luiz Vilela, has as its plot the story of a fisherman named Leonardo who is also known as Leo. Married and father of a girl. As a teenager, his favorite, if not only, hobby was fishing in the lake with his best friend, Ramon. The narrative is led by Journalist Ramon, witness narrator. From the story of a young fisherman who becomes an evangelical pastor. Luiz Vilela employs the sacred Christian, taking up biblical figures. The clash of Christianity corrupted by

religion stands out in the narrative. One of the dilemmas experienced by the main character is the commercialization of faith. The Romance is strongly marked by the sacred-profane dichotomy. The man in *Perdition* seeks success, he is a man who confronts the sacred and opts for a profane understanding of religiosity. The aesthetic elements of the sacred and the profane are established in a very radical way by the trivialization of faith, through this, Luiz Vilela highlights the constitution of man in ruins. The character in *Perdition* lost faith, family, identity, lost himself, and the path was religion. As a theoretical foundation: Eliade, (1991). **Images and symbol.** Eliade, (1992). **The sacred and the profane.** Friedman, (2002). **The point of view in fiction: the development of a critical concept.**

KEYWORDS: Luiz Vilela; *Perdition*; Religion.

1 | INTRODUÇÃO

Luiz Vilela nasceu em Ituiutaba, Minas Gerais, em 1942, e aos 24 anos ganhou o Prêmio Nacional de Ficção, em Brasília, com seu primeiro livro, **Tremor de terra** (1967). Desde então, tornou-se reconhecido pela crítica, figurando como um dos mais representativos autores da literatura brasileira contemporânea. Acumulou diversas outras premiações, inclusive o Prêmio Jabuti, em 1974, pela coletânea de contos **O fim de tudo** (1973). Luiz Vilela é um escritor que se destaca no panorama nacional pela qualidade estética de sua produção literária. Ficção composta atualmente de sete coletâneas de contos, três novelas, cinco romances, além de quinze antologias individuais.

Este artigo tem como tema o sagrado e o profano no romance **Perdição** (2011). Para tanto, temos por sagrado, segundo Ferreira (2006, p. 721), aquilo “Que se sagrou ./Relativo às coisas divinas, à religião; sacro, santo./Venerável; santo”, e, por profano: “estranho à religião./Contrário ao respeito devido a coisas sagradas./Não sagrado” (FERREIRA, 2006, p. 656).

Dialogaremos com Mircea Eliade, em **O sagrado e o profano** (1992), ao definir, de acordo com a etimologia da palavra, que o sagrado manifesta-se em oposição ao profano. Nessa perspectiva, o homem toma consciência dele justamente por essa oposição. Conforme o referido autor (1992, p. 14): “O leitor não tardará a dar-se conta de que o sagrado e o profano constituem duas modalidades de ser no mundo, duas situações existenciais assumidas pelo homem ao longo da sua história”.

A manifestação do sagrado para Eliade (1992) só é possível porque este se revela por hierofania: o sagrado pode se manifestar em árvore, pedra, em qualquer coisa. “Manifestando o sagrado, um objeto qualquer se torna outra coisa e, contudo, continua ser ele mesmo, porque continua a participar do meio cósmico envolvente.” (ELIADE, 1992, p. 13).

O romance **Perdição**, é estruturado em três capítulos, intitulados: “O rapaz dos peixes”, “Pastor das Almas” e “Ninguém”. A narrativa situa-se na cidade ficcional, Flor do Campo. Relata a história do pescador Leonardo, ou Leo, como gosta de ser chamado. É casado e pai de uma menina. A narrativa é conduzida pelo Jornalista Ramon. Ao iniciar o

relato, Ramon tem 27 anos e Leonardo, 25. Escolhe como moldura de abertura apresentar lembranças da adolescência de momentos significativos compartilhadas com o personagem central, o cenário presente nessas lembranças é o espaço do Lago, onde os dois amigos iam pescar quando eram adolescentes. Na estrutura do romance fica clara a intenção dos personagens de se relacionar com o divino através do fenômeno religioso. É também a partir dessa realidade que adentra o espaço do profano.

Valter Kuchenbecker em **O Homem e o Sagrado** afirma que em um passado nem tão distante, a religião era o centro do universo, mas atualmente essa realidade toma outro viés. Contudo, o homem continua demonstrando sua preocupação com o divino. A preocupação com o divino é manifestada em várias formas, nas mais diversas culturas. “Na verdade, todas as pessoas têm um deus, no sentido de que todas colocam alguma coisa em primeiro lugar na vida: dinheiro, poder, prestígio, o ego, a carreira, o amor, algo que consideramos poder supremo em nossa vida” (KUCHENBECKER, 1998, p. 16). Diante das diversas formas de entender o sagrado e o profano, os fenômenos religioso e a-religioso, as personagens de Luiz Vilela parecem ter sempre como *part-pris* a visão cristã proposta pela Igreja Romana. Entretanto, como teoriza Jean-Pierre Vernant, nenhuma “religião é simples, homogênea, unívoca”, uma vez que, “[m]esmo nos séculos VI e V antes da nossa era, quando o culto cívico, tal como o evocamos, dominava toda a vida religiosa das cidades, não deixavam de existir ao lado dele, em suas franjas, correntes marginais” (VERNANT, 2006, p. 10). O diálogo, no entanto, entre o cristianismo e as religiões arcaicas — como, por exemplo, o politeísmo da Grécia clássica — faz sentido por meio do mito que se projeta arquetipicamente, criando uma tensão: por vezes o que nos parece sagrado sob o aspecto do cristianismo configura-se uma dessacralização sob o aspecto do mito.

Eliade (1992, p. 49) explica que os Seres divinos, nos primórdios, estavam ativos sobre a Terra. A nostalgia das *origens* é religiosa. O homem deseja esse reencontro, da perfeição dos primórdios que explica o retorno periódico no tempo. A nostalgia do Paraíso do mundo cristão faz parte desse processo, apesar do contexto religioso e ideológico ser totalmente diferente do contexto do judaísmo e do cristianismo. Mas o desejo de viver na presença divina e num mundo perfeito corresponde à nostalgia de uma situação paradisíaca que conduz à contínua reincidência de um número limitado de gestos e comportamentos. O homem religioso — das sociedades primitivas em especial —, pode se dizer, está paralisado pelo mito do eterno retorno. O retorno periódico ao Tempo sagrado da origem não é uma recusa do mundo real e uma evasão no sonho e no imaginário, mas uma obsessão ontológica, aliás, característica essencial do homem das sociedades primitivas e arcaicas, ao mesmo tempo sede do sagrado e nostalgia do Ser. No plano existencial, isto corresponde à certeza de poder recomeçar periodicamente a vida com uma visão otimista da existência e uma adesão total ao Ser. “Por todos os seus comportamentos, o homem religioso proclama que só acredita no Ser e que sua participação no Ser lhe é afiançada pela revelação primordial da qual ele é o guardião. A soma das revelações primordiais é

constituída por seus mitos” (ELIADE, 1992, p. 50).

Dioniso é o mito, o sagrado, sua insurgência arquetípica se faz presente na contemporaneidade. Na modernidade, argumenta Maffesoli (2003, p. 12), vigorou a figura do homem adulto e realizado, na pós-modernidade nasce o mito do *puer aeternus* (eterno jovem), se propaga “a sombra de Dioniso” em nossas megalópoles. “Daí a importância do festivo, a potência da natureza e do entorno, o jogo das aparências, o retorno do cíclico acentuando o destino, coisas que fazem da existência uma sucessão de *instantes eternos*” (MAFFESOLI, 2002, p. 12). Há referência a Dioniso na **Iliada** e na **Odisséia**, mas sem definir nada a seu respeito. Cem anos depois, a Grécia será outra sob seu domínio. Apolo representa, ensina e ordena com gesto belo, porém severo, Dionísio contrapôs e conseguiu fazer triunfar pela sua divina loucura. Os gregos passaram, desde então, a render culto à exaltação visionária, ao pensar maniático. “Dioniso é a visão extática de um Ultramundo que é a verdade *deste* nosso mundo. É a religião visionária” (ORTEGA Y GASSET, 1978, p. 75). Vemos a aporia entre Apolo e Dionísio como um dos fundamentos dos conflitos humanos tais como eles são encenados na obra de Luiz Vilela, e não só porque o próprio escritor — formado em Filosofia na UFMG no início dos anos 1960 — já mencionou Gasset como uma de suas leituras prediletas.

A religião grega tem um caráter difuso, atmosférico, respiratório. As cerimônias e ritos da religião antiga são substancialmente culto, portanto, diversas do Cristianismo que se efetiva na fé. Temos, então, com os gregos a revelações ao homem do transmundo. Nelas não é o caso de encontrar Deus por meio da solidão, mas ‘por-se fora de si’, “deixar-se absorver por uma extra-realidade, por *outro* mundo melhor que de súbito, no estado excepcional e visionário, se faz presente, logra sua epifania” (ORTEGA Y GASSET, 1978, p. 71). Além disso, a religião não era entendida à parte do resto da vida, bem como não se sujeitava às precisões e rigorosas cristalizações de uma dogmática teológica estabelecida por grupos particulares de sacerdotes. O ato religioso fundamental, no caso, não é a prece individual, a *oração*, mas a grande cerimônia coletiva com dança, canto e procissão como parte do ritual que, aliás, o Cristianismo absorveu também. Tem-se aí um estado de exaltação religiosa, profunda e patética, como fundo sobre um festival coletivo de folguedo e orgia. O carnaval é o único comportamento coletivo que permaneceu no Ocidente que traz marcas das festas orgiásticas sobrevivente na Europa. A bacanal carnavalesca atrofiou, tendo sido extirpado o Deus. O sentido festival da vida morreu com a religião cristã. As ruínas da morte do desejo é um dos temas reiterados a cada momento na obra de Luiz Vilela.

2 | A NARRATIVA DE PERDIÇÃO

O romance **Perdição** foi publicado em 2011, refletiremos o sagrado e o profano a partir do cristianismo, O tema da fé, mais especificamente da religião, na obra *Perdição*, ocorre de maneira funcional, carecendo do leitor um olhar mais preciso e vertical, de modo

que seja possível enxergar alguns mecanismos de composição narrativos que acabam por presentificar uma prosa que urde por uma espécie de dessacralização do divino. Na narrativa as questões que envolvem o espaço, comercialização da fé, as ressonâncias bíblicas, o ceticismo do narrador e, também, aquilo que pode ser compreendido como uma pureza perdida dentro da realidade diegética de **Perdição**. Esses pontos, em específico, convergem unicamente para a criação dessacralizadora que a narrativa empreende, revelando que o protagonista Leonardo recebe uma estruturação de personagem que o molda como a representação de um sujeito que está em trânsito não apenas emocional, mas também espiritual.

Referimo-nos à questão narratológica do narrador principal, Ramon, testemunha ocular em alguns percursos empreendido pelo protagonista Leonardo. Nessa perspectiva, é importante que ressaltemos o caráter de parcialidade a qual o texto vileliano está envolto. *Perdição* se perfaz em uma narrativa em primeira pessoa orquestrada por um narrador-testemunha, que relata os fatos de maneira externa, incrédula. Não é, necessariamente, uma participação efetiva desse narrador no que concerne à problematização experienciada por Leonardo, mas sim uma visão extrínseca de um personagem que decide narrar a experiência do outro de modo que isso o alivie de alguma maneira – provavelmente pela morte do amigo. Narrar, com efeito, dadas essas considerações, funciona como um ato afetivo de recordação para aquele que fora desde sempre seu melhor amigo.

Temos um narrador que se denomina ateu e que se dispõem a relatar a experiência religiosa do amigo. Existe diferentes formas religiosas de se relacionar com o sagrado, a forma que o narrador Ramon, elege, é o ateísmo: acredita que não há ser superior. Percebemos esta posição do narrador Ramon, em diversos momentos da narrativa, como na conversa entre o narrador e Leo, é a forma como o narrador se referia:

Ramon; você não acredita em nada...”“Acredito”, eu disse; “acredito, sim. Quem disse que não acredito?” (VILELA, 2011, p. 131).

“Então me diga: em que você acredita?”

“Eu acredito na mula sem cabeça.”

[...] eu acredito que a humanidade só vai realmente progredir o dia em que o último deus for enforcado na tripa do último homem que nele crê.”

[...] mesmo que esse dia chegasse, a humanidade não progrediria nada; talvez até piorasse. (VILELA, 2011, p. 132).

Os exemplos, acima, dão uma ideia da configuração do modo com este narrador constrói seu ponto de vista, totalmente descrente da existência de Deus, é um homem profano. Para Ramon, a crença é a perdição da humanidade, mas também não acredita na humanidade. Ramon possui bastante conhecimento sobre diversas formas religiosas ele nega todas elas com muita consciência. Como bom Jornalista que é, utiliza desse atributo, e escreve *non credo* para dessacralizar a figura de Deus:

Não creio em Deus nem que alguém criou o céu e a terra. Não creio que Jesus Cristo é filho de Deus. Não creio no espírito santo. Não creio, pois não sou doído nem idiota, que alguém nasceu de mulher virgem e depois de morto ressuscitou. Não creio na Igreja Católica, nem em qualquer outra igreja. Não creio em santo, nem em pecado, nem na ressurreição da carne, nem na vida eterna. Amém. (VILELA, 2011, p. 143).

Já Leonardo, ou Leo, era católico, mas não costumava frequentar a Igreja. A vida de pescador e de ingenuidade de Leo é transformada a partir do momento que conhece um grupo de pastores que estavam perdidos próximos ao lago onde o personagem buscava seu sustento. Esses pastores convida o pescador a conhecer, Mister Jones, chefe da Igreja Mundial do Senhor Jesus, com sede no Rio de Janeiro.

No melhor hotel de Flor do Campo, Leo vai ao encontro com Mister Jones, e reconhece que ele: “é um cara muito interessante, Ramon...” “pelo menos um bom papo ele tem...” (VILELA, 2011, p. 53). É nesse espaço que a personagem recebe a proposta para ser pastor e idealiza a possibilidade de uma vida diferente. Dois dias depois da conversa com Mister Jones vai ao Jornal e pergunta a opinião de Ramon “o que você acha em eu entrar para igreja” (VILELA, 2011, p.63) ouve uma resposta negativa por parte do amigo. Ao encontrar com Mister Jones, Leo vive um momento epifânico, fica deslumbrando pelo modo como Mister Jones se veste, com o carro, o comportamento, a oratória, o espelho de quem a personagem quer ser.

No primeiro momento pensa em não aceitar, alegando que não tem vocação para ser pastor, por ser apenas um pescador. Porém, Mister Jones tem muitos argumentos para convencê-lo; a princípio, o quanto lucraria com a profissão; outro forte exemplo que Mister Jones utiliza, é do contexto bíblico, o de que “[h]á dois mil anos um outro homem – simples e também pescador como Leo –, um homem chamado Pedro, foi convidado por um certo Jesus Cristo a pregar a palavra de Deus” (VILELA, 2011, p.45). Leo justifica mais uma vez dizendo que se deixasse a pesca não teria como sobreviver, e o pastor cita outra passagem bíblica para seduzi-lo: “lembre-se ‘o senhor é meu pastor, nada me a de faltar” (VILELA, 2011, p. 46). O discurso bíblico é evocado em diversos momentos na narrativa. Para o cristianismo, o texto bíblico é associado a um caminho que conduz os fiéis ao encontro com o sagrado. Assim, a Bíblia seria o símbolo máximo de integração e de ligação com o Criador. A personagem Leo é uma ressignificação profana do apóstolo Pedro.

Na história judaico-cristã, Pedro é um dos doze apóstolos de Jesus. Ele se destaca por sua humanidade. O seu primeiro nome é Simão, que significa inconstante ou aquele que ouve, Jesus, muda o seu nome para Pedro, que possui o sentido de rocha, pedra e firmeza. Isso sinalizava uma grande mudança em sua vida (Marcos 3:16). Leo quando aceita a ser pastor quer ser chamado de Pastor Pedro. Portanto, a personagem até troca de nome, porém, sua vida é muito mais de inconstância do que de firmeza; a sugestão de que tenha uma identidade com base no homem santo, fica longe disso, até porque a personagem em questão não se destaca por sua humanidade, mas se destaca por muitas

manipulações.

A religião preconizada por Mister Jones é uma religião moderna (e gananciosa) feita para os homens do terceiro milênio. Faz uma crítica ao catolicismo dizendo que os temas centrais são a miséria, o sofrimento e a morte, porém, a Igreja Mundial do Senhor Jesus é uma religião alegre. Profaniza a cruz ao destitui-la como símbolo de sua religião, alegando que remete à dor. Seu símbolo é o “coração que só lembra o amor” (VILELA, 2011, p.55). Todavia, o que ocorre é uma subversão da crença cristã, do sagrado, pois a igreja de Mister Jones é fundada tendo por valor o enriquecimento de seus líderes, que se valem do nome de Deus para comercializar a fé. Em *Perdição*, o tema da comercialização da Fé, a religião como Lucro, é importantíssimo para se entender a dinâmica da narrativa. O romance nos mostra a inversão do sentido religioso ritual e devocional para a lógica da exploração econômica e comercial da fé. Leo mostra a Industrialização dos milagres para iludir e arrecadar. Todos os assuntos visam o tema central: a comercialização da fé, apontando a igreja como verdadeira empresa exploradora do sagrado, indústrias de milagres e investidoras na religião. Na atualidade é fácil perceber, os desvios doutrinários dos ensinamentos bíblicos praticados pelos pregadores, que em nome de Jesus fazem fortuna em proveito próprio explorando o povo simples, humilde e carente. Mostra a inconsequência dos pregadores, que se fantasiam de cantores, artistas, homens-shows e com seus dons pessoais nada sacrais transformam o culto e o ritual em festa profana bem ao gosto das multidões irracionais e emotivamente desviadas do conteúdo religioso.

O Profano faz-se presente com a postura do personagem em despertar para uma questão além da religião ele pensa no glamour. Diante disso, pensamos nas reflexões de Lipovetsky, 2005, sobre o que tem sido a abordagem sobre o luxo. Para o estudioso, a questão provocou uma longa e venerável tradição de pensamento, que se inaugura com a filosofia grega, encontra sua apoteose no século XVIII com a famosa “querela do luxo”. (LIPOVETSKY, 2005, p.13).

As expectativas e os comportamentos relativos aos bens caros segundo Lipovetsky (2005, p.16) “não são mais o que eram”. Nossa época vê manifestar-se o “direito” às coisas supérfluas para todos, o gosto generalizado pelas grandes marcas, o crescimento de consumos ocasionais em frações ampliadas da população, uma relação menos institucionalizada, mais personalizada, mais afetiva com os signos prestigiosos.

No processo de mudança para ser pastor busca uma segunda opinião e vai até a casa da Luzia cega, uma vidente que lhe orienta a não deixar sua casa ‘o chamado não é de Deus’, ela disse. ‘Então de quem é?’, eu perguntei. Ela ficou um minuto em silêncio. Ai ela disse: ‘Ele está escondendo, eu não consigo ver... Um espírito do bem não faz isso.’ ‘Então é um espírito do mal?’, eu perguntei. ‘Não é do bem, é do mal’, eu disse (VILELA, 2011, p. 68). chamado de Deus” (VILELA, 2011, p. 113). Leo não está seguro da decisão que tomou e nessa dúvida, o misticismo, as visões, de Luzia cega, é bem substancial na funcionalidade da narrativa.

Passados alguns meses Leo reaparece no Jornal em Flor do Campos, agora como Pastor Pedro, temos mais uma epifania ao revelar “O pescador Leonardo” não existe mais” (VILELA, 2011, p. 129). Ramon já não o reconhece. Leo sempre retoma ao espaço do Jornal para se confessar ao amigo, Ramon. Na segunda vez que ele aparece depois de está morando no Rio, acontece outra epifania, revelada ao dizer a Ramon, que ao visitar Luzia, esta o alerta que ainda há tempo de voltar atrás na decisão de ser pastor, mas a personagem ignora as iluminações sugerida pela vidente. A figura da vidente na tomada de decisão de Leo, mostra o quanto ele está perdido na sua crença, como um futuro pastor se presta a procurar a uma vidente para tal feito? Essa questão evidencia que o texto de Luiz Vela está impregnado de sincretismo religiosos.

A feira, onde Leo vendiam seus peixes quando era pescador, é um espaço bastante significativo na atuação do personagem como Pastor Pedro, confortável com seu ofício, um pastor das Almas. Nesse espaço pratica a cura de uma enfermidade a qual acometia seu antigo colega de trabalho, Mosquito. Porém, o personagem terá um momento bastante esclarecedor, por não ter acatado as revelações da vidente. Kelly filha de Leo sofre um acidente e fica paraplégica, ao visitar a menina no hospital:

Ocorreu então a cena que várias pessoas testemunharam e que, a meu ver deflagrou a outra e maior tragédia que algum tempo depois viria, confirmando o dito popular de uma desgraça nunca vem só – ou desgraça pouca é bobagem. Leo chegou e foi direto para o quarto. [...] Depois de choros, abraços e beijos – em suma, de muita alegria e muita dor misturada -, a menina diz: “Papai, eu quero levantar: me cura!” Leo passa a mão no rosto dela, olha para os lados, para as pessoas, Gislaine principalmente. A menina, disseram, que já tinha visto cura pela a televisão as “curas” do pai, do Pastor Pedro. “ Eu quero dançar de novo, Papai : me cura!” Leo então – sempre segundo o que me contaram – se afasta da cama, fecha os olhos, fica um instante em silêncio, e com ele todos os que se encontram no quarto àquela hora. Depois respira fundo, ergue as mãos para o alto, olha para a menina e diz: “Pelos poderes da fé e em nome do senhor Jesus, eu te ordeno: Kelly, levanta-te e anda!” Preciso contar o resto? Sim, preciso, Kelly, é claro, não andou: não moveu, literalmente, um dedo. Leo olhou-a, olhou-a, e no meio daquele silêncio horrendo, ouve só uma frase, tênue, balbuciada pela menina: “Eu não dei conta, Papai; eu não dei conta de levantar...” Leo então, sem dizer nada, saiu de repente do quarto[...] (VILELA, 2011, p. 225-226).

Nesse ponto da narrativa temos a segunda parte da epifania, a análise da percepção, a consciência da *harmonia* das partes dos objetos observado. “Se antes sentia que ela é uma coisa agora ela é coisa” (VIZIOLI, 1981, p.30). A citação acima, traz de certo modo, resquícios dos primeiros atos que veio dos pastores que estavam perdidos, resultado dessa revelação é que o personagem passa a ter consciência do quanto está perdida, foi conveniente comercializar a fé, mas no momento de desespero quer se valer dela para salvar a sua própria filha, se esquecendo que sua fé não passa de uma simulação. Se antes Leo anunciava está perdido, agora ele tem certeza. Desdobramento dessa revelação fica a cargo do último capítulo intitulado “Ninguém”.

O seu espaço como ninguém começa na Pensão da Nenzinha, ambiente familiar, que Leo encontra abrigo ao voltar a morar em Flor do Campos. A generosidade da dona da Pensão, deve-se ao fato, de que quando Leo era pescador selecionava para ela os melhores peixes. Nesse espaço demonstra um Leo tristonho com medo, enclausurado em um quarto escuro com as janelas fechadas. O sanatório, outro espaço de decadência na trajetória de Leo. No começo do mês de junho dona Nenzinha avisa o irmão de Leo sobre o comportamento estranho do mesmo, o irmão o interna. Depois do tratamento Leo parece estar mais animado.

As epifanias são formadas por partes que constituem o todo, portanto, em tempo e espaços diferente. Leo vive entre dois espaços distintos: o primeiro, a cidade de Flor do Campo, espaço a princípio de tranquilidade; porém ao retornar a este mesmo lugar tem-se um Leo tomado por angústia e sofrimento. O outro espaço é o Rio de Janeiro, onde encontra um mundo de ostentação. Procura convencer a todos do poder que tem como pastor, até mesmo o de curar os enfermos. Nesse espaço já não é mais o Leo que habita nele, e sim o pastor Pedro; seu espírito é profanado por buscar os prazeres terrenos, o que desencadeia muitos sofrimentos. Ao transitar entre esses dois espaços, Leo não sabe a que identidade pertence, se a do passado ou a atual. Conforme Eliade (1992, p.17), há um espaço sagrado, significativo, e há espaços não sagrado. O espaço sagrado tem um valor existencial para o homem religioso, trata-se de uma orientação prévia que se instaura a partir de um ponto fixo. Está nisto a preocupação do Centro do Mundo: “Para viver no Mundo é preciso fundá-lo – e nenhum mundo pode nascer no ‘caos’ da homogeneidade e da relatividade do espaço profano” (ELIADE, 1992, p.17). O lago do pescador Leo é o espaço sacralizado pela personagem; o Rio de Janeiro é o espaço do profano, da perdição. O retorno ao espaço de origem se mostra impossível, e o lago se torna o túmulo daquele que optou em ser Pedro.

A relação da personagem com o lago suscita uma atmosfera de mistério e provoca em Leo um desejo estranho. Desejo que Leo revela a Ramon - quando morrer quer ser jogado no lago para que os peixes se alimentem de seu corpo. Esse desejo acaba se concretizando:

[...] ele foi entrando na água, andando de pé e sempre olhando lá para a frente, como se ele estivesse vendo alguma coisa. Mas o quê? O que ele podia estar vendo, se não havia nada lá na frente? E aí, de repente, ele sumiu. Ele sumiu de uma vez na água, na água. Sumiu. [...] O dia, 29 de junho, dia de São Pedro. Intencional? Mera coincidência? Jamais saberíamos. (VILELA, 2011, p. 372).

O corpo de Leo é encontrado no lago dias depois, graças à intervenção de uma vidente. Nessa citação, apreende-se o sagrado por meio do simbolismo da água. A água é substância líquida que flui, fonte de vida, signo das virtualidades, elemento regenerador, de pureza e de fertilidade. Para Eliade, as águas possuem um valor sagrado, “elemento

cosmogônico”, “matriz de todas as possibilidades de existência”(ELIADE, 1991 p. 141). Eliade explica que a emersão repete o gesto cosmogônico da manifestação formal; a imersão equivale a uma dissolução das formas. É por isso que o simbolismo das Águas implica tanto a Morte como o Renascimento.

Vale ressaltar que a água se configura como metáfora da confluência do profano e sagrado. A personagem, ao imergir nas águas, se lermos tal passagem nos termos do cristianismo, lavaria os seus pecados e deixaria as impurezas do mundo mundano. No entanto, o narrador, incrédulo, dessacraliza tal possibilidade. A cena que evoca o batismo, o sagrado, torna-se, no âmbito do romance de Luiz Vilela, símbolo de morte e de dessacralização. Como o próprio título do romance anuncia e circuito de **Perdição**, Leo se suicida por não saber quem de fato é, não soube ser Leo, Leonardo, e nem pastor Pedro mostrou-se perdido em todos os contextos dos quais viveu.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O universo contemplado primeiramente por uma certa ingenuidade é transformado em ambição. O homem de **Perdição** opta pela luminosidade das propostas materiais sem se dar conta da obscuridade que viria pela frente, como forma de castigo, dentro de um ideal cristão. Leonardo vive várias transformações, e o narrador, na moldura que evoca o universo bíblico, dessacraliza, irônico, demolidor, cada laivo de crença no sagrado que surge.

REFERÊNCIAS

BÍBLIA SAGRADA: Antigo e Novo Testamento. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. 2. ed. rev. e atual. no Brasil. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de Símbolos.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

ELIADE, Mircea. **Imagens e símbolos.** Trad. Sônia Cristina Tamer. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano.** Trad. Rogério Fernandes: São Paulo. Livros do Brasil, 1992.

FERREIRA, A.B.H. **Mini dicionário Aurélio.** 6.ed. Curitiba: Positivo, 2006.

FRIEDMAN, Norman. **O ponto de vista na ficção: o desenvolvimento de um conceito crítico.** *Revista USP*, São Paulo, n.53, p.166-182, março/maio 2002.

KUCHENBECKER, Valter. **O Homem e o Sagrado.** 5.ed. Canoas:ULBRA, 1998.

LIPOVETSKY, Gilles e ROUX, Elyette. **O Luxo Eterno: da idade do sagrado ao tempo das marcas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MAFFESOLI, Michel. **O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas**. São Paulo: Zouk, 2003.

ORTEGA Y GASSET, José. **A ideia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e Religião na Grécia Antiga**. São Paulo: Martins fontes, 2006.

VILELA, Luiz. **Perdição**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

VIZIOLI, Paulo. **A poética de Joyce**. In: **James Joyce e sua obra literária**. São Paulo: EPU, 1981. p. 27-30.

A PROPÓSITO DE MACHADO DE SILVIANO SANTIAGO

Data de aceite: 01/11/2022

Lúcia Ribeiro
UNIRIO

do século XIX ao início do XX.
PALAVRAS-CHAVE: Escrita. Leitura.
Machado de Assis.

RESUMO: O artigo relata a experiência didática com a leitura do texto literário. Com base na obra *Machado de Silvano Santiago, Prêmio Jabuti* de 2017, em relação aos romances machadianos nesta abordagem, quais sejam: *Ressurreição* (R), *Esaú e Jacó* (EJ) e *Memorial de Aires* (MA), desenvolveram-se práticas de escrita e reescrita, à medida que as sugestões a respeito do *corpus* vinham à baila, com o fito de despertar a epifania que é reler Machado de Assis. Concorreram para a reflexão as Dissertações de Mestrado sobre as narrativas em tela de Félix (2008), Herane (2011) e Trindade (2013), que vivificam a crítica machadiana consagrada. A atividade demonstrou como ler os clássicos promove o contato com o texto redigido em norma culta, sem descurar da importância do conceito de diversidade linguística. Inspirou-se na estratégia de Santiago, ao idear a correspondência entre Machado de Assis e Mário de Alencar e as impressões que lhe causou. Reconhece como Santiago presta tributo à vida cultural carioca de fins

ABSTRACT: This paper reports the reading of Machado de Assis' romances *Ressurreição*, *Esaú e Jacó* and *Memorial de Aires*, under the perspective of *Silvanos Santiago's Machado, Prêmio Jabuti* in 2017, and master's degrees works like *Félix* (2008), *Herane* (2011) and *Trindade* (2013), which revives Machado's critic. This didactic experience revealed the excellence of vernacle text in Portuguese Language (having informal language in mind), how the end of the 19th century and beginning of the 20th in carioca culture life were effervescent and the epiphany of reading Machado, that resulted in creative rewriting of his plots.

KEYWORDS: Reading. Rewriting. Machado de Assis.

1 | INTRODUÇÃO

Com o objetivo de renovar a leitura de Machado de Assis, inspirada pela obra *Machado* de Silvano Santiago, *Prêmio Jabuti* de 2017, aplicamos a um curso de produção textual os romances

machadianos, nela abordados, **Ressurreição** (R), **Esau e Jacó** (EJ) e **Memorial de Aires** (MA), cujas práticas de escrita e reescrita (igualmente desenvolvidas pelo professor de Literatura Brasileira no livro premiado) se deram, à medida que as sugestões a respeito do *corpus* vinham à baila, com o fito de despertar a epifania que é reler Machado de Assis e de demonstrar como os clássicos promovem o contato com o texto em norma culta, esclarecendo que esta reflete a variedade padrão da expressão linguística e não deixa de conviver com as demais variedades. Não deixaram de figurar na atividade as reflexões providas de dissertações de Mestrado, que vivificam a crítica machadiana consagrada.

Quem fala em leitura, pensa em escrita. Tenhamos, pois, que um dos princípios do bem escrever supõe a abordagem da literatura canônica, porque, esta, além de empregar os preceitos da norma culta, nos conduz “a um conhecimento do humano, o qual importa a todos” (TODOROV, 2009. p. 89). As manifestações ficcionais, não apenas escritas, mas também as pictóricas e musicais, trazem ao leitor prazer e catarse. Como os sonhos, liberam o inconsciente, desinibem o íntimo, suspendem a autocensura e ativam a imaginação. Por mais lúdicas que sejam nos fazem pensar, conhecer, ampliar os horizontes.

A leitura de um texto é forçosamente posterior à sua escritura, por isso, sujeita ao contexto do leitor, cuja interpretação poderá reinventá-lo, desde que se conceba que a linguagem não é unívoca, muito menos a memória do leitor e o decorrer do tempo.

Inspirou-nos a estratégia de Santiago, ao idear os últimos anos de Machado de Assis, no seu chamado romance-ensaio (e pesquisa), a partir da leitura da correspondência entre Mário de Alencar e Machado e da viva impressão que lhe causou, em meio ao retrato cultural do Rio de Janeiro, então Capital Federal, da transição do século XIX para o XX.

2 | RESSURREIÇÃO: UMA CONTRADANÇA DE SALÃO

A provocação para a reescrita da abertura de **R** ensejou a atividade. No primeiro período do trecho, revela o narrador, entre travessões, que a narração se dá em retrospecto, “ – já lá vão dez anos – “, e vai supreender, no último capítulo, intitulado “Hoje” (ASSIS, 2013b, p. 126), e presente da narração, os protagonistas, Félix e Livia, outrora amantes, agora separados.

A duplicidade do deus Jano, que dá nome ao mês de janeiro, representado com cabeça bifronte, voltada para o presente e o passado, e, por isso, guardião da passagem do tempo (SENNA, 2012), pode ser associada a Félix, porque “[d]uas faces tinha o seu espírito ... uma natural e outra calculada e sistemática” (ASSIS, 2013b, p. 10). Assim também se estrutura a narrativa, calcada no “contraste de dois caracteres”, os caracteres dos namorados Félix e Livia, afirma o autor na “Advertência” da primeira edição, em 1872 (*Idem*, p. 8).

A epígrafe a **R**, de Shakespeare, “Nossas dúvidas são traidoras, perdemos o bem pelo receio de o buscar”, conclui a história e ilustra como Félix prefere a misoginia, o

desamor, devido à desconfiança e ao ciúme (SANTIAGO, 2016), ao rejeitar a devotada Lívia.

O temperamento de Félix leva à interpretação do título. Ao desmanchar o casamento, devido à calúnia contra a noiva, em uma carta anônima, e à própria insegurança, recusou a ressurreição, quer dizer, o revigoramento que o casamento lhe traria – o bem que conquistaria –, segundo a frase shakespeariana, tirando-o da sua rotina de homem rico e ocioso. Santiago (2016, p. 254), para explicá-lo, evoca a parábola do ***Evangelho de São Mateus***, “A ressurreição dos mortos”, que relata os sucessivos casamentos de uma viúva com seus cunhados, à medida que lhe morriam os maridos, como ditavam os costumes da época. A palavra “ressurreição” nos dois títulos justifica, por associação com o relato bíblico, o ciúme retroativo de Félix em relação ao marido falecido de Lívia, que Félix nunca foi. Haja machismo!

Como o romance conta vários casos de pares amorosos, o namoro, os arrufos, Félix e Cecília, Cecília e Moreirinha, Félix e Lívia, o final feliz de Raquel e Meneses, a separação dos protagonistas, o casal maduro, Dona Matilde e o Coronel Morais, esses, sim, felizes para sempre, lembra-nos o poema “***Quadrilha***” de Carlos Drummond de Andrade. Composto de uma só estrofe de 7 versos, relata João, Maria, Teresa e Raimundo são tão passionais que optam pela fuga ou pelo celibato ou morte ou solidão. E Lili, “que não amava ninguém”, pragmática, a amar preferiu casar-se – com uma empresa – sugerida pelo nome do marido, J. Pinto Fernandes, enquanto Lívia e Félix de ***R*** vão cada qual para o seu lado. O título do poema remete à “contradança de salão, de origem francesa, muito em voga no século XIX, e de caráter alegre e movimentado, na qual tomam parte diversos pares” (de acordo com o dicionário ***Aurélio***), que tem tudo a ver com a contradança de casais que o romance e o poema retratam.

Quadrilha

João amava Teresa que amava raimundo
Que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
Que não amava ninguém.
João foi para os Estados Unidos. Teresa para o convento
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia
João suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
Que não tinha entrado na história.

Romance de estreia, publicado em 1872, ***R*** causa certo estranhamento na crítica da época, porque se distancia do cenário tropical e brasileiro, para focalizar o meio urbano e seus caracteres, conforme reporta Herane (2011). A autora aponta ainda uma contradição no narrador de ***R***, porque, este, ao advogar os benefícios que o casamento traz, exemplificados na propalada frase do dramaturgo inglês, denota que a felicidade dos casais formados no romance é aparente: o narrador parece ter pena de Clara, casada com o ignóbil Luís Baptista, remetente anônimo das cartas difamantes; ironiza Moreirinha, completamente

dominado por Cecília; sugere que Dona Matilde, para manter a paz conjugal, dissimula a traição do marido e que Lúvia não terá sido muito feliz quando casada. É que a prosa machadiana apresenta mais de uma visão para o fato retratado.

Ficcionista que cultiva a contradição e o conflito, Machado de Assis, já em seu primeiro romance, **Ressurreição** (1872), capítulo V, apresenta, pela boca de Félix, uma definição de vida que confirma o seu gosto pela expressão dialética: “**mas que é a vida senão uma combinação de astros e poços, enlevos e precipícios?**” (CARVALHO, 2010, p. 133).

3 I ESAÚ E JACÓ: PEDRO, PAULO E FLORA EM CONTRADANÇA

A narrativa de **EJ** (1904) representa um documento relevante para conhecer a História do Brasil dos dias imediatos à transição entre o Segundo Reinado e a República e a paisagem do Rio de Janeiro de então, por meio das descrições precisas sob a pena machadiana.

Trindade (2013) defende que as formas simples, como adágios, ditos, provérbios, adaptados pelo romancista, ilustram os fatos narrados de **EJ**, tal que o título da sua dissertação **Bem-aventurados os que leem...** parafraseia uma frase do capítulo LI de **EJ** (“*Bem-aventurados os que ficam, porque serão compensados*”), que por sua vez parodia um provérbio bíblico, assim como **Esau e Jacó** remete ao **Velho Testamento**. Estes, filhos gêmeos de Rebeca, disputam a primazia do amor da mãe e da primogenitura, assim como os irmãos Pedro e Paulo do romance, entre outras inúmeras referências à tradição ocidental. A tradição judaica confere poder ao filho mais velho. Mas quem poderia afirmar qual é o mais velho entre gêmeos no momento do parto? Assim também os nomes dos protagonistas Pedro e Paulo provêm do **Novo Testamento**, o que remete à impregnação da religiosidade católica, com um certo fio de ironia que percorre o tecido narrativo. O antagonismo destes representa ainda as posições políticas dominantes no tempo do romance: Pedro é conservador e monarquista, e Paulo, liberal, defende veementemente o novo regime. A consulta à *vidente* revela como os os gêmeos digladiavam desde a gestação no ventre da mãe.

No tocante à impregnação da temática bíblica no romance, um integrante do projeto sugeriu que, em vez das citações da tradição ocidental, mitológicas, religiosas, históricas e políticas, a narrativa poderia ter recorrido às mitologias indígenas brasileiras e de matriz africana, como Candomblé e Umbanda. Este, porém, não seria o texto de Machado de Assis. Recomendei-lhe que caberia às novas gerações reescrever a história de Pedro e Paulo e sua amada Flora, sob tal perspectiva, o que demandaria ampla investigação antropológica e, de fato, enriqueceria a cultura literária brasileira. Tratar-se-ia, pois, de um projeto vindouro, levantado pela hipótese do estudante.

Santiago (p.286-287) privilegia a análise de uma personagem de **EJ**, aparentemente

obscura, mas que adiante desponta como peça importante da narrativa. Graças a uma esmola vultosa da rica Natividade, no início da trama, e, nos capítulos mais avançados, Nóbrega, traduz uma fase econômica da República recém-instaurada, enriquecido pelo encilhamento. Mesmo rico, não desperta a atenção da evasiva Flora, que figura como perfil feminino importante na prosa machadiana. O reaparecimento de Nóbrega, um coletor de esmolas para a Igreja de São José, que ficava no sopé do Morro do Castelo, hoje extinto, (mas a igreja permanece no mesmo local), lembra mesmo um lance de filme, com suas peripécias e reviravoltas. Poder-se-ia puxar daí também um fio narrativo para recontar o romance de Flora.

Carvalho consigna termos expressivos (até mesmo frases da linguagem coloquial), rasgos de estilo e temas machadianos, extraídos de todos os romances. Entre eles registra a reação da personagem Sr. Batista de *EJ*, que, desolado com a queda da monarquia brasileira em 1889, “*mordia os beiços, [...] tornava a narrar os acontecimentos, prisão de ministros, tudo extinto, extinto, extinto*” (*EJ*, capítulo LXIX), vazada em recurso sintático denominado epizeuxe ou reduplicação e em discurso indireto livre (2010, p. 154).

Em alusão à proposta daquele participante, lembremos que o texto machadiano, a par do estilo culto, não deixa de registrar que o pai da vidente Bárbara, consultada por Natividade a respeito do nascimento dos filhos, “*roçava os dedos na viola, murmurando uma canção do Norte*”: “*Menina da saia branca,/Saltadeira do riacho,/Trepame neste coqueiro,/Bota-me os cocos abaixo/Quebra coco, sinhá,/Lá no cocá,/Há de rachá;/Muito hei de me ri,/Muito hei de gostá,/Lelê, coco, naiá*” (ASSIS, 2016, p. 18-20).

4 | MEMORIAL DE AIRES: OS CASAIS, OS LEITORES E OS USOS LINGUÍSTICOS

Uma carta ao amigo Mário de Alencar, na ocasião, recém-empossado na ABL, revela que Dona Carolina Xavier de Novais, mulher do romancista, inspira a criação de Dona Carmo, figura feminina de *MA* (1908). Com base nessa evidência, comprova-se, como afirmam os críticos, que se trata de um romance misto de ficção e autobiografia (SANTIAGO, 2016).

A frase shakespeariana mencionada acima a propósito de *R* ecoa na do poeta Shelley, citada pelo Conselheiro Aires, em *MA*, “Não posso dar o que chamam de amor” (SANTIAGO, 2016, p. 246), ao conter a atração pela heroína Fidélia, pelos mesmos motivos por que Félix de *R* rejeitou Lívia, dado o caráter masculino amorosamente reprimido, desconfiado e ciumento. No final da narrativa, exclama o Conselheiro amargamente que “se os mortos vão depressa, os velhos vão mais depressa que os mortos... Viva a mocidade!” (ASSIS, 2013a, p. 172), porque os jovens Fidélia e Tristão, ao contrário, entregam-se ao amor, deixando o passado e os velhos para trás.

Para escapar do viés autobiográfico que a maioria dos críticos imprime a *MA*, Félix

(2008) observa, com propriedade, que o diário como relato íntimo que é prescindiria do chamamento ao leitor. No discurso de **MA**, porém, o leitor se faz presente, assim como nas demais ficções machadianas. A autora distingue três categorias de leitor, porque Aires se relê, à medida que escreve:

a) leitor-papel – não só como o suporte sobre o qual se assenta a escrita, como também, porque o papel é o amigo do autor, que lhe dá conforto ao ouvir-lhe as confidências e o lê:

Como esses referiu Aguiar outros hábitos caseiros da consorte, que ouvi com agrado. Não seriam grandemente interessantes, mas eu tenho a alma feita em maneira que dou apreço ao mínimo, uma vez que seja sincero. Não diria isto a ninguém cara a cara, mas a ti, papel, a ti que me recebes com paciência, e alguma vez com satisfação, a ti amigo velho, a ti digo e direi, ainda que me custe, e não me custa nada” (Op.cit., p. 125);

b) leitor-testemunha – porque relata, como um cronista, o cotidiano, os costumes e figuras do tempo, aí incluída a abolição da escravatura, quanto à personagem Fidélia e seu pai, ex-proprietários de escravos, a partir de então;

c) leitor-autor e editor do diário – ao reler e selecionar os cadernos de notas, que se tornarão o livro, como esclarece, na “Advertência”.

Tal estratégia se ancora no pacto de verossimilhança, que pretendem estabelecer os contadores de história com o leitor, para ganhar deste confiança e fazê-lo acreditar que o relato é verídico.

No sentido de cumprir um dos objetivos do projeto, que é aprimorar a leitura e a escrita formal, selecionamos exemplos, extraídos do **Memorial de Aires**, esclarecendo que o romance relata as observações e reflexões do Conselheiro Aires, um diplomata carioca aposentado, decorridas entre 1888 e 1889, a partir do seu convívio social e com a irmã, para fundamentar e contextualizar o emprego da norma culta de Língua Portuguesa, de acordo com as seguintes recomendações:

a) não se inicia frase com pronome oblíquo: “Tristão não se deixou rogar (...). Custou-lhe a princípio, mas, dito um caso, vieram outros” (Op. cit., p. 129. Os demais exemplos são destacados desta edição);

b) a regra geral de concordância verbal determina que verbo concorda com o sujeito: “Foi ontem que falamos disso os três; Aguiar estava presente e não opinou. Pouco depois chegou o desembargador com a sobrinha; tinham saído em visita ao presidente do tribunal, mas apenas na rua Fidélia propôs ao tio virem passar a noite no Flamengo; eram nove horas” (p. 133).

Cumprir observar como Machado não deixa de registrar a variante da linguagem popular e oral:

“Na rua apregoava a voz de quase todas as manhãs: “Vai vassouras! Vai espanadores!”

Compreendi que era sonho e achei-lhe graça. Os pregões foram andando, enquanto o meu José pedia desculpa de haver entrado, mas eram nove horas passadas, perto de dez” (p. 53);

c) o verbo *haver* como *existir* é invariável: “Já lá vão muitas páginas falei das simetrias que há na vida” (p. 103);

d) não se separa sujeito de verbo por vírgula, nem verbo de complementos de objeto, a não ser que haja termo intercalado, que deve figurar entre vírgulas: “A mana confessou a contradição e explicou-a” (p. 132 – sem vírgulas); “Tristão, a quem falei da doação de Santa Pia, não me confiou os motivos disso” (p. 160); “Dona Carmo, austeramente vestida, ia cheia de riso.” (p. 162);

e) ocorrências em que não se deve empregar o acento indicativo de crase:

- Diante de pronome pessoal – “A viúva fugiu-lhe e fugiu a si mesma, enquanto pôde, mas já não pode” (p. 137);

- Diante de verbo: “Deixei-me estar a conversar com ele” (p. 155);

- Diante de termos no plural, se antecipados da preposição “a”; p. 84 – “Fidélia ... não vai a teatros nem a festas públicas.” (p. 84);

- Diante de palavra masculina: “E agora que o escrevi confirmo a impressão que me deixou o rapaz, e foi boa, como a princípio” (p. 117);

- A vírgula separa orações: “Ouve-me, fala-me, busca-me, quer meus conselhos e opiniões.” (p. 147 – assíndeto); “Quando falavam pouco ou nada, o silêncio dizia mais que palavras” (p. 146);

f) Notar como na prosa machadiana abunda o período simples, com uma oração só (p. 103 e 147), o que a aproxima da modernidade estilística, tornando ágeis a frase e a leitura: “Estou só, totalmente só” (p. 103).

E períodos simples, alternando-se com períodos compostos, mas curtos:

“Despedimo-nos no cais. Aguiar seguiu para o banco, eu vim para casa, onde escrevo isto” (p. 171).

Outra passagem significativa:

A doença achou enfermeira, e a morte teve lágrimas. (*MA*, 4/8/1888) Este é um exemplo muito feliz, pois nele encontramos quatro estilemas machadianos: ordem direta, concisão frasal, paralelismo sintático, ritmo binário. Trata-se de uma frase poética. As duas orações são isométricas, ambas com sete sílabas poéticas. Note-se também o paralelismo semântico entre os seus termos: doença/ enfermeira; morte/ lágrimas (CARVALHO, 2010, p. 65).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de ilustração da atividade, recontemos a história, escrita e editada, a partir do desfecho de **“Ressurreição”** e de demais tramas machadianas, na qual cada membro do grupo puxava oralmente o fio narrativo do anterior, com a irreverência própria da juventude.

Lívia, aliviada e satisfeita com a sua solteirice, pensava, ‘foi um favor que Félix me fez, ao romper nosso relacionamento. Imagino as provações que esse casamento me daria com aquele homem ciumento e desconfiado.

Mortos os pais de Raquel, Coronel Moraes e Dona Matilde, Félix passou a frequentar outros salões. Corria o ano de 1888, quando, na comemoração das bodas de prata do Sr. Aguiar e Dona Carmo, ele notou o Conselheiro Aires arrastando uma asa para a deslumbrante Fidélia, apesar de disfarçá-lo a si mesmo dizendo, “não posso dar o que não tenho”, amor, anos de vida, sexo.

Frio e caprichoso, despertou em Félix uma atração súbita pela jovem viúva e pensou, “Isto acaba”. Naquela altura, não era muito mais novo do que o Conselheiro, não. Façam-se as contas. Dezesesseis anos volveram sobre a ruptura do casamento de Lívia com ele, nas vésperas do enlace. O Conselheiro tinha 62 anos e Félix já era um homem de 56.

Nem um nem outro. Fidélia preferiu o belo Tristão.

Félix não se fez de rogado. Continuou na pista. No baile da Ilha Fiscal, reencontrou a donzela Flora, que conhecera na casa do casal Santos e Natividade. Recatada e introspectiva, apreciava a quadrilha. E ele, “Isto começa agora”. Paixão fulminante. Casaram-se, então, apesar das investidas de Pedro e Paulo. Entretanto não foram felizes para sempre, porque Flora preferiu cantar em outra freguesia, quando viu Guiomar engraçando-se com o marido dela.

Recriar a originalidade dos enredos do criador de Capitu não é tarefa simples. Claro está que os recontos propostos a título de exercício sobre as leituras não pretenderam atingir a originalidade dos enredos, a excelência das descrições, a elegância da prosa, o dinamismo das situações, o movimento dos quadros, a vivacidade dos diálogos, nem a síntese e percuciência na análise dos caracteres machadianos. Leia-se um trecho do conto **“O diplomático”** da coletânea *Várias histórias* para que visualizemos a graça da prosa machadiana.

Rangel era o leitor do livro de sortes. Voltou a página e recitou um título: “se alguém lhe ama em segredo”. Movimento geral; moças e rapazes sorriram uns para os outros. Estamos na noite de São João de 1854, e a casa é na Rua das Mangueiras. Chama-se João o dono da casa, João Viegas, e tem uma filha, Joaninha. Usa-se todos os anos a mesma reunião de parentes e amigos e arde uma fogueira no quintal, assam-se as batatas do costume, e tiram-se as sortes. Também há ceia, às vezes dança, e algum jogo de prendas, tudo familiar. João Viegas é escrivão de uma vara cível da Corte.

- Vamos ver quem começa agora? Disse ele. Há de ser Dona Felismina. Vamos ver

se alguém lhe ama em segredo.

Dona Felismina sorriu amarelo. Era uma boa quarentona, sem prendas, nem rendas, que vivia espiando um marido por baixo das pálpebras devotas. Em verdade, o gracejo era duro, mas natural. Dona Felismina era o modelo acabado daquelas criaturas indulgentes e mansas, que parecem ter nascido para divertir os outros (ASSIS, 2013c, p. 93).

Nós, as solteiras não escapamos de um olhar enviesado.

Machado de Silviano Santiago, mais do que subsídio para a leitura dos romances em tela, representa um monumento de reverência à cultura brasileira do período inicial da nossa República: seus médicos, como Miguel Couto, Juliano Moreira; arquitetos e engenheiros, como Paulo de Frontin, o urbanista Aarão Reis, autor do projeto da cidade de Belo Horizonte-MG, na década de 1890, executado por Francisco Bicalho; políticos, como Joaquim Nabuco, o presidente Prudente de Moraes; artistas plásticos, Antônio Parreiras e Décio Villares; literatos, José de Alencar, o ficcionista em tela, Artur de Azevedo, Mário de Alencar, Olavo Bilac; Carlos de Laet e outros notáveis.

Santiago documenta o cotidiano da cidade do Rio de Janeiro, na transição do século XIX para o XX, ruas, livrarias, cafés, confeitarias, redação de jornais, repartições públicas, a ABL, a decadência do bairro de São Cristóvão, outrora imperial, a demolição do morro do Castelo, a reforma de Pereira Passos, a construção de palácios para a Exposição de 1922, em homenagem ao centenário da Independência...

Se a produtividade e a sobrevivência de uma obra dependem do leitor (PIMENTEL, 2017, p. 308), não deixamos de cumprir esse papel, como leitora e releitora da ficção machadiana e professora de produção de textos, esperando contribuir para o aprimoramento do uso culto da Língua Portuguesa, mediante a lição do mestre, e para a manutenção da leitura do texto literário.

Referências

ASSIS, Machado de. **Esau e Jacó**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

-----. **Memorial de Aires**. São Paulo: Martin Claret, 2013a.

-----. **Ressurreição**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013b.

-----. **Várias histórias**. São Paulo: Martin Claret, 2013c.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Ática, 1998.

CARVALHO, Castelar de. **Dicionário de Machado de Assis**: linguagem, estilo, temas. Rio: Lexikon, 2010.

CRUZ, Rogério de Souza. *Releituras contemporâneas da obra de Machado de Assis*: Silviano Santiago, Marco Lucchesi, Chico Buarque e Gustavo Bernardo. Niterói: UFF, 2019. Tese de doutorado. pdf.

CURY, Maria Zilda, PAULINO, Graça, WALTY, Ivete. *Intertextualidades*: teoria e prática. São Paulo: Formato, 2005.

DIAS, Ângela Maria. *Literatura como antropofagia em Silviano Santiago*: anotações sobre um percurso ficcional até o romance *Machado*. *Remate de males*, Campinas-SP, v. 38, n. 1, p. 398-413, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8651097/18129> Acesso em 07/05/2021.

FÉLIX, Livia Ledier da Silva. *O lugar do leitor em Memorial de Aires de Machado de Assis*. São Paulo: PUC-SP, 2008. Dissertação de Mestrado. pdf.

HERANE, Amanda Rios. *Memória das ilusões*: um estudo de *Ressurreição*, primeiro romance de Machado de Assis. São Paulo: USP, 2011. Dissertação de Mestrado. pdf.

JENNY, Laurent *et al.* *Intertextualidades* – Poéticas, n. 27, Coimbra: Almedina, 1977.

LODGE, Donald. *A arte da ficção*. Porto Alegre: L&PM, 2010.

PIMENTEL, Davi Andrade. *Silviano Santiago – Machado. Estudos de literatura brasileira contemporânea*, UNB, n. 51, p. 307-312. Maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/elbc/n51/2316-4018-elbc-51-00307.pdf> Acesso em 07/05/2021.

SAMOYVAULT, Tiphaine. *A intertextualidade*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SANTIAGO, Silviano. *Machado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

SENNA, Marta de. *O olhar oblíquo do Bruxo*: ensaios machadianos. 2. ed. São Paulo: Língua Geral, 2012.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. pdf.

TRINDADE, Rodrigo Silva. *Bem-aventurados os que leem*: formas simples em *Esau e Jacó* de Machado de Assis. São Paulo: USP, 2013. Dissertação de Mestrado. pdf.

O CONTEMPORÂNEO NA PERSPECTIVA DO (DA) MOTIVO + AÇÃO, NO CONTO PASSEIO NOTURNO PARTE II DE RUBEM FONSECA

Data de aceite: 01/11/2022

Ana Patrícia Sampaio Pereira

UEMASUL, Imperatriz, Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/7055554636169222>

Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho

UEMASUL, Imperatriz, Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/0368206583976041>

RESUMO: O artigo tem por objetivo fazer uma análise do conto Passeio Noturno Parte II de Rubem Fonseca, tendo em vista os aspectos contemporâneos que são percebidos na obra e que permitem ao leitor um contato com os fatos presentes na concepção da vivência diária, sendo apresentados no gênero prosa. O conto contempla uma linguagem de fácil acesso e é permeado por acontecimentos rotineiros que despertam em seu contexto, um olhar crítico aos modelos de sociedade que são percebidos na contemporaneidade. Sua relevância encontra-se na interação do leitor com o texto, momento em que as ideias são expostas na percepção dos acontecimentos e proximidade dos fatos apontados pelo autor e aproximação ao momento histórico, percebido nas cenas decorrentes do relatado. Para possível compreensão e análise foram realizadas leituras que

trouxeram em seu escopo informações propícias aos estudos de Rubem Fonseca bem como sua interatividade com o gênero em estudo. Foram percebidos enquanto resultado que ainda há uma certa dificuldade em definir o que de fato seja literatura no contexto do contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Contemporâneo. Prosa. Sociedade.

THE CONTEMPORARY FROM THE PERSPECTIVE OF REASON + ACTION, IN RUBEM FONSECA'S NIGHT WALK TALE PART II

ABSTRACT: The article aims to analyze the short story Night Walk Tale Part II by Rubem Fonseca, in view of the contemporary aspects that are perceived in the work and that allow the reader to have contact with the facts present in the conception of daily living, presented in the genre prose. The short story contemplates an easily accessible language and is permeated by routine events that awaken in its context, a critical look at the models of society that are perceived in contemporary times. Its relevance is found in the reader's interaction with the text, a moment when ideas are exposed in the perception of events and

proximity to the facts pointed out by the author and closeness to the historical moment, perceived in the scenes arising from what was reported. For possible comprehension and analysis, readings were carried out that brought in its scope information favorable to the studies of Rubem Fonseca as well as his interactivity with the genre under study. As a result, it was perceived that there is still a certain difficulty in defining what literature actually is in the context of the contemporary.

KEYWORDS: Contemporary. Prose. Society.

1 | INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea traz reflexões sobre o conceito de literatura, apontamentos, indagações em ter uma resposta quanto o que é a própria literatura. Responder tal pergunta não é tão simples, uma vez que o literário transcende a meras especulações e até mesmo definições não convincentes. Conforme Eagleton (2003), a literatura enquanto ficção é definida como “imaginativa”, o que corrobora para a contemplação de uma realidade fictícia.

Em virtude das transformações culturais que vem enfaticamente ocorrendo na contemporaneidade, para Perrone-Moisés (2006), nunca foi tão difícil definir literatura. O cenário atual requer leitura, para que, enquanto leitores, os indivíduos possam compreender o que envolve a cultura literária.

Trazer o aluno para as questões da contemporaneidade por meio dos textos literários tem sido motivo de fortes indagações. Percebe-se que há alunos que não possuem motivação para essa vertente da literatura brasileira. E muitos preferem textos mais consagrados, como por exemplo, Machado de Assis e Monteiro Lobato, mas o professor precisa criar estratégias adequadas, por meio de metodologias variadas, para a introdução do texto literário contemporâneo, afim de despertar nos estudantes o gosto pela literatura atual.

A análise do conto Passeio Noturno parte II de Rubem Fonseca na perspectiva do contemporâneo elenca saberes e concepções de uma sociedade cercada pelo capitalismo, desejos exacerbados de uns, expectativas de outros, pensamentos individualistas bem como uma corrida no próprio tempo.

2 | O CONTEMPORÂNEO

O contemporâneo, na perspectiva literária, a datar dos meados do século XX traz interessantes temáticas a serem discutidas e construídas ao longo do tempo, pois pertencemos a uma geração que busca nos vocábulos, expressões capazes de fazer sentir, comover, alertar, discorrer e solucionar fatos através da palavra.

Neste sentido, o contexto capitalista apresenta transformações repentinas que afetam diretamente a vida do homem enquanto ser social. Tais transformações envolvem valores sociais, econômicos e políticos e resultam na percepção da desordem, desigualdade,

violência, preconceito e marginalização do ser. Estes fatores decorrem de situações em que o oprimido se rebela contra o opressor nas mais diversas esferas, utilizando argumentos que muitas vezes explicitam a necessidade de não mais silenciar, mas em demonstrar ações que o definam enquanto partícipe ativo de uma sociedade.

Na tentativa da compreensão acerca do contemporâneo, fazemos referência ao filósofo italiano Giorgio Agamben que apresenta um recorte das anotações de Roland Barthes, em que resumidamente afirma que “O contemporâneo é intempestivo”. As ações decorrentes do presente são imprevisíveis, ao mesmo tempo em que há necessidade de manter uma relação com o tempo, também se busca um certo afastamento para que a partir de então, possamos inferir a respeito dos acontecimentos advindos da época, a fim de que se possa percebê-lo de forma precisa.

Agamben (2009, p.17-18) afirma que “a entrada na temporalidade do presente é uma caminhada em direção a uma arqueologia daquilo que no presente não podemos viver [...]”, a sociedade apresenta vários modelos de culturas, de vivências e nos adequamos àqueles a que pertencemos desde origem. O caminho percorrido leva ao conhecimento e difusão de ideias, o retorno do que é apresentado se repete constantemente. Dessa forma, é difícil estabelecer uma origem para o contemporâneo. Agamben (2009), faz ainda uma aproximação com a ideia de poesia.

Para o autor supracitado “a poesia, portanto, é sempre retorno, mas um retorno que é adiamento, retenção e não nostalgia ou busca por uma origem; é um caminhar, mas não é um simples marchar para frente, é um passo suspenso [...]” (*ibid*, p. 19). Esta percepção traz a poesia como representação do que ainda não foi vivido no próprio ser contemporâneo. As rotinas ainda deixam lacunas a serem preenchidas pelo ser e fazer do homem contemporâneo.

Corroborando ainda com Agamben (2009, p. 60), “o poeta, que devia pagar a sua contemporaneidade com a vida, é aquele que deve manter fixo o olhar nos olhos do seu século-fera, soldar com o seu sangue o dorso quebrado do tempo [...]”. O momento de percepção do que presenteia o tempo é de suma importância para que o poeta possa intervir, uma vez que sua existência em um mundo contemporâneo, convida-o a consertar as fraturas ocasionadas pelo próprio tempo.

Para Schollhammer (2009, p. 9), “o contemporâneo é aquele que, graças a uma diferença, a uma defasagem ou um anacronismo, é capaz de captar seu tempo e enxergá-lo [...]”. Percebe-se, na concepção desse teórico, que o contemporâneo tem a árdua missão de descortinar a escuridão contida no presente que, por vezes, apresenta-se em momentos de um passado que insiste, persiste na incidência do presente. O contemporâneo, portanto, é aquele que busca enxergar além do seu próprio tempo com a finalidade de responder a anseios presentes à luz de outros tempos.

Assim, a literatura desperta nos seres os diversos tipos de sentir o próprio mundo, sua relevância encontra-se nas formas de expressão, pensamentos, crítica de uma realidade

vivida e sentida por uma coletividade. Segundo Perrone (2006, p. 35), “a importância da literatura contemporânea não pode ser definida fora de uma prática”, ela comunica-se com o leitor e chama a atenção da forma de reconhecer-se enquanto homem, nos apontamentos de uma escrita que não é apenas ficção, mas que traz em sua conjectura os valores de uma sociedade.

2.1 Rubem Fonseca

José Rubem Fonseca é um autor contemporâneo que nasceu em Juiz de Fora, Minas Gerais, no dia 11 de maio de 1925. Sua trajetória traz um homem que teve muitas atribuições, entre elas: revisor de jornal, comissário de polícia, professor, executivo, estreando ainda como escritor nos anos de 1960, momento em que o Brasil passava por grande tensão política (FONSECA, 2012).

É apresentado em Fonseca (2012, p. 78), que “em 1963, a primeira coletânea de contos, *Os prisioneiros*, foi imediatamente reconhecida pela crítica como a obra mais criativa da literatura brasileira em muitos anos [...]”, deixando expresso a importância da literatura na perspectiva da criação literária. Além de contos, Rubem Fonseca escreveu romances e novelas.

Em suas obras observa-se uma linguagem coloquial, simples, que expressa um contexto em que a violência urbana ganha forma. Apresenta um discurso que não procura rodeios para expressar o que de fato deseja, pelo contrário, é um discurso bem direto. Quanto aos personagens, apresentam-se como seres autênticos e vorazes, agem friamente diante das situações expostas, seu aspecto psicológico é evidenciado de forma nítida.

A publicação da coletânea *Feliz Ano Novo* por exemplo, traz nos contos descritos demonstrações de uma realidade devastadora, onde a crueldade é enfatizada, a linguagem utilizada causa reflexões a respeito das camadas sociais, que em sua maioria agem em decorrência da satisfação e realização de desejos próprios. Os protagonistas são apresentados em primeira pessoa, são autores da própria história. *Passeio Noturno Parte II* é um dos contos que deixam sua expressividade na coletânea apresentada.

2.2 A prosa

A prosa é um gênero textual cuja existência remonta à Idade Média, mas que chega ao Brasil somente no século XVII, por intermédio dos Jesuítas com o objetivo de catequização dos povos indígenas. A prosa é introduzida por meio dos Sermões do padre Antonio Vieira, o qual a história apresenta como um defensor dos povos indígenas e que, por meio dos seus sermões escritos, expressava uma árdua vontade de combate à corrupção que assolava o Brasil e Portugal.

No Sermão dos Bons Anos (1642, p. 3), Padre Vieira chega a afirmar que: “por duas razões se persuadem mal aos homens a crer algumas cousas: ou por muito dificultosas, ou por muito desejadas; o desejo e as dificuldade fazem as cousas pouco críveis”. O

que suscita no leitor as possibilidades de enxergar os jogos de ideias, recurso estilístico presente na composição de seus Sermões característico da linguagem barroca.

Para Kaviski et.al (2014, p. 269), “a ficção brasileira da década de 1960 esteve sob forte influência da censura instaurada no país pelo regime militar”, momento em que a liberdade de expressão não existia. As pessoas que faziam uso da escrita como forma de expressão e clamor por liberdade fossem nos poemas, músicas, contos, notícias jornalísticas, entre outros não podiam dizer o que pensavam, eram consideradas revolucionárias, terroristas, e acabavam sendo presas e torturadas por um pensamento que não comungava da ideologia governamental da época. Muitos eram exilados e precisavam encontrar novas localidades para que não pagassem a dura pena por um pensamento mais crítico a respeito dos acontecimentos vivenciados e praticados por um governo totalmente opressor.

Conforme aponta Schollhammer (2009, p. 27), “a principal inovação literária foi a prosa que Alfredo Bosi (1975) batizou de brutalismo, iniciado por Rubem Fonseca, em 1963, com a ontologia de contos “Os Prisioneiros”, que trazia em seu escopo a demonstração dos vícios, dores, privações, horrores, virtudes. Uma violência bem acentuada cujos personagens eram compostos por prostitutas, policiais, delinquentes, entre outros grupos marginalizados que compõem a sociedade permeada de mazelas e corrupções.

A descrição da violência ganha atenção por demonstrar a crueldade, o sofrimento daqueles que, por vezes, não tem possibilidade para ingressar no que seria justo e igual.

Na prosa de Fonseca, a cidade não mais se oferecia como universo regido pela justiça ou pela racionalidade do espaço público, mas como realidade dividida, na qual a cisão simbólica, que antes se registrava entre “campo” e “cidade”, agora se delineava entre a “cidade oficial” e a “cidade marginal [...]”. Fonseca renovou a prosa brasileira com uma economia narrativa nunca antes vista, que marcaria as premissas da reformulação do realismo, cujo sucesso de público e de crítica consolidou um novo cânone para a literatura urbana brasileira (SCHOLLHAMMER, 2009, p. 28).

Santiago 2004, ao problematizar a obra de Rubem Fonseca, observa que,

o leitor de bons sentimentos se alimenta da brutalidade dos fatos que lhes são transmitidos [...]. A brutalidade é o território onde os bons sentimentos do leitor exorcizam o feitiço armado pelo seu outro [...] (SANTIAGO, 2004, p. 70).

Santiago demonstra por meio de seu estudo crítico, a condição anfíbia da literatura brasileira da contemporaneidade, indicando que esta é, ao mesmo tempo, estética e política. A condição estética apresenta a resignificação da arte. Já a condição política traz uma mescla sobre as condições de vida do brasileiro em tempos de colônia, escravidão e regime ditatorial, a qual interferiu negativamente na vida dos partícipes das primeiras décadas de um governo republicano.

É perceptível na atualidade a diversificação da propagação do literário nas mídias eletrônicas, trazendo reflexões quanto à eficácia do que é exposto. Perrone-Moisés

(2006), demonstra em seus escritos que Hannah Arendt era uma das pensadoras que se preocupava com a arte em uma sociedade dominada pela cultura de massa. Segundo a autora, todo o avanço tecnológico das últimas décadas tem indicado que a arte proposta pela internet e televisão tem sido bem atrativas ao público do século XXI, o que repercute na literatura enquanto arte.

A leitura de obras literárias é imprescindível à obtenção de conhecimento. Para muitos leitores tem a finalidade de partilha, realização pessoal, gosto pela leitura, desejo de ser escritor, entre outras possibilidades que os agradam.

Para Bachelard,

[...]. Quanto a nós, afeitos a leitura feliz, não lemos, não releemos se não o que nos agrada, com um pequeno orgulho de leitura mesclado de muito entusiasmo [...]. Todo leitor, um pouco apaixonado pela leitura, alimenta e recalca, pela leitura, um desejo de ser escritor. Quando a página lida é bela demais, a modéstia recalca esse desejo. Mas o desejo renasce. De qualquer maneira, todo leitor que relê uma obra que ama sabe que as páginas amadas lhes dizem respeito (BACHELARD, 1978, p. 189).

A contemplação da leitura está no deleite que emana da subjetividade do leitor. Para que existam leitores e escritores conscientes do seu papel em uma sociedade que passa por transformações constantes, é preciso possibilitar momentos mais atrativos e ricos de saberes literários. Como afirma Todorov citando Constant (2009, p. 60), “a literatura refere-se a tudo. Não pode ser separada da política, da religião, da moral. É a expressão das opiniões dos homens sobre cada uma das coisas [...]”. O que dá margem para explanação nos vários contextos educacionais.

3 | DELEITE, APARÊNCIA, MOTIVO (AÇÃO) NO CONTO PASSEIO NOTURNO PARTE II” DE RUBEM FONSECA

O conto Passeio Noturno Parte II de Rubem Fonseca, é repleto de acontecimentos que demonstram os estímulos que levam o personagem principal a satisfação do ego, a excitação pelos fetiches, o (a) motivo (ação) que o encoraja na possível resolução dos problemas que deixam de existir a cada anoitecer.

O protagonista, apresentado em Passeio Noturno Parte II é um empresário que trabalha durante todo o dia e chega em casa sempre muito cansado, suas expectativas familiares não são satisfatórias, pois a rotina acaba afastando-o de um convívio harmônico. O passeio à noite é o calmante para os dias de mesmice e estresse advindos de uma luta diária.

Em mais um dia, voltando do serviço, um carro encosta no seu, buzinando insistentemente.

[...]. Uma mulher dirigia, abaixei os vidros do carro para entender o que ela dizia [...]. Eu nunca tinha visto aquela mulher. Sorrir polidamente. [...] A mulher, movendo-se no banco do seu carro, colocou o braço direito para fora

e disse, olha um presentinho para você. Estiquei o meu braço e ela colocou um papel na minha mão [...]. Chegando em casa, fui ver o que estava escrito. Ângela, 287-3594. À noite, saí como sempre faço (FONSECA, 2012, p. 31).

Na citação acima é colocado em evidência mais um encontro do personagem principal, que vai decorrendo a respeito de toda a cena ao longo do conto, reafirmando a fragilidade e insignificância da mulher.

No dia seguinte telefonei [...]. Sou aquele cara do jaguar preto [...]. Apanho você às nove horas para jantarmos, eu disse. [...] O que você pensou de mim? Nada. Eu laço você na rua e você não pensou nada? Não. Qual é o seu endereço? Ela morava na Lagoa, na curva do Cantagalo [...]. Perguntei onde queria jantar. Ângela respondeu que em qualquer restaurante, desde que fosse fino (FONSECA, 2012, p. 31).

A identificação do personagem ocorre pelo objeto de luxo que ele utiliza “jaguar”, representando uma manifestação de poder econômico, que demonstra implicitamente superioridade. A personagem Ângela é descrita como uma mulher que utiliza excesso de maquiagem e demonstra uma certa maturidade, aproveita a ocasião e sugere um restaurante fino, a altura quem sabe do seu acompanhante. Durante o percurso ao restaurante, conversaram a respeito da profissão de Ângela que afirmou ser atriz.

Chegaram ao restaurante Mário, que ficava na rua Ataulfo de Paiva, primeira vez que Ângela visitou aquele lugar, também a última, embora não passasse pelo pensamento da personagem que aquele encontro não teria uma continuidade. Ângela pediu um martini e ao longo da conversa insistia:

[...] falando sério, você não pensou nada mesmo, quando eu te passei o bilhete? Não. Mas se você quer, eu penso agora, eu disse. Existem duas hipóteses. A primeira é que você me viu no carro e se interessou pelo meu perfil [...]. E a segunda hipótese? Que você é uma puta [...]. Ela olhou para mim querendo demonstrar sua superioridade, levantando a sobrancelha – era má atriz, via-se que estava perturbada – e disse: você mesmo reconheceu que era um bilhete escrito às presas [...]. Uma puta inteligente prepararia todos os bilhetinhos em casa[...]. E se eu jurasse a você que a primeira hipótese é verdadeira? Você acreditaria? Não. Ou melhor, não me interessa [...] (FONSECA, 2012, p. 32).

Ao sair com Ângela, o protagonista busca solucionar os problemas advindos do seu dia a dia, mas a moça em si, era desprovida de significado para ele, não complementava em nada, ser puta ou não, nada mudaria o cenário da cena ocorrida no restaurante.

A comida foi escolhida e Ângela tomou mais dois martinis. O acompanhante naquele momento intervém e diz: “[...]. Eu se fosse você não bebia mais, para poder ficar em condições de fugir de mim, na hora em que for preciso” (FONSECA, 2012, p. 32). Ângela totalmente desnorteada, frágil em seus pensamentos de mulher, diz em tom de desabafo que nunca foi tão humilhada.

O protagonista do conto, em suas condições de humano e perverso em ações, inicia uma expectativa organizada em pensamento, demonstra que nada ali traz emoções, mas

o que está por vir, sacia o ego, traz resistência para outros dias futuros carregados de mesmice, mas que ao chegar à escuridão da noite, tudo é resolvido e perceptível como a mais frágil de todas as situações.

Ângela em seu discurso trêmulo e sem expectativa diz que não pretende fugir e continua a beber, isso traz aborrecimento ao protagonista, porém ele suporta tudo com o ar de felicidade, uma vez que o esperado com tanta frieza, ainda está por vir e será mais um fetiche realizado com êxito.

Continuam a conversar e o diálogo vai perdendo o sentido notório e plausível, as expectativas de Ângela já não mais faziam sentido, aquele jantar seria lembrado por toda uma vida, se a vontade de viver não fosse abortada precocemente, seriam muitos sonhos, muitas vontades e verdades ao longo do caminho, porém não seriam possíveis sequer de serem pensadas e muito menos vividas.

[...] Vamos embora? Eu disse. Entramos no carro [...]. Vou deixar você um pouco antes da sua casa[...]. Sou casado. O irmão da minha mulher mora no teu edifício[...]. A gente não vai se ver mais? Ângela perguntou. Acho difícil. Todos os homens se apaixonam por mim. Acredito. E você não é lá essas grandes coisas. O teu carro é melhor do que você, disse Ângela. Um completa o outro, eu disse (FONSECA, 2012, p. 33).

A superioridade do personagem principal é bem expressa, deixa claro em seu discurso o prazer em mostrar a desvalorização da mulher enquanto ser. O desejo do protagonista é colocado em evidência e no momento em que o realiza, acaba silenciando os sonhos de quem o acompanhava.

Ao saltar do carro, angustiada com o ocorrido no jantar, Ângela vai andando pela calçada, coração palpitando forte com a decepção do encontro, sua leveza no andar demonstra a fragilidade do momento, e assim, a contemplação do ato inóspito passa a satisfação do outro que julga;

[...], fácil de mais, e ainda por cima mulher [...]. Apaguei as luzes e acelerei o carro [...]. Ninguém havia escapado. Bati em Ângela com o lado esquerdo do pára-lama, jogando o seu corpo um pouco adiante, e passei, primeiro com a roda da frente – e senti o som surdo da frágil estrutura do corpo se esmigalhando – e logo atropeliei com a roda traseira, um golpe de misericórdia, pois ela já estava liquidada [...] (FONSECA, 2012, p. 33).

O hábito de um fetiche rotineiro alimenta e revigora as forças do protagonista do conto, insiste no trato da mulher em um ser vulnerável, uma presa fácil, um ser desprovido de significância, alheio à própria existência. A escuridão é aliada do momento, a falta de luz traz o anseio, a expectativa do esperado. A crueldade e frieza deixam suas marcas cravadas no motivo, que desencadeia a ação criminosa, exorbitante, catastrófica, uma vez que é a satisfação do ego em sentir-se vivo e com combustível revigorado para um novo amanhecer.

Em Passeio Noturno Parte II, é observado que ao retornar para casa, o protagonista

age como se tudo estivesse no lugar, deita-se e aproveita a solidão da noite. O dia seguinte traz as mesmas intempéries e assim o personagem segue o curso da vida.

Assim, a obra analisada nos permite perceber a fragilidade da mulher, a satisfação do ego do protagonista, a ideia de poder, o motivo, ações que vão sendo desenvolvidas ao longo do conto e como diria Candido (2006, p. 25), “[...] a obra como organismo, permite no seu estudo levar em conta e variar o jogo dos fatores que a condicionam e a motivam [...]”.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo desenvolvido, observa-se que, ainda é evidente a dificuldade em chegar-se ao entendimento do que de fato é literatura, uma vez que possibilita ao próprio aprendente diversas maneiras de expressar pensamentos e vivências definidas por teóricos ou até mesmo por uma completude de fatos empíricos que lhes concede várias definições.

Ensinar literatura e discorrer sobre sua importância no cenário da sociedade do século XXI também tem seus entraves, vive-se em uma sociedade capitalista em que a economia de mercado tem real relevância, o que vende é o que está em alta. Nesse contexto, a literatura é apresentada como algo de pouco valor, e não sendo um produto rentável, implica um olhar diferenciado quanto a sua relevância e permanência no contexto atual.

Trabalhar com o gênero prosa e poesia em contexto educacional, por exemplo, traz uma série de dificuldades, pois a função pedagógica se distancia da exigência do mundo de trabalho exigido pelas grandes empresas. Porém o que se percebe é que a literatura transforma pensamentos, traz o rebuscar de uma comunicação mais interativa, aguça a criticidade dos que a buscam enquanto conhecimento.

Destarte, os professores precisam inserir na dinâmica escolar metodologias diferenciadas, atividades que possam envolver o estudante nos contextos de leitura, levando-os ao protagonismo e percepção de que a literatura é indispensável na aquisição e difusão de conhecimento.

Assim, o motivo estará sempre presente nas ações, analisá-lo é primordial para que se possa inferir na realidade do contemporâneo. Proporcionar momentos literários, com obras que de fato despertem o interesse dos estudantes é primordial. Apresentar um conto como o exemplificado na obra de Rubem Fonseca traz reflexões do contemporâneo, da sociedade capitalista, do indivíduo moldado pelo consumismo exacerbado que envolve e distancia o homem do que é mais importante: família fonte de amor, prosperidade e continuidade.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009.

A Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro. **Padre Antonio Vieira**. Disponível em :<http://www.bibvirt.futuro.usp.br> Acesso em: 20 de março de 2021.

BACHELARD, Gaston. **A filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço**. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; traduções de Joaquim José Moura Ramos, et al. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Os Pensadores.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9ª. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. 1. Martins Fontes, 2003.

FONSECA, Rubem. **Feliz Ano Novo** [Ed. Especial]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. (Saraiva de Bolso).

KAVISKI, Ewerton; FUMANERI, Maria Luísa Carneiro. **Literatura brasileira: uma perspectiva histórica**. Curitiba: InterSaberes, 2014.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da Literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SANTIAGO, Silvino. **O cosmopolitismo do pobre: crítica literária e crítica cultural**. 1. UFMG, 2004.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. **Ficção brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER NEGRA NO CONTO “ARAMIDES FLORENÇA”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Data de aceite: 01/11/2022

Savana de Queirós Santiago

Eldio Pinto da Silva

RESUMO: Este trabalho aborda a narrativa sobre Aramides Florença, de Conceição Evaristo (2011), analisando a “violência doméstica contra a mulher negra”. Assim, pretende-se promover uma reflexão sobre a violência contra a mulher e contribuir para conscientização social, tendo como inspiração a problemática que envolve o conto “Aramides Florença”, de Conceição Evaristo, que enfatiza atos de violência contra uma mulher negra. Os objetivos foram definidos no sentido de analisar a narrativa que envolve a violência doméstica contra Aramides Florença, e identificar os tipos de violência doméstica contra a mulher; apontar as principais causas da violência doméstica. A justificativa do trabalho se dar em razão da percepção da necessidade de abordar a violência doméstica contra a mulher na narrativa reflete um problema social que merece debate e conscientização. Logo, a metodologia será a análise da narrativa e abordagem da temática em questão. Por fim, acredita-se que a discussão narrativa

pode alertar as mulheres na prevenção da violência.

PALAVRAS-CHAVE: Violência contra a mulher; Tipos de violência; Feminino; Conceição Evaristo.

DOMESTIC VIOLENCE AGAINST BLACK WOMAN IN THE TALE “ARAMIDES FLORENÇA”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

ABSTRACT: This work approaches the narrative about Aramides Florence, by Conceição Evaristo (2011), analyzing “domestic violence against black woman”. Thus, it is intended to promote a reflection about violence against woman and contribute to social awareness, having as inspiration the problem that involves the tale “Aramides Florence”, by Conceição Evaristo, which emphasizes acts of violence against a black woman. The objectives were defined in order to analyze the narrative that involves domestic violence against Aramides Florence, and to identify the types of domestic violence against woman; identify the main causes of domestic violence. The justification for the work is due to the perception of the need to approach domestic violence against woman in the narrative

reflects a social problem that deserves debate and awareness. Therefore, the methodology will be the analysis of the narrative and approach to the theme in question. Finally, it is believed that the narrative discussion can alert women in the prevention of violence.

KEYWORDS: Violence against women; Types of violence; Feminine.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa como uma estratégia de conhecimento do feminino, abordando um texto de *Insubmissas lágrimas de mulheres*, trabalho de Conceição Evaristo que apresenta uma técnica literária sensacional sobre a mulher e de forma irrepreensível com a revelação de sentimentos femininos, um retrato social por focar no que se torna essencial na vida das mulheres, em especial, das mulheres negras. Os contos retratam afetos, reflexões e momentos que causam um impacto no leitor. Assim, propõe-se analisar a “Violência doméstica contra a mulher negra no conto Aramides Florença, de Conceição Evaristo”. Com o propósito de promover uma reflexão sobre a narrativa de Conceição Evaristo com ênfase na violência contra a mulher e contribuir para conscientização social, tendo como inspiração a problemática feminina diante da violência no conto de Conceição Evaristo, em narrativa que enfatiza claramente atos de violência contra uma mulher negra.

É importante considerar que os textos de Conceição Evaristo enfatizam o tema da violência contra a mulher feminino afro, visando a sensibilizar o leitor. Conceição Evaristo é poetisa, contista e romancista e poetisa, sua estreia na literatura brasileira ocorreu em 1990 com a publicação de contos e poemas numa série de livros intitulados de Cadernos Negros (1978). Ela já foi homenageada, em 2019, como personalidade literária pelo Prêmio Jabuti (edição 61^o) quando venceu na categoria Crônicas e Contos com a obra *Olhos D’água* (2014). Em *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, Conceição Evaristo consegue representar inúmeras mulheres que foram vítimas de abusos, violências tais como: física, verbal, doméstica, patrimonial, psicológica ou ideológica.

Socialmente, a mulher continua sendo vítima de violência doméstica, no caso de Aramides Florença é uma mulher negra, que vive com seu companheiro e tem sua relação com o companheiro alterada pela mudança de comportamento do homem. Embora as mulheres estejam amparadas pela Lei Maria da Penha, o índice de violência é alto e a sociedade sofre o reflexo desse problema, pois essa é uma causa que envolve: mulher, família, sociedade e poder público.

Para desenvolver o presente estudo, dispôs-se analisar a violência doméstica contra a mulher negra no conto Aramides Florença, de Conceição Evaristo, identificar os tipos de violência doméstica contra a mulher negra e apontar as principais causas da violência doméstica no conto de Aramides Florença, verificando como se deu o fim do relacionamento entre Aramides e seu companheiro, personagens do conto Aramides Florença. A justificativa do estudo se dar em razão da percepção da necessidade de falar

sobre a violência doméstica contra a mulher, considerando que o sofrimento feminino merece um debate social sobre a denúncia dos atos de violência. Na percepção de Eduardo de Assis Duarte:

Conectada às demandas de seu tempo, a autora mostra-se atenta à interseção problemática dos condicionantes de gênero, classe e raça, tomada esta última em seu sentido vigente no senso comum. De fato, as lágrimas vertidas nas narrativas são, acima de tudo, insubmissas. E apontam para a solidariedade vigente entre as vítimas da violência masculina, seja em que formato esta aparecer. (DUARTE 2020, p. 86)

Por fim, acredita-se que o estudo apesar de ser uma análise literária de um conto, contribui na prevenção desse tipo de violência relatado, uma vez que a abordagem dos elementos da temática será clara, com conceituação, tipificação e pontos reflexivos. Apesar dos avanços já conquistados em nossa sociedade, ainda temos que lutar no sentido de enfrentamento da questão, pois a violência contra a mulher negra não aconteceu só no caso de Aramides Florença, que ainda é realidade na vida de muitas mulheres.

A estruturação do artigo é composta por 4 (quatro) seções, a primeira sendo a introdução, abordando o contexto, os objetivos, a problemática e a justificativa para a realização do artigo. A segunda seção é o desenvolvimento do artigo com 2 (dois) capítulos sendo a análise de conto embasado por conceitos teóricos. Na quarta seção é feita as considerações finais sobre os estudos e finaliza-se com as referências bibliográficas.

TIPOS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER NO CONTO ARAMIDES FLORENÇA, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Insubmissas Lágrimas de Mulheres constitui uma coletânea de 13 contos em que se destacam personagens mulheres, sendo em grande parte negras, que a narradora relata suas lutas e vivências, vivências estas que literariamente são chamadas por Conceição Evaristo de *escrevivências*. Assim, percebe-se que em *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, Conceição Evaristo reproduz, de forma narrativa, mulheres vítimas de violência e abusos de diversas maneiras, entre elas: violências física, verbal, doméstica, psicológica ou ideológica, sendo que neste capítulo apresenta-se definições e análise sobre a violência doméstica contra a mulher negra no conto Aramides Florença, de Conceição Evaristo, bem como conceitos e identificação dos tipos de violência doméstica contra a mulher e as principais causas da violência doméstica e a verificação de como se deu o fim do relacionamento entre Aramides e seu companheiro.

No prefácio de *Insubmissas lágrimas de mulheres*, Conceição Evaristo expressa o sentido para *escrevivência*, esse neologismo tem por base a união dos termos escrita + vivência:

[...] estas histórias não são totalmente minhas, mas quase que me pertencem na medida em que, às vezes, se (con)fundem com as minhas. Invento? Sim, invento, sem o menor pudor. E tão as histórias não são inventadas? Mesmo

as reais quando são contadas. Desafio alguém a relatar fielmente algo que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e algo se acrescenta. O real vivido fica comprometido. E, quando se escreve, o comprometimento (ou o não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda ainda mais o fosso. Entretanto, afirmo que ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma escrevivência. (EVARISTO, 2016, p. 8)

Ao refletir o processo criativo da escritora pode-se compreender que enquanto produtora de narrativas a fusão das palavras escrita e vivência perfaz um embaralhamento das histórias que ela cria e as histórias de mulheres que lhe contam sobre suas vivências. Assim, leva-nos a crer que as narrativas por ela reproduzidas causam um efeito ficcional, isto porque ela recria a realidade feminina por meio da linguagem literária. Segundo Camilla Fernandes:

[...] a narradora enfatiza o distanciamento, o fosso que existe entre o escrito e o vivido. Entretanto, no último enunciado, ao observar que persiste no objetivo de “traçar uma escrevivência”, por meio do registro de histórias que simula terem sido por ela ouvidas, ela reafirma seu compromisso com a criação de uma literatura que simule histórias de seres “reais”, ou dito de outra forma, que criem o efeito de sentido de verdade, enfim, que sejam verossímeis, reafirmando seu compromisso, como veremos na análise do conto, com a denúncia contra a violência de gênero. (FERNANDES, 2021, p. 377)

A abordagem sobre violência contra a mulher é recorrente na mídia, em revistas, artigos, bem como em sites especializados e também em discussões feministas. Deve-se salientar que com a publicação da lei 11340/06, conhecida como Lei Maria da Penha, os casos de violência continuam a se repetir sejam eles de violência física, sexual, psicológica ou moral. Assim, se propõe dar ênfase à violência contra a mulher negra, trazendo os principais conceitos, teorias e recortes do conto de Aramides Florença, sendo os elementos que embasam o desenvolvimento.

No conto que reflete a história de Aramides Florença narra a vida da personagem com seu companheiro, não se revela o nome dele, tudo era tranquilo e feliz no relacionamento até que ela fica grávida e o comportamento do homem começa a mudar, ficando estranho, possessivo e incompreensível. O relacionamento em certo momento parece voltar à normalidade com o nascimento do bebê, porém Aramides Florença volta a atenção para a criança, até que um dia, seu companheiro é tomado pelo ciúme, sente-se abandonado no relacionamento e abusa sexualmente de Aramides Florença e sentindo que não há mais condições na relação a abandona após cometer os atos de violência: psicológica, física e sexual. Dessa forma, o conto relata a vida da personagem que sofreu no relacionamento devido ser uma relação marcada pela violência doméstica, quando seu companheiro praticava contra ela atos abusivos dentro de seu próprio lar. Camila Fernandes destaca:

Na situação inicial do texto, uma narradora, projetada no presente da enunciação, chega à casa de Aramides e depara-se com ela e seu bebê, Emildes Florença, em seu colo. Aramides dialoga com a narradora e passa a

contar a história de abandono e violência que sofrera do homem com quem teve o filho.

A projeção da narradora no presente se dá pela debreagem temporal e actancial enunciativas as quais criam respectivamente o efeito de sentido de proximidade do tempo da enunciação e de subjetividade, como se observa na passagem a seguir: “O nome do pai do menino **desconheço**, pois Aramides só se referia ao sujeito masculino que havia partido, como “o pai de Emildes”, ou como “o pai de meu filho” (EVARISTO, 2016, p. 10, grifos nossos). Desse modo a narradora, simula o diálogo com a protagonista, sua interlocutária, criando o efeito de sentido de verdade para o texto que constrói. (FERNANDES, 2021, p. 383)

Percebe-se uma narradora exaltando o feminino, que se identifica com a personagem Aramides Florença revelada por “a minha igual” (EVARISTO, 2016, p. 9). Esta identificação coloca em situação de semelhança narradora e personagem, como também representa o papel de telespectador da narradora em relação ao relato de uma mulher que aborda sobre a violência sofrida no ambiente domiciliar. No entanto, na concepção de Camila Fernandes (2021, p. 383): [...] essa condição de igualdade não se refere à igualdade racial, uma vez que não se pode confundir a escritora Conceição Evaristo, o autor empírico, mulher negra, com o ator feminino do texto, que exerce o papel actancial de narradora da história, pois não há nenhuma figura no texto que se reporte à cor da pele do ator Aramides”. Saliente-se que de acordo com Carlos Reis (1995, p. 354-355): “[...] importa não esquecer que o narrador é, em última instância, uma invenção do autor [...] por seu lado, o autor empírico não deixará de ser uma entidade transitória e histórica, capaz até de se distanciar ideológica e esteticamente do texto que escreveu”.

Para Marilena Chauí (1985), a violência é uma ação que transforma diferenças em desigualdades de hierarquia, com a intenção de dominação, opressão e exploração, condições estas que ocorrem com a passividade e o silêncio dos sujeitos. Dessa forma, acrescenta Chauí “A violência é ação que trata um ser humano não como sujeito, mas como uma coisa, impedindo ou anulando sua atividade e fala”. Assim, ela entende violência não simplesmente como transgressão de normas sociais e legais, mas como resultado de um jogo de forças que tem um lado à dominação masculina e do outro a reificação feminina (CHAUÍ, 1985). Ainda, conforme Chauí, a mulher é cúmplice da violência e contribui para a reprodução de sua dependência porque é instrumento da dominação masculina.

Minayo (1994) salienta a violência como um fenômeno biopsicossocial cuja complexidade dinâmica emerge na vida em sociedade, no entanto hoje é quase unânime que a violência não faz parte da natureza humana e não possui raízes biológicas. Por isso, para a sua compreensão é necessária à análise histórica, sociológica e antropológica, considerando as interfaces das questões sociais, morais, econômicas, psicológicas e institucionais.

Se associarmos os pensamentos de Chauí e de Minayo ao conto, identificamos que o silêncio e a não manifestação de Aramides Florença contribuíram para que os atos de

violência se repetissem em seu relacionamento, pode-se identificar que “A indagação lhe pareceu tão despropositada, que ela não conseguiu responder, embora tenha percebido o tom ciumento da pergunta. Um silêncio sem lugar se instalou entre os dois.” (EVARISTO, 2011, p. 9).

Conforme definido na Convenção Interamericana (1994), também conhecida como Convenção de Belém de Pará, a violência contra a mulher é “[...] toda e qualquer conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público como no privado”. No conto, percebe-se que Aramides passa por diversos tipos de violência, o que causa sofrimentos físicos e psicológicos. Ainda sobre o contexto, o capítulo II, art. 7º da Lei Maria da Penha preceitua sobre as formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, pode-se tipificar os cinco tipos de violência, sendo elas: **física, psicológica, sexual, patrimonial e a moral**. Vejamos a seguir o que reflete a Lei Maria da Penha:

Art. 7º São formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras:

I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;

II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação; (Redação dada pela Lei nº 13.772, de 2018)

III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;

IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;

V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria.

No conto, é possível identificar que Aramides Florença sofre vários atos de violência pelo pai de seu filho, antes do período de sua gestação, durante a gestação e no pós-parto, entre elas estão as violências **física, psicológica, sexual e moral**. Embora sendo uma

mulher independente no sentido financeiro, com seu bom trabalho, permaneceu em um relacionamento abusivo sendo vítima de seu companheiro.

No conto, é possível identificar o caso **violência física** sofrida por Aramides, considerando o relato do corte da lâmina de barbear e a queimadura de cigarro:

Um dia, algo dolorido no ventre de Aramides inaugurou uma perturbação entre os dois. Já estavam deitados, ela virava para lá e para cá procurando uma melhor posição para encaixar a barriga e, no lugar que se deitou, seus dedos esbarraram-se em algo estranho. Lá estava um desses aparelhos de barbear, em que se acopla a lâmina na hora do uso. Com dificuldades para se erguer, gritou de dor. Um filete de sangue escorria de um dos lados de seu ventre. [...] O homem, pai do filho de Aramides Florença, não soube explicar a presença do objeto ali. Talvez tivesse sido na hora que ele foi arrumar a cama dos dois.. Talvez ele estivesse com o aparelho na mão. Talvez... Quem sabe...

[...]

Mas, em uma noite, quando o corte da lâmina de barbear ainda ardia no ventre do Aramides, foi que mais um episódio aconteceu. [...] Só que nesse instante gritou de dor. Ele que pouco fumava, e principalmente se estivesse na presença dela, acara de abraçar com o cigarro entre os dedos. Foi um gesto tão rápido e violento que o cigarro foi macerado e apagado no ventre de Aramides. Um ligeiro odor de carne queimada invadiu o ar. (EVARISTO, 2011, p. 13-14)

Observe-se que Aramides sente sua pele cortada por uma lâmina de barbear, esta ação do homem faz com o que Aramides sinta muita dor no ventre, sem contar que esse impacto sobre sua gravidez faz refletir que o homem não tinha muito apreço pelo filho que Aramides carregava em seu ventre, fruto de seu relacionamento. O companheiro não explicou para Aramides sobre como a lâmina estava em cima da cama, e Aramides acreditava ser um descuido do homem ao deixar o objeto cortante sobre a cama e, naquele momento, ela encarou o corte como um acidente por causa da incerteza de o objeto estar na cama. Também pode-se destacar o ataque com o cigarro em sua pele fez sentir o cheiro marcante de carne queimada. Essas ações do homem contra a mulher refletem a violência física, por ser uma conduta que afeta a integridade corporal. Para Camila Fernandes, “[...] a narradora, ao delegar a voz ao pensamento de Aramides, por meio da reiteração do advérbio “talvez”, sugere a incerteza do ator feminino sobre o modo como o objeto tinha ido parar ali”. (FERNANDES, 2021, p. 385).

A **violência psicológica** sofrida por Aramides lhe causou dano emocional e diminuição de autoestima, isso identifica-se nas passagens:

Passadas as duas primeiras semanas, uma noite, já deitados, o homem, olhando para o filho no berço, perguntou a Aramides, quando ela novamente seria dele, só dele. A indagação lhe pareceu tão despropositada que ela não conseguiu responder, embora tenha percebido um tom ciumento da pergunta. Um silêncio sem lugar se instalou entre os dois. [...]

Cenas mais ou menos semelhantes voltaram a acontecer entre os três várias vezes. Um medo começou a rondar o coração e o corpo de Aramides.

A violência psicológica contra Aramides se faz pelas exigências do homem, que insiste em ações possessivas, o que reflete a conduta feminina de defesa através do silêncio, mas esse silêncio causa um dano emocional e a diminuição da autoestima, causando medo e uma perturbação psicológica. A preocupação de Aramides com o filho vai fazendo o homem sentir-se isolado e violento, tomado pelo ciúme, ele logo a associa a um objeto, isso de tentar controlar as ações da mulher afeta o comportamento de Aramides, que passa a ser mais apreensiva no relacionamento. Segundo Greimas e Fontanille (1993, p. 171), “[...] o ciúme comporta, ao menos potencialmente, três atores, o ciumento, o objeto e o rival, envolvidos numa relação intersubjetiva complexa”. Para Camila Fernandes:

A reiteração da expressão “só dele” revela que o homem, em disjunção com seu objeto de valor “prazer sexual”, manifesta o estado passional de possessão em relação a Aramides, que para ele era um objeto de que se servia para obter prazer. Nessa perspectiva ele sente ciúmes do filho que requeria a tenção da mãe. Observa-se, pois, a partir do nascimento da criança, o desvelar do estado passional de ciúmes do homem em relação à companheira. (FERNANDES, 2021, p. 387)

A personagem também sofre **violência sexual**, quando seu companheiro usa sua força masculina para concretizar o ato sexual, visto em:

Estava eu amamentando o meu filho – me disse Aramides, enfatizando o sentido da frase, ao pronunciar pausadamente cada palavra – quando o pai de Emildes chegou. [...]. Numa sucessão de gestos violentos, ele me jogou sobre nossa cama, rasgando minhas roupas e tocando violentamente com a boca um dos meus seios que já estava descoberto, no ato de amamentação de meu filho. E, dessa forma, o pai de Emildes me violentou. [...] E, inexplicavelmente, esse era o homem. Aquele que eu havia escolhido para ser meu e com quem eu havia compartilhado sonhos, desejos, segredos, prazeres... (EVARISTO, 2011, p. 17-18).

Aramides Florença estava cuidando do filho e é então que o homem passa a violentá-la, os atos proferidos pelo homem não têm o consentimento de Aramides. A narração revela que depois de gestos violentos, o companheiro, com sua força, leva Aramides para a cama, rasga suas roupas e comete a violência sexual, a conduta do homem em manter a relação sexual não desejada, mediante uso da força revela o descontrole masculino: “E quando ele se levantou com o seu membro murcho e satisfeito, a escorrer o sangue que jorrava de mim, ainda murmurou entre os dentes que não me queria mais, pois eu não havia sido dele, como sempre fora, nos outros momentos de prazer” (EVARISTO, 2016, p. 18).

Diante das atitudes violentas do companheiro, Aramides destaca que o homem quase arremessou a criança para longe, embora tivesse entendido seus atos como acidentais, a verdade era que ele sentia ciúmes do filho. É assim que o homem demonstra-se ser um sujeito violento ao ignorar a criança recém-nascida e o puerpério de Aramides e após cometer o estupro, Aramides Florença reconhece o companheiro era nada mais do

que um homem possuído por um instinto possessivo e sexual violento.

Ao representar o companheiro, a narradora expõe como se fosse um homem emocionalmente possessivo, porque os ciúmes que ele demonstra apontam para a falta de autoestima e segurança no relacionamento, no momento em que Aramides engravida e após o parto, ele demonstra ausência de amor ao filho e de autocontrole das emoções. Segundo Sánchez:

[...] a referência feita à fraqueza do órgão sexual masculino, depois do abuso sexual, simboliza uma “vitória” lânguida, vulgar, sem brilho e sem energia moral ou espiritual. E confirma a fraqueza espiritual no detalhe do companheiro murmurar entre dentes em vez de falar de forma clara e direita. O homem é representado desconstruindo a imagem tradicional de fortaleza masculina e apresentando uma outra versão que vai desde o medíocre até o ridículo, passando pelo cômico. A insignificância do homem no relato se reforça no fato de não aparecer seu nome, ele nunca é chamado pelo nome. (SÁNCHEZ, 2020, p. 58)

Ao sofrer a violência sexual, Aramides sente em seu psicológico a noção da transformação de estados emotivos do companheiro como um ser extremamente possessivo e violento. Isso faz pensar que a violência à figura feminina é uma realidade presente na sociedade brasileira e seu enfrentamento exige uma profunda modificação de mentalidade e de postura de setores sociais dominantes, que podem estabelecer alternativas de mudanças, seja do agressor, seja da mulher agredida ou daqueles que elaboram políticas públicas para o combate à violência. Segundo Sueli Carneiro:

[...] o Brasil contemporâneo é ainda incapaz de reconhecer a violência que acomete a mulher, principalmente aquelas pertencentes às classes sociais menos favorecidas, em especial a mulher negra, cuja voz é silenciada. Nesse sentido, a denúncia sobre as formas de opressão sofridas por essas mulheres tem exigido a “reebolarção do discurso e práticas políticas do feminismo. (CARNEIRO, 2003, p. 118)

E narrativa, Aramides Florença sofre críticas e xingamentos vindos de seu companheiro, configurando-se **violência moral**, verificado em “[...] ainda murmurou entre os dentes que não me queria mais, pois eu não havia sido dele, como sempre fora, nos outros momentos de prazer.”. (EVARISTO, 2011, p. 18).

Após os casos verídicos de violência na vida de Aramides, apensar de constar em um conto, é necessário enfatizar que, toda mulher tem seu direito assegurado para viver livre de qualquer violência, conforme o art. 2º da Lei Nº 11.340/2006, in verbis:

Art. 2º Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social.

A mulher que encara violência vive em uma relação de força e poder com o homem, e mesmo que as leis considerem asseguradas o direito contra o homem, principalmente

devendo preservar a saúde física e mental, Saffioti (1987) define a mulher como sujeito dentro de uma relação desigual de poder com o homem, e que mesmo que ela não consinta com a violência, é forçada a ceder porque não tem poder suficiente para resistir, portanto é vítima.

CAUSAS DA VIOLÊNCIA NO CONTO E A VERIFICAÇÃO DE COMO SE DEU O FIM DO RELACIONAMENTO ENTRE ARAMIDES E SEU COMPANHEIRO

Sobre as principais causas da violência doméstica, o fator vilão para as mulheres continuarem em situações abusivas, sofrendo diversos tipos de violência pelo seu companheiro, é a dependência emocional no relacionamento, que conforme Moral e Sirvent (2008) identificam a dependência emocional como “um padrão crônico de demandas afetivas insatisfeitas, que buscam ser atendidas através de relacionamentos interpessoais caracterizados por um apego patológico”. A prevenção contra a violência contra a mulher, o site “significados”, que traz matérias com explicações sobre diversas áreas do conhecimento humano, publicou em sua página de política e cidadania uma matéria que elenca a violência contra a mulher que diz “As leis podem prevenir, proteger e punir os agressores, mas para acabar com a violência é preciso desconstruir as desigualdades de gênero e as discriminações”. Nesse sentido, no conto Aramides Florença relata um momento que se sente sozinha e fragilizada quando diz “Ninguém por perto para socorrer meu filho e a mim.” (EVARISTO, 2011, p. 17). Segundo Sánchez (2020, p. 56) “[...] o carácter resistente de Aramides, entre a paciência e o inconformismo, porque não aceita qualquer coisa e demonstra grande dose de determinação”.

No conto de Aramides Florença, verifica-se que a ela permaneceu no relacionamento abusivo devido aos sonhos idealizados que tinha de uma “sagrada família”, conforme visto a seguir:

Mãe, pai e filho felizes, no outro dia deixaram o hospital! - o homem repetia cheio de júbilos a louvação de sua trindade: ele, a mulher e o filho. Os primeiros dias foram só solicitude da parte dele. Tanto era o desvelo, tanta era água trazida na peneira, que Aramides, a rainha mãe, esqueceu por completo as dores e a tênue desconfiança vividas anteriormente. (EVARISTO, 2011, p. 15)

Pode-se perceber que havia uma esperança de felicidade da família, Aramides pensava que com vinda do filho, uma união feliz do casal concretizaria, conforme salienta Camila Fernandes, “[...] que ela idealizava, – e que se manifesta por meio das figuras: “sentindo-se bem aventurados”, “profecia”, “milagre”, “mãe, pai e filho felizes”, “júbilos a louvação de sua trindade”, “ele, a mulher e o filho”, “Sagrada família!”, – após o nascimento da criança, o pai vai revelando, por meio de suas atitudes, que ele não era o sujeito que parecia ser”. Desse modo, o homem parecia estar feliz com o filho, que ela já esquecia momentos tristes proporcionados pelo homem. Camila Fernandes acrescenta que:

O companheiro parecia estar feliz com o nascimento da criança, como se

nota no enunciado “o pai, embevecido e encabulado com o milagre que ele também fazia acontecer, repartia os seus mil sorrisos ao lado da mãe” (EVARISTO, 2016, p. 12, grifos nossos). É interessante observar nessa passagem a presença da hipérbole, tropo em que há um aumento exacerbado na descrição dos sorrisos do pai que simulavam seu estado de alma de felicidade. Nota-se, pois, o fazer persuasivo do companheiro sobre Aramides que, em seu fazer interpretativo, cria ser verdadeiro o homem que escolhera como companheiro. (FERNANDES, 2021, p. 386)

Os motivos que explicam a violência contra a mulher, muitas vezes, estão associados a fatores sociais, econômicos, culturais e psicológicos, pois quando se pensa em violência quase sempre se relaciona concomitante em culpa, e ao retratar violência e culpa induz a ideia de que o agente do ato violento, ou seja, o homem, terá, conseqüente, um sentimento de culpa. No entanto, na narrativa, é possível apreender que o estado passional do homem de Aramides Florença vai gradativamente se transformando do namoro até a gravidez da mulher. Após o nascimento da criança, ele quebra o respeito com a violência sexual. Aramides, que antes acreditava em seu companheiro, passa a se sentir insegura perante as ações do homem, principalmente durante a gravidez. Ele não parecia violento, mas com o nascimento da criança a máscara se desfez e revelou o quanto era violento e não expressou sentimento de culpa por isso. Camila Fernandes salienta que Aramides Florença sofre “a violência sexual e, somente depois de esta ter sido consumada, é que ela, como sujeito cognitivo, sofre uma transformação de estados: de um saber enganoso ela passa a um saber verdadeiro sobre o sujeito possessivo e violento que ela tinha como companheiro.” (FERNANDES, 2021, p. 390).

Por fim, o elemento feminino sofre violência sexual, moral e emocional e revela o compromisso de denúncia da violência contra a mulher, de acordo com a perspectiva de Antonio Candido: “Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção (...) A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. (CANDIDO, 1995, p. 175). Nesse sentido, é crucial a quebra do ciclo de violência contra a mulher seja ela negra ou branca, a vítima deve buscar ajuda, denunciar, esconder-se na casa de amigos ou parentes, pedir o divórcio ou a separação de fato, infelizmente Aramides Florença só ficou feliz e livre da violência após a saída de seu companheiro de casa, considerando a descrição “Aramides me olhou, dizendo, feliz, que o seu filho pronunciava sempre os mesmos sons, desde que o pai dele havia partido, há quase um ano, quando o bebê tinha somente alguns dias de vida” (EVARISTO, 2011, p. 9).

Percebe-se, portanto, na narrativa de Aramides Florença que, num primeiro momento, a narradora projeta a forma de vida de uma mulher subordinada ao homem, o que tipifica os valores da sociedade machista e patriarcal. Desse modo, é interessante lembrar que na sociedade patriarcal se assenta raízes do período colonial em que o homem controla o feminino. Entre os papéis da mulher, os pesquisadores Boris e Cesídio destacam o de

prestadora de serviços sexuais: “[...] o homem tinha o direito de controlar a vida da mulher como se ela fosse sua propriedade, determinando os papéis a serem desempenhados por ela [...]” (BORIS; CESÍDIO; 2007 p. 456). Em seguida, Aramides se torna insubmissa aos desejos e ordens do homem e como sugere o título da obra, ela se liberta da dependência emocional do companheiro que, para demonstrar uma “superioridade” fajuta usa de sua força e a violenta, o que deixa para a narradora a consciência de vivência traumática da personagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência doméstica contra a mulher negra no conto Aramides Florença, de Conceição Evaristo, fica compreendida a importância e contextualização do tema de violência contra o feminino. Assim, neste estudo se observou que a violência doméstica contra a mulher se reflete uma realidade brasileira, na maioria dos relacionamentos têm um início com convivência harmônica, porém quando o machismo prevalece na figura do companheiro, é questão de tempo para que os pequenos atos abusivos se manifestem com tendência à fortes agressões ao passar do tempo, tendo um agravamento da situação. Percebeu-se que Aramides Florença procura ao longo da narrativa uma forma de se conscientizar, resistir e se libertar do companheiro, que representa a opressão e a violência. Nessa situação, pode-se dizer a narrativa faz parte do que denomina de “literatura de resistência”.

Observou-se também que a narradora não revela o nome do homem, não se destaca nem um nome ficcional, isto por se considerar que os contos narrados em *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* vieram de situações reais vividos pelas personagens, tal procedimento é comum nos outros contos da obra em destaque. Compreende-se que a opção de o narrador feminino optar por não oferecer visibilidade aos homens e sim às mulheres, pois os homens exercem o papel de opressores e violentadores. Portanto, o modo narrativo de Conceição Evaristo, ao enunciar feminino como protagonista, proporciona o relato de mulheres que sofrem violência sexual e opressão masculinas para que a sociedade se conscientize. Simone Teodoro Sobrinho (2015, p. 57) ressalta:

Embora as narrativas de *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* façam parte de um contexto que não é mais o do intercâmbio de mulheres, tampouco o da escravidão antiga e da moderna, as protagonistas continuam a ser tratadas como coisas, como servas e continuam a sofrer violência. (SOBRINHO, 2015, p. 57)

Assim, a abordagem do tema da violência doméstica é identificada no conto Aramides Florença e na realidade de muitas mulheres, que sofrem por não saberem como denunciar e/ou ter resistência para pôr um fim na relação abusiva devido à idealização ou dependência do relacionamento. Dessa maneira, em especial, identificou-se os atos de violência relatados no conto em questão e ao confrontar com contexto atual da

sociedade brasileira, pode-se constatar os mesmos tipos de violência doméstica sofrida pela personagem Aramides Florença (mulher negra, sucedida profissionalmente e com sua independência financeira), as quais são: **violência física, psicológica, sexual e moral**.

Considerou-se que a narrativa de Aramides Florença apresentou a vida de uma mulher, inicialmente, subordinada ao homem, se sujeitando a valores machistas e patriarcais, que figura a representação de uma família em que o homem “parece” ser o “chefe”. Consequentemente, Aramides Florença vai se tornando independente e insubmissa ao homem, daí ela se liberta da dependência sentimental do companheiro que, diante da resistência dela, usa da força e da violência, causando uma vivência traumática.

Portanto, a ação feminina de não se submeter a abusos deve se tornar uma realidade na vida das mulheres e esse enfrentamento social exige uma modificação de mentalidade e de postura do agressor, da mulher agredida, de quem elabora políticas públicas para o combate à violência e das decisões judiciais.

REFERÊNCIAS

BORIS, J. B. G. D.; CESÍDIO, H. M. Mulher, corpo e subjetividade: uma análise desde o patriarcado à contemporaneidade. **Revista Mal-estar e Subjetividade**. Fortaleza vol. VII – nº 2, p. 451-478 – set/2007 Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151861482007000200012 Acesso em 05 de fev de 2021.

BRASIL. Lei n. 1973, de 1 de agosto de 1996. **Convenção Interamericana**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/d1973.htm > . Acesso em: 03 maio 2022.

BRASIL. Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006. **Lei Maria da Penha**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm > . Acesso em: 01 de maio 2022.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 3ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHAUÍ, M. (1980). **A não violência do brasileiro, um mito interessantíssimo**. Almanaque: Cadernos de Literatura e Ensaio, Brasiliense, 1980. n.11. p.16-24.

CHAUÍ, Marilena. “Participando do debate sobre mulher e violência”. In: CHAUÍ,

Marilena; CARDOSO, Ruth; PAOLI, Maria Célia; SOS-MULHER (Orgs.). *Perspectivas Antropológicas da Mulher*, vol. 4. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

DUARTE, A. Eduardo. Escrivência, Quilombismo e a tradição da escrita afrodiáspórica. In: D, L. Constância; N, R. Isabella (Orgs.) *Escrivência: a escrita de nós – Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. Aramides Florença IN: **Insubmissas Lágrimas de Mulheres**. 2. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2011. p. 9-18.

GREIMAS, A. J.; FONTANILLE, J. **Semiótica das Paixões**. Dos estados de coisas aos estados de alma. Tradução de Maria José Rodrigues Coracini. São Paulo: Ática, 1993.

MINAYO, M.C.S. A violência social sob a perspectiva da Saúde Pública. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v.10 (supl. 1), p. 07-18, 1994.

SÁNCHEZ, Javier Santos. **Insubmissas Lágrimas de Mulheres, de Conceição Evaristo: a desconstrução dos discursos hegemônicos e o surgimento de um novo arquétipo de herói**. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) Montes Claros: Universidade Estadual de Montes Claros. Minas Gerais, Centro de Ciências Humanas, 2020.

SOBRINHO, S. **A violência de gênero como experiência trágica na contemporaneidade: estudo de Insubmissas Lágrimas de Mulheres**. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2015.

MEMÓRIAS PESSOAIS: A TRAJETÓRIA DE UMA PROCOPENSE DE SUCESSO

Data de aceite: 01/11/2022

Marilu Martens de Oliveira
EDITEC -UTFPR

Inês Cardin Bressan
EDITEC – SEED

RESUMO: Estudar a memória de uma sociedade exige um deslocamento espacial ao passado, com vistas no presente. Para que esta ação ocorra, faz-se necessário um conjunto de outras ações e seus respectivos agentes: aquele que narra, os que o escutam, outros ainda, que, sem qualquer exposição, trabalham nos bastidores para que os fatos narrados sejam organizados. É assim que ocorre com o Grupo de Pesquisa Editec¹, que, desde 2008, desenvolve um projeto chamado “Evocações do passado: memórias de procopenses”. Neste seguimento, seus membros, professores mestres e doutores e também acadêmicos, buscam mostrar a história da sociedade na qual ele está inserido. Busca-se, portanto,

apresentar um entrelaçamento da literatura/memória calcado em fatos passados a partir da narrativa pessoal da Sra. Adma Amin, cuja trajetória marcou a sociedade procopense. Tais fatos enriquecem a história de uma cidade interiorana, e deixam entrever que, quando se resgata a memória de um povo, está se preservando a sua identidade e a sua cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Memória. Literatura. Estrutura narrativa.

INTRODUÇÃO

A memória de uma sociedade está intimamente ligada às ações realizadas pelas pessoas que a compõem. Nesse sentido, para se rememorar as reminiscências de um povo, é preciso que se estude os episódios ocorridos no passado e, conseqüentemente, os sujeitos agentes destes fatos. Assim, a fim de resgatar as lembranças da

1 O Grupo de Pesquisa (GP) Editec, criado em 2008, tem como foco estudos sobre as relações entre educação, sociedade, arte e tecnologia com as linhas de pesquisa: Diálogos Culturais; Literatura, Leitura e ensino: vivências. Desenvolve atividades de pesquisa e de extensão, com diferentes parceiros: UENP, SETI – Universidade Sem Fronteiras, SEMED de Cornélio Procópio, Rotary Club de CP, UTFPR-Londrina, SEED-Pr. Possui uma pesquisa em andamento (Evocações do passado: memórias de procopenses) e vários projetos de extensão, destacando-se: “Abraçando a escola”; “CineClube da UTFPR”; Encontros linguísticos: conversação em língua francesa; Museu virtual e outros desenvolvidos de modo individual pelos pesquisadores.

cidade de Cornélio Procópio, situada no norte do Paraná, o GP Editec, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), se dispõe a entrevistar os moradores mais antigos do município, visto serem eles os autores e também os coadjuvantes do processo de construção da identidade da cidade. Por isso, este texto se propõe a apresentar um entrelaçamento da literatura/memórias calcado em fatos passados a partir da narrativa pessoal da Sra. Adma Massud Amim, cuja trajetória teve papel substantivo na construção da sociedade procopense.

A LITERATURA E O SEU ENTELAÇAMENTO COM A SOCIEDADE

A literatura sempre exerceu um papel relevante na sociedade, por sua função humanizadora e também por ser ela a expressão mais rica e autêntica de um povo. Nessa esteira, são frequentes as narrativas testemunhais, orais, epistolares, ficcionais que compõem o arcabouço literário brasileiro. Como este trabalho se pauta numa narrativa oral a partir da técnica da entrevista, para sedimentar as memórias procopenses, convém diferenciar a literatura de testemunho da literatura oral. Na literatura de testemunho, de acordo com Seligmann-Silva (2013), o testemunho deve ser compreendido tanto no sentido jurídico e histórico – neste, *testimonio* se remete aos estudos literários – como também no sentido de sobreviver, aqui entendido como ter passado por situações-limite. Para o autor, o teor testemunhal da literatura se torna mais explícito na literatura do século XX, que tem por tema os eventos limite – catástrofes e genocídios -, que destacam o elemento testemunhal das obras. O testemunho alimenta-se, segundo ele, da necessidade de narrar e dos limites desta narração. Para Alcoforado (2008), embora na literatura oral também haja a necessidade de expressar os fatos narrados, ela possui finalidades que variam de acordo com as circunstâncias, e desse modo poder perpetuar o que se narra. Do ponto de vista de sua estruturação, o texto oral tradicional organiza-se a partir da voz do enunciador, a um alocutário que, ao mesmo tempo, consegue distinguir narrador e autor. O texto oral não se restringe a um contexto exclusivamente verbal. Recursos específicos desta modalidade associam-se à voz para dar mais concretude àquilo que é narrado. O relato pessoal, associado à literatura oral, é um Gênero textual no qual são narrados os fatos marcantes da vida de quem escreve, protagonizando, assim, as cenas e descrevendo-as segundo as suas lembranças.

Normalmente o foco narrativo é em primeira pessoa e a linguagem varia de acordo com a intimidade entre o narrador e seus interlocutores.

LEMBRANÇAS DE UMA PROCOPENSE À FRENTE DE SEU TEMPO

Maria Helena Chauí (1979, p.18) afirmou que precisamos lutar pelos velhos porque eles não têm armas, e eles são a fonte de onde jorra a essência da cultura, “ponto onde o passado se conserva e o presente se prepara”. Chauí (1979), ao prefaciar a obra *Memória*

e *Sociedade*, de Ecléa Bosi, afirma que ser velho numa sociedade é sofrer as adversidades, pois a memória vai se tornando cada vez mais viva, a velhice não existe para si, mas somente para o outro. É para resgatar as memórias procopenses, fomos em busca de mais uma fonte de informações. Foi numa tarde de janeiro que fizemos uma visita a Sra. Adma Amim, desfrutando de sua companhia por algumas horas. O instrumento de coleta de dados utilizado foi a técnica da entrevista face a face, que permite a interação social entre os participantes, pois se de um lado há a busca por juntar dados, do outro está a fonte das informações desejadas.

A casa da entrevistada lembra o lar das avós com toalhinhas de crochê e decoração de bom e fino gosto. Cada porta-retrato, cada bibelô possui uma história que ao poucos foi sendo desvelada para nós. Lembranças de um tempo que não mais voltará, porém ficará registrado na memória daqueles que puderam dividir os momentos mais preciosos de uma existência.

Adma, hoje aposentada, um pouco tímida a princípio, nos contou que nasceu em 08 de dezembro de 1931, de uma família de pais libaneses que tinham uma casa de comércio de tecidos e calçados em Cornélio Procópio, em frente à livraria e papelaria Marival. Ela fez o curso de datilografia, na escola da D. Irene, e em 15/03/1947 entrou no cartório, no qual trabalhou por 57 anos e meio. É importante ressaltar, que naquela época não era muito comum as mulheres trabalharem fora de suas casas, e ela, incentivada e orientada pelos advogados João Theodoro e Ernani Paiva, entre outros, motivou-se a enfrentar esta nova realidade que a esperava. Como entretenimento, ela, juntamente com seus irmãos, sentava-se em frente à loja para conversar e “flertar”, hábitos saudáveis de pessoas saudáveis. Aos bailes eles iam acompanhados de seus pais, que também dançavam e aproveitavam os momentos de diversão em família. Ela nos contou também que sempre saíam para se divertir em turmas, iam a matinês, cinemas, circos e parques. À missa também iam em bando e comiam esfirras e quibes, só depois é que voltavam para casa. Outro hábito da época era visitar as famílias amigas dos pais, o que, fatalmente, gerou amizades com os filhos dos amigos. Havia, onde hoje é a UTFPR, uma fazenda com árvores frutíferas e, com seus amigos ia até lá aproveitar-se das frutas de época. Visitavam o Cristo e, em 1952, foi a Rainha do Comércio e Miss Elegante entre dezessete candidatas. Por causa desses títulos, ganhou um Fusca. Fato raro naquela época, visto que as mulheres não tinham carro e muito menos dirigiam os veículos, o que demonstra que, realmente, Adma Amim escreveu sua história de forma diferente do padrão da época. Suas irmãs trabalhavam em outros cartórios e, por seus trabalhos e com a sua renda, ela pode custear os estudos do irmão. Gostava de ouvir novelas de rádio, recordando-se de uma em especial: “O direito de nascer”. Carinhosamente ela se lembrou dos médicos da época, Dr. Oscar Dantas, Dr. Valdir Cunha; dos advogados, Dr. Ernani Paiva, Dr. Sampaio, Dr. João Teodoro e outros mais; dos engenheiros, Dr. Paulo Paiva, Dr. Armando Paiva, Dr. Luiz Trajano. Também não foram esquecidas as lojas comerciais, Casa Vitória, Casas Pernambucanas. Enfim,

memórias de uma procopense, que pôde sobreviver de seu trabalho e construir a sua vida nesta cidade.

CONCLUSÕES

Finalizando, foi possível perceber que, dentre as mulheres da época, a Sra. Adma se destacou pela sua beleza, mas também pela sua postura diante da profissão, coisa rara naquele período. Enfim, como afirma Bosi (1994, p. 39), “a memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento”, fragmento esse que deu origem a este texto, e motiva os pesquisadores a prosseguirem o seu trabalho em busca de outras memórias, de um tempo que não volta mais, no entanto permanece vivo na mente dos velhos e daqueles que, ainda que pouco, vivenciaram outras épocas.

REFERÊNCIAS

ALCOFORADO, D. F. X. Literatura oral e popular. **Boitatá** – Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL, Londrina, Número especial – ago- dez de 2008, p. 110-116.

BOSI, E. **Memória e Sociedade** – Lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

SELIGMANN-SILVA, M. (Org). **História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

DES(CONSTRUIR) OS EMARANHADOS DA TEIA POÉTICA: O ENSINO DA POESIA ORIDEANA NO AMBIENTE ESCOLAR

Data de aceite: 01/11/2022

Jaqueline de Carvalho Valverde Batista

Graduada em Letras (UNESP/ IBILCE),
Mestre em Letras (Área de concentração:
Teoria e Estudos Literários) (UNESP/
IBILCE), Doutora em Letras (Área de
concentração: Teoria e Estudos Literários)
(UNESP/ IBILCE)

RESUMO: Este artigo propõe ao professor o trabalho com a leitura do poema “Rosa”, de Orides Fontela, em ambiente escolar. A leitura, conforme Cagliari (2009, p. 148), é uma “atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos”, pois é por meio dela que o aluno conseguirá formular a escrita e desenvolver suas habilidades, sobretudo o senso crítico. O reconhecimento dessa prática conduz o professor à escolha dos textos com os quais irá trabalhar. Dentre esses, destaca-se o texto literário, sobretudo o poema. Destaca-se a poesia orideana como ferramenta de trabalho, pois ela causa estranhamento, é sugestiva, o que se difere de um texto não literário e, assim, justifica esse trabalho. Portanto, ela contribuirá no desenvolvimento do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Poesia; Desenvolvimento; Orides Fontela.

A leitura e a interpretação são práticas que, em ambiente escolar, devem ser aplicadas pelo professor no tocante aos seus alunos para que eles possam desenvolver habilidades, sobretudo o senso crítico. Como aponta Cagliari (2009, p. 148), “a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura”, pois é a partir dela que o aluno conseguirá formular a escrita. Ou seja, a leitura é o primeiro passo para a produção escrita e ao professor cabe, assim, escolher os textos para trabalhar em sala de aula.

O aluno, ao desenvolver a leitura, sobretudo uma boa leitura, considerando esta uma leitura atenta, reflexiva, conseguirá interpretar o objeto (texto) e, em sequência, construirá o seu próprio texto, de modo a apresentar seu senso crítico e sua criatividade no plano textual.

Esta realização do processo de leitura, em dias atuais, em que a tecnologia impera com sua positividade, caso seja uma ferramenta para trabalho com a leitura, pode tornar-se um meio negativo

ao prender a atenção do leitor, mas não o estimular a ler, o que torna um desafio ao professor.

Além de estimular a leitura, o professor deverá fazer com que o aluno tenha prazer por essa prática. Para despertar esse prazer, aquele deverá escolher estratégias, ferramentas, para estimular o “gosto” pela leitura neste.

Assim, surgem as seguintes perguntas: como trabalhar a prática de leitura e a interpretação em sala de aula? Como despertar o prazer pela leitura nos alunos? Qual o papel do trabalho com poemas em ambiente escolar? Por que trabalhar com os poemas de Orides Fontela? Esses são questionamentos que serão respondidos no transcorrer deste trabalho.

Portanto, o objetivo dessa pesquisa é desenvolver no aluno a prática de leitura e de interpretação a partir do contato com o poema. Destaca-se aqui o trabalho de Orides Fontela, pois, seus poemas são sugestivos que trabalham o senso crítico do leitor, de modo a desestabilizá-lo, desautomatizando-o da leitura superficial.

Para a realização dessa pesquisa, contou-se com um referencial teórico, sobretudo com Barbosa (1986) e com Friedrich (1991) para entender as características da lírica moderna, pois a poesia orideana apresenta traços dessa lírica, como a obscuridade e a negatividade, por exemplo. Também, utilizou-se Osakabe (2002) e Lopes (2008) para compreender o universo poético da poesia orideana. Ainda, usou-se Pilati (2017) para pensar o trabalho com poemas em sala de aula e sua contribuição no processo de desenvolvimento da formação do aluno. Além de Cagliari (2009) para entender melhor o processo de leitura. Por fim, será apresentada uma proposta de trabalho com o poema “Rosa”, de Orides Fontela como ferramenta para o professor em ambiente escolar.

A PRÁTICA DA LEITURA EM SALA DE AULA

A leitura, como visto anteriormente, é uma atividade fundamental desenvolvida pela escola e é a partir dessa prática que o aluno conseguirá interpretar um texto e construir a sua própria produção textual.

Para ativar a reflexividade do aluno, nesse processo, e despertar o prazer por essa prática, o texto literário pode ser a melhor ferramenta de trabalho do professor, pois a sua disposição das palavras no papel, de modo singular, causam um estranhamento, tornam-se sugestivas a ponto de desautomatizar o leitor, fazendo-o refletir e reconstruir significados.

Todavia, pode-se observar, no ambiente escolar, que, cada vez mais, a literatura vem perdendo seu espaço neste contexto. Conforme Pilati, a literatura “se reduz a um simulacro, a uma miragem anódina, a uma pálida imagem do que realmente é” (PILATI, 2017, p. 11), isto é, ela aparece, muitas vezes, nos livros didáticos como um mero instrumento de aprendizagem da gramática ou como modelo textual, muitas vezes, para exemplificar um período literário, por exemplo. O que, o autor, nomeia como “pedagogia da leitura”, em que

o texto literário é trabalhado como prática de leitura, porém não se pratica a leitura literária com intensidade que exigem as especificidades estéticas desses textos.

Ainda, Pilati aponta, destacando a poesia, que “é, em geral, apresentada aos alunos com uma aura de solenidade que apaga suas relações com a vida real das pessoas” (PILATI, 2017, p. 16), ou seja, a poesia torna-se cada vez mais distante da vivência dos alunos, o que dificulta seu debruçar sobre ela; de fato, ela torna-se praticamente inacessível.

No Ensino Médio e no Ensino Superior, não há um protagonismo do texto literário, trabalha-se a gramática ou apresenta-se o texto literário como exemplo de um período literário, apenas. De acordo com o autor, “os alunos se afastam da poesia porque ela lhes parece inacessível, banhada que está em um manto de falso eruditismo e de leitura protocolar [...]” (PILATI, 2017, p. 18). Assim, o texto literário acaba não sendo trabalhado em sua essência e os alunos acabam não desenvolvendo o gosto para a prática de uma leitura prazerosa.

No entanto, se o professor ao escolher o texto literário a ser trabalhado em sala de aula com seus alunos e levar esse texto a eles, de maneira a dar o protagonismo a esse texto, ressaltando uma leitura mais demorada, trabalhada, esse texto literário funcionará como uma ferramenta primordial, pois é por meio da leitura do texto literário que o leitor ativa o seu senso crítico, desperta o seu lado da imaginação, da criação e reflete sobre a construção e sobre o seu significado e interpreta, criando novos significados para o mesmo objeto. O que o difere de um texto não literário porque este não se mostra tão reflexivo como é o literário.

Colocado como protagonista na leitura em sala de aula, o texto literário desenvolve as habilidades do aluno, sobretudo a sua criatividade e o seu senso crítico. Desenvolvidas essas habilidades, o aluno produzirá um bom texto, resultado de uma interpretação do objeto lido. É, portanto, da experiência do objeto pelo sujeito, conforme Osakabe (2002), que se constrói o novo, um novo olhar, uma nova interpretação possível para o objeto.

Como pode-se observar, a escola é o ambiente onde se desenvolve o trabalho com a leitura e é desse meio que pode surgir o hábito por sua prática; o prazer, portanto, pela leitura. O professor, assim, é o principal responsável por trabalhar essa prática, de modo a criar ferramentas que despertem no seu leitor esse hábito.

A partir dessas considerações, volta-se à pergunta inicial desse trabalho: como trabalhar a prática de leitura e interpretação em sala de aula? Essa pergunta pode ser respondida da seguinte forma - há duas estratégias fundamentais para o trabalho do professor: a primeira, saber escolher a ferramenta certa, no caso, escolher o texto que irá trabalhar em sala, que deve levar, sobretudo, o aluno à reflexão.

Sabe-se da importância que qualquer texto, de gêneros diversos, pode ter na prática de leitura, porém o texto literário, além de despertar a prática de leitura, ele faz com que os alunos adentrem a história. Além de fazer com que coloquem o seu conhecimento prévio na reconstrução da interpretação do texto, reflitam sobre ele e, portanto, constituem-se seres

críticos, fatores que um texto “comum” (científico) pode não trabalhar essas habilidades em conjunto.

No entanto, a segunda estratégia para o trabalho do professor é saber trabalhar esse poema com seus alunos, ou seja, não fazer com que sua leitura seja superficial e mecânica. A leitura deve ser livre e construtiva, é um debruçar-se sobre o objeto e um atentar-se aos seus mínimos detalhes.

Isto é, a prática de leitura, em sala de aula, tem sido feita de forma mecânica; muitas vezes, os poemas aparecem nos livros didáticos como mero pretexto para o estudo de elementos gramaticais ou apenas como exemplos ilustrativos que representam os movimentos ou períodos literários. Isso ainda é pior quando usado apenas para o vestibular, quando cobrado.

Se o professor, portanto, não der a atenção necessária à prática de leitura do texto literário na sala de aula, a leitura do aluno poderá não ser prazerosa, a sua interpretação poderá ser restrita e superficial. Quando se trata então da leitura de poemas, como visto anteriormente, essa acessibilidade é quase nula, se o professor não destacar o seu construto e não deixar o aluno debruçar-se no objeto poético e construir as suas interpretações.

Conforme o que aqui se afirma, responde-se a segunda pergunta: como despertar o prazer dos alunos pela prática de leitura? Pois, cabe ao professor desenvolver o trabalho com o texto literário, sobretudo, destaca-se o trabalho com o poema, adentrando a profundidade do que o texto apresenta. O aluno deve refletir, des(construir) os emaranhados da teia poética para construir a sua interpretação sem se desvincular do que o próprio objeto (poema) oferece.

De acordo com Pilati, “a poesia é, em geral, apresentada aos alunos com uma aura de solenidade que apaga suas relações com a vida real das pessoas” (PILATI, 2017, p. 16), isto é, a poesia passa a não despertar o prazer e torna-se mecânica quando trabalhada de forma a não estabelecer relações com a vida real das pessoas, como viu-se anteriormente.

Pilati afirma que a poesia deve despertar o sentido *humanizador* e cita Candido para explicar esse termo:

Entende-se aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) como um processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício de reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2007, p. 35 apud PILATI, 2017, p. 19).

Assim, a função da literatura é despertar esse sentido *humanizador* para que o aluno (leitor) consiga adentrar seu universo e construir a sua própria interpretação a partir do que conhece a respeito do que o próprio objeto oferece em sua composição.

Destaca-se aqui o papel do trabalho com poemas em ambiente escolar e responde-se a terceira pergunta: qual o papel do trabalho com poemas em ambiente escolar? Como os textos literários, a nosso ver, são mais propensos à reflexividade por seu construto singular com a disposição das palavras, ressalta-se o trabalho com os poemas, pois são imagéticos, apresentam figuras de linguagem, sobretudo organizam-se de modo singular, de maneira a tirar o leitor do automatismo.

O trabalho com poemas em sala de aula não deve ser mero pretexto para o estudo da gramática e nem, portanto, apenas como exemplos de representante movimento literário por suas características, pois, como se sabe, os poemas, apesar de serem “colocados” ou postulados como pertencentes a determinado movimento literário, ele pode beber de outras fontes, isto é, pode apresentar características que estão presentes em outros períodos literários, por exemplo: há poemas pertencentes ao modernismo que apresentam características do barroco entre outros.

O professor deve, assim, apresentar os poemas aos alunos e despertar na leitura desses poemas as características que apresentam, relacionar com outros poemas, com o conhecimento prévio do aluno sobre determinado tema discutido no mesmo poema para que a interpretação seja consistente, portanto não superficial.

Como trabalho em sala de aula, propõe-se os poemas da poeta brasileira Orides Fontela, poeta que apresenta fortuna crítica ainda discreta comparada a outros autores, mas que merece destaque, pois sua obra apresenta uma rica construção com a palavra poética. Uma poesia sugestiva e reflexiva que coloca o leitor atento a refletir sobre ela e que instiga a atenção. Tais características de seus poemas, respondem à última pergunta que foi apresentada: Por que trabalhar com os poemas de Orides Fontela? Ver-se-á essas características a seguir o que confirmará a escolha de trabalho com poemas orideanos em ambiente escolar. Nesse trabalho, apresentar-se-á um de seus poemas como proposta de trabalho em sala de aula, o poema “Rosa”.

O TRABALHO COM O POEMA “ROSA”, DE ORIDES FONTELA: O CONSTRUTO DE UMA LEITURA SINGULAR

Os poemas de Orides Fontela apresentam traços da lírica moderna, pois, segundo Barbosa (1986), a lírica moderna é obscura e de difícil acesso. Assim também é a poesia de Orides, a qual faz refletir, tira o leitor do automatismo. Por mais que os poemas da poeta Orides foram escritos em cenário brasileiro no ano de 1969, suas características são semelhantes às da lírica moderna, por sua obscuridade, pela tensão apresentada pelo arranjo poético entre categorias positivas e negativas como apresenta Friedrich (1991). Portanto, o professor deve mostrar a relação de poemas mais atuais com os tradicionais, do cânone.

Propõe-se o trabalho da prática de leitura e interpretação, em ambiente escolar, a

partir do poema de Orides Fontela. Apresenta-se o poema: “Rosa” que está presente em sua obra *Poesia reunida [1969-1996]* (2006).

Observa-se o seguinte poema como proposta de trabalho em sala de aula:

ROSA

Eu assassinei o nome
da flor
e a mesma flor forma complexa
simplifiquei-a no símbolo
(mas sem elidir o sangue).

Porém se unicamente
a palavra FLOR – a palavra
em si é humanidade
como expressar mais o que
é densidade inverbal, viva?

(A ex-rosa, o crepúsculo
o horizonte.)

Eu assassinei a palavra
e tenho as mão vivas em sangue.
(Orides Fontela, 2007, p. 49).

Esse poema causa no leitor um certo estranhamento, pois, logo de início, nos primeiros versos “Eu assassinei o nome/ da flor” (versos 1 e 2), o leitor pode se perguntar como assassinar um nome, “sem elidir o sangue” (verso 5). Nesse momento, cabe ao professor deixar os alunos refletirem, desconstruírem o poema para construírem suas interpretações.

O poema parece fazer um retorno ao tradicional, mencionando “Rosa”, porém não é a mesma rosa, essa rosa é singular, é a “ex rosa”, pois renova-se, torna-se nova a cada nova leitura, um novo significado surge para a rosa.

O poema é sugestivo. Segundo Osakabe (2002), ocorre uma experiência do objeto pelo sujeito, de modo a torná-lo particular, isto é, a poesia sugestiva abre um leque de interpretações possíveis ao leitor atento.

A poesia exige do sujeito uma atitude particular, uma experiência particular, atitude que a língua, segundo Osakabe (2002), em uma perspectiva linguística, não exige do sujeito, pois ela é representação, ou seja, o que diz é o que representa no mundo. Apesar, como visto anteriormente, a poesia deve trazer o real, mas ela não deve comunicar, isto é, ela deve ser, e nesse ser, ela faz com que o leitor, no caso, o aluno, reflita, pois ela torna-se sugestiva.

No poema “Rosa” há o uso dos parênteses que enfatizam o que se apresenta “(mas sem elidir o sangue)” (verso 5), “(A ex-rosa, o crepúsculo/ o horizonte.)” (versos 11 e 12), ou seja, esse assassinar não é o comum, ele não elide sangue, pois trata-se de palavra

assassinada, a ex-rosa, não é a mesma rosa do tradicional, o crepúsculo, o horizonte, pois é o novo criado a partir do tradicional.

O professor deve mostrar ao aluno os poemas tradicionais, apresentando os poemas de autores mais recentes, apresentando que os poemas bebem das mesmas fontes, mas criam o novo, o particular.

Nos versos “Eu assassinei a palavra/ e tenho as mãos vivas em sangue” (versos 13 e 14) podemos notar que a poesia vive, mesmo que tenha morrido, ou seja, a palavra morre e nasce, transcende em significações. Já não é a mesma “rosa”, é uma outra “rosa”, seu significado transcende, não comunica, ela é.

Assim, com o trabalho com poemas, o professor consegue despertar o senso crítico do aluno, trabalhando o sentido *humanizador* proposto por Candido. A proposta deste trabalho é a apresentação dos poemas orideanos, para levar ao conhecimento dos alunos obras pouco conhecidas, mas de uma construção singular, poemas sugestivos.

Como afirma Lopes (2008) a palavra poética atrai e trai o leitor, pois a cada leitura uma nova significação, assim é a palavra poética orideana. Portanto, o trabalho com os poemas da poeta Orides serão uma estratégia de despertar o prazer do aluno pela leitura, de modo a criar suas interpretações a partir da experiência que têm com o objeto.

Essa leitura pode ser compartilhada em uma roda de leitura, se possível, em um espaço externo à escola, um lugar aberto, que transmite uma certa liberdade de reflexão. Depois de praticada a leitura em conjunto, faz-se interessante o professor deixar os alunos fazerem sua própria leitura, interiorizando, para em seguida levantar o conhecimento prévio de seus alunos e fazer com que eles interpretem o mesmo objeto poético, o que permite mergulhar em interpretações possíveis e distintas.

A partir da interiorização e da interpretação do texto, o professor pode pedir que os alunos criem seus próprios textos. Essa forma de prática despertará no aluno leitor o prazer pela leitura, assim, o que era algo desgastante, pois mero artefato de estudo da gramática, por exemplo, torna-se algo construtivo de um prazer e o hábito pela leitura começa a ser criado. O texto literário torna-se o protagonista na sala de aula e resgata-se, assim, o papel *humanizador* que tem o texto literário.

A poesia passa a ser vivida pelo leitor, como nos versos do poema de Antonio Carlos de Brito, ressalta-se “Poesia/ Eu não te escrevo/ Eu te/ Vivo/ E viva nós!”, a poesia, portanto, despertará esse prazer pela leitura de forma mais eficaz, portanto, do que um texto prosaico, pois é singular e sugestiva e seu trabalho deve ser resgatado pelo professor e trabalhado com afinco em ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. A. **As ilusões da modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

FONTELA, O. Rosa. In: _____. **Poesia reunida [1969-1996]**. São Paulo: Cosac Naify. Rio de Janeiro: 7 letras, 2006, p. 49.

FRIEDRICH, H. **Estrutura da lírica moderna**. Tradução de M. M. Curioni e D. F. da Silva. São Paulo: Duas Cidades, 1991.

LOPES, M. A. O canto e o silêncio na poética de Orides Fontela. **Revista Ipotesi**, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2011/04/11-O-canto-e-o-sil%C3%A2ncio-na-po%C3%A9tica-de-Orides-Fontela.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2018.

OSAKABE, H. O corpo da poesia. Notas para uma fenomenologia da poesia, segundo Orides Fontela. **Remate de Males**, Campinas - SP, v. 22, n. 22, p. 97-109, 2002.

PILATI, A. **Poesia na sala de aula**: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino. Campinas – SP: Pontes Editores, 2017.

ENUNCIÇÃO EM AÇÃO: UMA ANÁLISE DAS CATEGORIAS DE PESSOA, TEMPO E ESPAÇO NA CANÇÃO *NÃO TENHO MEDO DA MORTE*, DE GILBERTO GIL

Data de submissão: xx/xx/2022

Data de aceite: 01/11/2022

Noemi Marques de Carvalho

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar os marcadores de subjetividade, temporalidade e espacialidade, conforme definidos por Benveniste (1970), presentes na canção *Não tenho medo da morte*, do cantor, compositor e multi-instrumentista Gilberto Gil, de modo a desvelar como o discurso cancional realiza-se na e pela língua por meio do ato individual do locutor em sua enunciação e como, neste percurso, os sentidos são engendrados.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria da Enunciação; Benveniste; Gilberto Gil.

ABSTRACT: The aim of this work is to analyze the subjectivity, temporality and spatiality markers, as defined by Benveniste (1970), present in the song *Não tem medo da morte*, by the singer, composer and multi-instrumentalist Gilberto Gil, in order to reveal how the discourse song takes place in and through language through the individual act of the speaker in his enunciation and how, in this course, the meanings are engendered.

KEYWORDS: Enunciation Theory; Benveniste; Gilberto Gil.

O objetivo deste trabalho é analisar os marcadores de subjetividade, temporalidade e espacialidade, conforme definidos por Benveniste (1970), presentes na canção *Não tenho medo da morte*, do cantor, compositor e multi-instrumentista Gilberto Gil, de modo a desvelar como o discurso cancional realiza-se na e pela língua por meio do ato individual do locutor em sua enunciação e como, neste percurso, os sentidos são engendrados.

Benveniste, ao definir a enunciação como um “processo de apropriação”, no qual o “locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor” e, ao assumir a língua, “implanta o *outro* diante de si” (BENVENISTE, 1970, p. 84, grifos do autor), coloca o sujeito na linguagem, abrindo caminhos para o estudo dos mecanismos de funcionamento ou de discursivização da língua, alargando, assim, os horizontes da Linguística e de seu objeto. Pela enunciação, o sujeito, na e pela linguagem, efetua a passagem da virtualidade proporcionada pela língua enquanto sistema de signos disponível

para uso, em possibilidades de arranjos e variadas combinações, mobilizando a língua em um ato individual de fala que a torna efetivamente discurso.

O emprego da língua é o *enunciar*. Ao apropriar-se da língua e colocá-la em operação, em funcionamento, o locutor faz-se sujeito, instaurando, ainda, a *alocução*, “implantando” o *outro* no seu discurso, num processo que implica a intersubjetividade, o compartilhamento e o diálogo explícito ou implícito. Enunciando é que o sujeito erige os sentidos, por meio de índices específicos e dos procedimentos acessórios oferecidos pela língua, no ato individual de fala.

O aparelho formal da enunciação, que promove a passagem da língua à fala, é constituído, por sua vez, segundo Benveniste (1970), pelas categorias de pessoa, de espaço e de tempo. É a partir dessas três categorias enunciativas que o locutor anima a língua e dá-lhe vida e sentido, colocando-se como sujeito no tempo e no espaço, ao mesmo tempo criando um “tu” com quem dialoga e se opõe, e um “ele”, do que ou de quem se fala, a *não-pessoa*.

Se a enunciação é o lugar de instauração do sujeito, é a partir da categoria de pessoa que as demais categorias instauram-se. Afinal, o locutor, ao enunciar-se, o faz em determinado espaço e num determinado tempo, fazendo essas categorias orbitarem em torno de sua subjetividade. O *aqui* é o lugar do *eu* e o presente (*agora*) é o tempo tanto do evento descrito quanto do ato de enunciação que o descreve.

Vejam, então, como se dá a enunciação na canção *Não tenho medo da morte*, de Gilberto Gil, analisando as marcas de subjetividade e espaço-temporais que engendram os sentidos na e pela linguagem.

não tenho medo da morte
mas sim medo de morrer
qual seria a diferença
você há de perguntar
é que a morte já é depois
que eu deixar de respirar
morrer ainda é aqui
na vida, no sol, no ar
ainda pode haver dor
ou vontade de mijar

a morte já é depois
já não haverá ninguém
como eu aqui agora
pensando sobre o além
já não haverá o além
o além já será então
não terei pé nem cabeça
nem fígado, nem pulmão
como poderei ter medo
se não terei coração?

não tenho medo da morte
mas medo de morrer, sim
a morte é depois de mim
mas quem vai morrer sou eu
o derradeiro ato meu
e eu terei de estar presente
assim como um presidente
dando posse ao sucessor
terei que morrer vivendo
sabendo que já me vou

então nesse instante sim
sofrerei quem sabe um choque
um piripaque, ou um baque
um calafrio ou um toque
coisas naturais da vida
como comer, caminhar
morrer de morte matada
morrer de morte morrida
quem sabe eu sinta saudade
como em qualquer despedida.

Logo nos primeiros versos da primeira estrofe da canção, instala-se no enunciado o *eu* enunciador, que se coloca como sujeito na primeira pessoa do singular (explicitado pela desinência verbal) em um tempo relacionado a um momento de referência presente, idêntico ao momento da enunciação (presente do indicativo). Ao estabelecer uma oposição (*não tenho.../ mas sim...*) entre dois termos aparentemente equivalentes, sinônimos (*morte* e *morrer*), o locutor instaura a *alocução* pelo índice específico de pessoa, o “tu” (*você*), explicitamente, mobilizando-o, como diz Benveniste (1970, p. 84), pela necessidade de referir pelo discurso e para o outro a possibilidade de co-referir, identicamente, criando consenso, diálogo e interação.

A partir do quinto verso da primeira estrofe, o “eu” enunciador desenvolve a argumentação da tese que enuncia nos dois primeiros versos iniciais da canção. Para diferenciar um termo (*morte*) do outro (*morrer*), o enunciador emprega indicadores espaço-temporais para situar e significar sua perspectiva com relação ao referente *morte* enquanto “produto” acabado, posto, e o *morrer* como “processo” inacabado, concomitante. No trecho “*a morte já é depois*”, o indicador temporal *já* (advérbio de tempo) relacionado a um momento de referência presente é (terceira pessoa do singular do verbo ser, no presente do indicativo – presente gnômico), articula tanto o traço de posterioridade (pressuposto) quanto o de concomitância e acabado (posto) da *morte*, esperada ocorrer em um momento posterior a um dado momento, e fato concomitante e acabado em relação a um determinado ponto de referência (*depois/ que eu deixar de respirar*). No verso seguinte (sétimo), “*morrer ainda é aqui*”, o indicador temporal *ainda* (advérbio de tempo), articulado com o indicador espacial *aqui*, indica os traços de concomitância e de inacabado do processo de *morrer* em relação ao momento de referência da enunciação do *aqui* (advérbio de lugar) *na vida, no*

sol, no ar. O processo de *morrer*, portanto, que é concomitante no tempo e no espaço de enunciação com relação a certo momento de referência presente (presente gnômico), é o que amedronta o enunciador, pois “*ainda pode haver dor! ou vontade de mijar*”, ou seja, há possibilidades e virtualidades do *morrer* que são concomitantes ao momento de referência da enunciação.

Na segunda estrofe, o enunciador segue reiterando os argumentos que corroboram sua tese apresentada, definindo a *morte* no tempo e no espaço a partir de uma perspectiva egocêntrica. No segundo verso, após a repetição do trecho já analisado acima, “*a morte já é depois*”, o locutor enuncia em um tempo relacionado a um momento de referência futuro, “*já não haverá ninguém*”, fazendo asserções no futuro a partir da avaliação que faz, no momento da enunciação, sobre a inevitabilidade e acabamento do evento futuro – sua *morte* – realizando um sobrevôo espaço-temporal sobre a sua própria existência. É a consciência do “eu” enunciador sobre a finitude da vida e da relatividade do tempo e do espaço no nível subjetivo que ele enuncia. Complementarmente, é na e pela linguagem e enunciação que o sujeito se anima, se vivifica e edifica.

Os indicadores espaço-temporais empregados pelo “eu” enunciador da canção evidenciam a natureza criativa, subjetiva e intersubjetiva da linguagem. Afinal, enquanto há o “*eu aqui agora/ pensando sobre o além*”, há a possibilidade da criação do mundo como objeto pela enunciação e da instauração do discurso e dos sentidos pelo *eu* que (se) enuncia. O tempo é o elemento da vida, e está ligado a ela tão intimamente assim como os corpos estão no espaço. Fora do tempo e do espaço (“*o além já será então*”), o sujeito já nada mais pode ser ou temer: falta-lhe a continuidade, a imprevisibilidade, a concomitância, a matéria vida. Falta-lhe a palavra que o instrumentaliza e a enunciação que o vivifica.

A terceira estrofe, em seus dois primeiros versos, repete o início da canção acrescido de um comentário sobre o enunciado (*não tenho medo da morte/ mas medo de morrer, / sim*), este “sim” reafirma o medo de morrer, verbo no infinitivo que aqui abarca o processo da morte, que, enquanto tal, é enunciável e será encarnada pelo enunciador, em contrataste com a impessoalidade, imobilidade e caráter abstrato do substantivo “morte”, de quem o enunciador refere-se como a terceira pessoa do discurso, que está alhures, pois “*a morte é depois de mim*”.

Instaura-se, na enunciação, um jogo espaço-temporal entre a “morte” e o “morrer”, no qual é o “eu” que marca o presente, o aqui e o agora, e rememora um passado ou prospecta um futuro, fundamento da temporalidade da enunciação (BENVENISTE, 1989. p.75). O uso do verbo em tempo composto “ir + verbo no infinitivo” (“*quem vai morrer sou eu*”) e do futuro do presente (“*terei de estar presente*”, “*terei que morrer vivendo*”) projetam no discurso o destino de todo sujeito da enunciação, qual seja, o da mortalidade e de sua enunciação inevitável no processo contínuo do “derradeiro ato” do sujeito – reforçado pelo uso do gerúndio “vivendo” – motivo de angústia e de sofrimento no presente da enunciação e no futuro do presente.

Para Benveniste, “[...] é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como ‘sujeito’; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’” (2005, p. 286). Assim, ao enunciar a imagem de um presidente dando posse ao sucessor e compará-la ao seu processo de morrer, o enunciador não só reforça e ilustra o caráter melancólico da experiência em face do incontingente e inevitável ato derradeiro – que é concomitante ao ato enunciativo –, mas também antecipa o sentimento de luto e nostalgia em vida, na iminência do encontro com o seu silêncio eterno, com o fim da possibilidade mesma de (se)enunciar e, portanto, existir. A (cons)ciência do enunciador de que existe em relação (intersubjetividade) também o faz lamentar ainda o processo e o produto da morte, à medida que transmite, em vida, a partir do futuro do presente, o seu pesar em deixar a cena enunciativa, sabendo-se apenas um ator/locutor.

Seguindo a linha temporal instaurada na enunciação, a última estrofe culmina com a antecipação, pelo enunciador, dos instantes finais de sua vida. O “então nesse instante” é o momento projetado do final da ação inevitável do morrer e, valendo-se ao mesmo tempo da certeza transmitida pelo futuro do presente “sentirei” e pelo advérbio de afirmação “sim”, modalizada pela expressão quase-asseverativa “quem sabe” – que salienta o exercício hipotético da enunciação –, o enunciador nomeia com substantivos a ação final do ato derradeiro de morrer: “choque/piripaque/baque/calafrio/toque”. Diante desses nomes, o morrer, como ato final, figura como pontual, certo, rápido, naturalizado como ações corriqueiras, “coisas naturais da vida/ como comer, caminhar”, não importando o meio (matada ou morrida), pois aqui é encarada como mera cessação das atividades biológicas de manutenção da vida em um sistema orgânico. Em seguida, no entanto, nos dois últimos versos da canção, o enunciador retoma o modo subjuntivo (hipotético) do verbo sentir, “quem sabe eu sinta saudade”, para enunciar seu provável último sentimento diante do fim da injunção a enunciar, “como em qualquer despedida”. Assim, diante da impossibilidade de se instaurar o discurso do sujeito morto, o sujeito da enunciação trabalha com o que tem, ou seja, com o aparelho formal da enunciação que o permite conjecturar a incerteza do processo vindouro, num jogo espaço-temporal de criação e destruição, na e pela linguagem.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral, I**. Trad. Rosa Attié Figueira. Campinas: Pontes, 2005.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral, II**. Trad. Rosa Attié Figueira. Campinas: Pontes, 1989.

GIL, G. **Banda larga cordel**. Gege Edições / Preta Music (EUA & Canada), 2008.

A RABECA DE MESTRE ZEZINHO NA MÚSICA PARAIBANA

Data de submissão: xx/xx/2022

Data de aceite: 01/11/2022

Agostinho Lima

RESUMO: A história de vida de Mestre Zezinho, rabequeiro, artesão de rabecas e brincante dos folguedos do boi-de-reis e cavalo-marinho na Paraíba, é discutida e interpretada, tomando-se como base as suas narrativas subjetivas e os contextos sociomusicais em que atuou. Apoiado em ferramentas metodológicas da história oral e da etnomusicologia, em relação às maneiras como as pessoas fazem música e dão sentido e ela em contextos específicos, analisa-se o seu processo de aprendizagem e seus saberes e as práticas musicais.

PALAVRAS-CHAVE: Rabeca, boi-de-reis, cavalo-marinho, bailes de forró, Paraíba.

ABSTRACT: The life story of Mestre Zezinho, a fiddle player, fiddle craftsman and a player in the merrymaking of the boi-de-reis and the sea horse in Paraíba, is discussed and interpreted, based on his subjective narratives and the sociomusical contexts in which he acted. Supported by methodological tools from oral history and ethnomusicology, in relation to the ways in which people make music and make

sense of it in specific contexts, their learning process and their knowledge and musical practices are analyzed.

KEYWORDS: Rabeca, ox-of-kings, sea-horse, forró dances, Paraíba.

INTRODUZINDO

A vida de Mestre Zezinho se entrelaça com a história da música de rabeca, dos folguedos do boi-de-reis e cavalo-marinho e bailes de forró na Paraíba. Ao longo de quase duas décadas registrei suas atividades musicais, em gravações de áudio e vídeo e entrevistas com ele e outros rabequeiros e brincantes do boi-de-reis e cavalo-marinho. Nas entrevistas me mantive “[...] em uma ‘situação flutuante’ que permite estimular o entrevistado a explorar o seu universo cultural, sem questionamento forçado”, como propõe Thiollent (1982, p.86), considerando que “[...] a entrevista de história oral é resíduo de uma ação específica, qual seja, a de interpretar o passado” (ALBERTI, 2004, p. 35), e buscando interpretar as suas narrativas

de sua vida, enquanto construções subjetivas ancoradas em contextos socioculturais significativos da música paraibana. A história oral assume papel relevante nos estudos acadêmicos a partir do entendimento de que as experiências individuais são importantes para a compreensão das construções coletivas de saberes e práticas socioculturais, ou seja, quando “[...] deslocou-se o interesse das estruturas para as redes, dos sistemas de posições para as situações vividas, das normas coletivas para as situações singulares” (FERREIRA, 2002, p. 319). Neste trabalho, busca-se descrever e analisar alguns aspectos da história de vida de Mestre Zezinho, relacionando contextos socioculturais a experiências individuais, com vistas a compreender a ação dos indivíduos nos fenômenos históricos da história da música paraibana.

Na etnomusicologia, devido às próprias especificidades do campo, o interesse em abordagens que consideram, também, as ações dos sujeitos e atores sociomusicais já vem de longa data. John Blacking observa que “[...] uma importante tarefa da musicologia é descobrir como as pessoas produzem sentido da ‘música’, numa variedade de situações sociais e em diferentes contextos culturais” (BLACKING, 2007, p. 201); Anthony Seeger pontua que a etnografia da música “é a escrita sobre as maneiras que as pessoas fazem música. Ela deve estar ligada à transcrição analítica dos eventos, mais do que simplesmente à transcrição dos sons” (SEEGER, 2008, p. 239). E Bruno Nettl, tratando da importância da biografia, um âmbito da história oral, postula que “[...] é a maneira como tais biografias relacionam músicos individuais à sua cultura e ajudam a um entendimento da cultura musical como um todo que as distingue como etnomusicologia” (NETTL, 2005, p. 174).¹

SER MESTRE

Vir a ser mestre em um saber e fazer musicais é a atividade de uma vida, para algumas pessoas que fazem as culturas populares – uma vida tecida no aprendizado e transmissão de saberes e fazeres historicamente consolidados. Cardôso pontua que é comum “[...] nas tradições orais, as pessoas mais velhas, detentoras de saberes, transmitirem às novas gerações um conjunto de interpretações no intuito consciente ou inconsciente de dar coerência às coisas” (CARDÔSO, 2005, p. 39), e Brandão, abordando as formas como o povo aprende, e como os mestres da Folia ensinam, observa que “[...] a diferença entre um pequeno e um grande mestre da Folia está em que este último conhece, conserva e recria a doutrina; [...] ampliando o conjunto de acontecimentos notáveis que confirmam o poder e a legitimidade do seu ritual” (BRANDÃO, 1983, p. 61). Tem-se que conhecimento, conservação, recriação e ampliação de acontecimentos notáveis são qualidades de saber e fazer musicais que perfazem as ações dos mestres das culturas populares.

Entre participantes de um folguedo como o boi-de-reis, por exemplo, é mais fluida a

¹ But it's the way in which such biographies relate individual musicians to their culture and help provide an understanding of musical culture as a whole that distinguishes them as ethnomusicology.

ascensão de uma pessoa à condição de mestre/a, devido ao fato de esse tipo de forma de expressão cultural resultar de atividades coletivas e comunitárias entre as pessoas que, ao longo do tempo, que conduzem alguns de seus pares à liderança, à orientação em seus fazeres e os reconheçam como mestres. Mas, entre os rabequeiros o processo de reconhecimento e aceitação de alguém como mestre é mais complexo. Devido a particularidades próprias desse campo musical, como a construção muito individual e de uma carreira como de instrumentista de rabeça, sem muitas atividades coletivas e comunitárias – pelo menos até poucas décadas atrás e em contextos onde o rabequeiro se diferencia bastante entre os seus pares – e ao fato de que, enquanto músicos solistas, os rabequeiros mantêm uma forte concorrência entre si. Estes dois aspectos podem derivar de circunstâncias diversas – aponta-se, aqui, a influência que a formação, a autorrepresentação e a representação coletiva desses músicos têm da música popular urbana, seus tipos ideais de profissionais e contornos ideológicos, como a individualização excessiva de carreiras musicais (LIMA, 2015).



Mestre Zezinho e o pandeiroista Antônio Bitá tocando no conjunto de forró.

Mestre Zezinho sempre atuou como rabequeiro solista, ou acompanhando cantores, em grupos de forró nas regiões do Brejo e da capital paraibana. Tocou como rabequeiro em orquestras de boi-de-reis e cavalo-marinho nestas regiões e foi contramestre de alguns dos mais importantes grupos de boi-de-reis e cavalo-marinho da Paraíba, resultando o seu reconhecimento como mestre, entre os seus pares, de uma vida dedicada às brincadeiras, nos folguedos como o boi-de-reis, e ao trabalho, nos conjuntos de forró.

José Hermínio Caieira, Mestre Zezinho, nasceu em 1929 na zona rural de Lagoa do Padre, entre os municípios de Cajá e Pilar, e veio a falecer no ano de 2021, vítima da COVID-19, na cidade de Bayeux, Paraíba. Era carpinteiro e pertencia a uma família de rabequeiros e brincantes do boi-de-reis, sendo irmão do rabequeiro Artur Hermínio, que

tocava no cavalo-marinho de Mestre Gasosa. Na região onde Mestre Zezinho nasceu havia muitos rabequeiros e folguedos do boi-de-reis, como apontam os brincantes entrevistados e os pesquisadores acadêmicos, sendo isso um dos estímulos para que ele e seu irmão se interessassem pela rabeça, desde a infância.

O APRENDIZADO

Referindo-se à aprendizagem do ofício pelos mestres da folia, Carlos Brandão observa que “[...] a aquisição do saber é um trabalho. Ela demanda esforços que começam na Infância. A lenta aprendizagem dos segredos do ofício não é considerada como um divertimento, do mesmo modo como se entende que o seja o aprender a dançar a chula ou a catira” (BRANDÃO, 2010, p. 91). Considera-se que, em parte, o processo de aprendizagem musical nas culturas populares consiste em trabalho dados os próprios aspectos funcionais que têm a maioria das formas populares de expressão: sejam simbólico-religiosas – como as folias de reis discutidas por Brandão –, de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, de integração da sociedade ou da comunidade, mas, também, de divertimento e prazer estético, como aponta Merriam (1964).

A maneira como Mestre Zezinho e os demais participantes da música de rabeça e dos folguedos nordestinos aprenderam, entrelaça um longo trabalho de formação sociocultural a com uma ampla vivência da brincadeira – talvez por isto as próprias pessoas que fazem os folguedos como o boi-de-reis, denominem o que fazem como brincadeira, também. Ele relata que aprendeu a tocar rabeça ouvindo os rabequeiros mais velhos que ele, assistindo as apresentações do boi-de-reis e tentando tocar sozinho. Sobre esse encantamento inicial com a rabeça e a música do boi-de-reis, ele diz:

Quando eu vi esse cavalo-marinho primeiro, lá pelo interior, eu achava bonito. O povo tudin adetrás do banco, né. [...]. Aí eu ficava ali no meio daquele povo, desse tamain, bem pertin do tocador. Eu achava tão bonito o tocador tocar. Aí eu fui cheguei em casa, eu era muito inteligente, aí dixei: – vou fazer uma rebequinha pra tocar. Aí no roçado achei um cabaço, bem compridinho assim, seco, já seco no pé. [...]. Aí botei uma taba, botei um testo em cima... fiz um bracin, [...] Só sei que fiz uma rabeça, uns buraquin assim. Com as corda de linha [...] enrolei uma linha na outra, fiz o burdão, fiz a segunda [...] aí fiz um aico, botei um cabelo de cavalo no aico. Aí comecei a esfregar, esfregar. Aí fui esfregando, fui aprendendo. Aprendi, naquele tempo, Asa Branca, que era né?! Aprendi tocar o Algodão, aprendi Juazeiro, essas coisas mais velha, antiga! Eu num tocava direitinho, mais ainda dava. Depois eu fiz outra, fiz uma rabeça de Cardeiro. Aí fui aprendendo besteirinha, besteirinha. Aí depois eu já tava tocando até baiano, aprendi o baiano do cavalo-marim, o negócio da Fulô. (MESTRE ZEZINHO – entrevista, 2007).

Alguns rabequeiros da geração de Mestre Zezinho – como Artur Hermínio, João Alexandre, Severino Costa, Waldemar Oliveira, Manoel Nascimento e Geraldo Idalino, da Paraíba; e Antônio Oliveira, Geraldo Souza, Mestre Cícero e Damião, do Rio Grande do Norte – afirmam que também aprenderam tocar rabeça ouvindo e vendo outros rabequeiros,

tentando tocar as músicas do repertório da música tradicional local e as músicas veiculadas pelas rádios, e construindo seus próprios instrumentos. No aprendizado da música de rabeca há um aspecto importante a se considerar: aprende-se ouvindo os mestres, imitando os mestres, mas sem a orientação direta deles, pelo menos até que eles reconheçam um jovem aprendiz como rabequeiro. Somente a partir daí se inicia um intercâmbio mais direto, com dicas sobre para o aperfeiçoamento de técnicas de execução, para a ampliação do repertório musical e com a própria inserção dos mais novos, no universo dos rabequeiros já estabelecidos (LIMA, 2010).

O aprendizado do forró, da música do boi-de-reis, do artesanato de rabeca e a vivência como brincante no folgado do boi foram fundamentais para a formação e a vida de Mestre Zezinho. Pois, como se pode constatar entre os músicos de sua geração, alguns rabequeiros são solistas de conjuntos instrumentais que têm os gêneros do forró como base do repertório. Outros são especialistas na música do boi-de-reis e do cavalo-marinho. Outro tanto, constroem seus próprios instrumentos, são artesãos, mas, pouquíssimos sabem e brincam o folgado do boi-de-reis. Raros são os rabequeiros, da Paraíba e do Rio Grande do Norte, que têm esse conhecimento musical amplo e diverso.

OS BAILES E CONJUNTOS DE FORRÓ

Nos relatos de Mestre Zezinho e de outros rabequeiros solistas acerca do forró, dos bailes e dos conjuntos de forró, há elementos comuns que devem ser considerados na análise das especificidades desse tipo de música de rabeca, quais sejam: 1) A música regional, principalmente a de Luiz Gonzaga, veiculada pelas rádios, que influenciou na formação do gosto musical e na formulação do repertório desses rabequeiros; 2) a menção aos bailes, como sendo as festas dançantes que aconteciam no interior do Nordeste; 3) a atuação de rabequeiros nos conjuntos de forró – no mesmo período em que os tocadores de fole de oito baixos atuavam e, mais recentemente, quando a sanfona vem a ser o instrumento preferido nestes conjuntos; 4) o acompanhamento de cantores e 5) a criação musical.

A maioria dos rabequeiros pesquisados afirma que as primeiras músicas que aprenderam foram “Asa Branca” e “Juazeiro”, de autoria de Luiz Gonzaga, mas que podem ter sido adaptadas de temas populares. A música regional veiculada nas rádios nordestinas foi um componente basilar na formação do gosto musical e formulação do repertório de Mestre Zezinho. Gêneros musicais como choro, samba, rancheira, marchas junina, baiano e toada do boi-de-reis foram registrados no seu repertório, indicando que na formulação do repertório há músicas de diversas fontes.

Baile de rabeca e forró de rabeca eram termos usados para designar as festas dançantes regadas pelo toque da rabeca. E o termo “samba”, nos depoimentos dos colhidos entre os rabequeiros, é uma designação mais genérica para uma festa, um encontro, um

momento de diversão, onde muitos gêneros musicais dançantes eram tocados e cantados, sendo, ou não, tocados por rabequeiros. Nesses bailes o rabequeiro era solista, em conjunto com pandeiro, triângulo, zabumba, melê, tamborim, variando conforme a disponibilidade local. Alguns registros indicam a participação de um cantor nesse conjunto, e a presença de um violão, este de modo bem esporádico. Sobre suas “tocadas” nos bailes, Mestre Zezinho diz:

Eu toquei baile de rabeça em Lagoa do Padre, toquei em Varge Grande [...] de Sapé pra cima. Toquei baile de rabeça em Araçagi, Riachão do Poço [cidades da região do Brejo, interior da Paraíba], toquei diversos bailes de rabeça. [...] Os baile era animado, o rabequeiro daquela época... num havia sanfona, num é? Depois é que apareceu oito baixo, aquelas concertina de oito baixo, mas rabeça foi os primeiro instrumento que se tocava. E eu, quando comecei a tocar, que aprendi muitas coisas de tocar de dança, ah, eu era afamado naquele interior. O povo me chamava pra tocar e era animado, muita gente dançando, muitas moça. Pagava cota e tudo. E era a noite todinha, da boca da noite até de manhã. Eu novo, com uma idade de dezoito ano pra dezenove. Você sabe que esses toque véio era difícil de aprender, porque ninguém sabia nem cantar. Os samba véio, antigamente, que o povo cantava. Cantava e a pessoa acompanhava e o povo dançava a noite toda. E era assim. (MESTRE ZEZINHO – entrevista, 2011).

Os bailes e/ou forrós de rabeça são mencionados por estudiosos, cronistas e comunicadores há muitas décadas, nos estados da Paraíba, Pernambuco, Ceará e Rio Grande do Norte. Discorrendo sobre sua viagem ao Nordeste, em 1928, Mário de Andrade narra seu encontro com um “violinista”, provavelmente um rabequeiro, que “[...] era compositor também (...) compunha baianos e varsas, feito os outros!” (ANDRADE, 1984, p. 388). Esses “baianos e varsas” eram, provavelmente, músicas tocadas nos bailes de rabeça da época, e não no folgado do boi que ele pesquisou. Mais recentemente, Oliveira (1994), Murphy (1997), Abreu e Pacheco (2001), Pinho Junior (2018), Madeira e Pinho Junior (2021), Carvalho (2006), Lima (2001; 2004; 2015) e Ferreira (2009) relatam e analisam os bailes/forrós de rabeça em Pernambuco, Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte.

Em pesquisa na Paraíba foram gravadas apresentações dos conjuntos de forró de Geraldo Idalino e Waldemar Oliveira e Mestre Zezinho. Este último criou o seu grupo de forró em 2004, juntamente com Mestre Zequinha (canto), Antonio Bita (canto e pandeiro), Jagunço (triângulo) e Geovani (zabumba), que participavam grupo de cavalo-marinho de Mestre Zequinha e, mais esporadicamente, Mestre Maciel (violão e bandolim). Sobre a criação desse conjunto o pandeirista Antonio Bita conta que “a gente começou tocando depois da apresentação do boi, quando acabava a brincadeira [...]. Tocava pra o pessoal que ficava ali, dançar forró [...] e o pessoal foi gostando. Daí foi dando certo e a gente resolveu fazer o grupo e ensaiar” (Antonio Bita – entrevista, 2006). Com esse grupo eles se apresentaram na região metropolitana de João Pessoa, no “Circuito das Praças” e festas juninas promovidas pela Fundação de Cultura de João Pessoa, e gravaram duas faixas no

CD “Música de Rabequeiros” (2004), uma coletânea que reuniu dezenove rabequeiros do Brasil. O repertório do grupo de Mestre Zezinho era composto por xotes, baiões, marchas juninas, sambas e choros de compositores veiculados pelas rádios; por músicas do folgado do cavalo-marinho e algumas de sua própria autoria, como rancheiras, choros e forrós.

Alguns rabequeiros de grupos de forró também são compositores, de música instrumental, na maioria dos casos. No processo de criação, combinam a reelaboração de músicas tradicionalmente dadas, numa prática de recriação, a músicas autorais (LIMA, 2015). Quando executa músicas instrumentais, como solista no grupo de forró, Mestre Zezinho exhibe grande domínio técnico do instrumento e uma rica expressividade. Sempre inicia com uma introdução própria, para, depois, tocar as melodias em seus contornos originais. Nos entrecchos destas melodias improvisa refrãos criados no momento, ou retirados da música original, por meio de variações melódico-rítmicas. Quando acompanha um cantor – o pandeirista Antonio Bitá era o seu cantor preferido – ele faz a introdução instrumental da música e, depois, realiza contracantos melódicos de acompanhamento do cantor. Utiliza de recursos como a ornamentação de algumas notas, de bordões sonoros em cordas duplas ou soltas, de maneira de preencher melhor o espaço sonoro e finaliza as melodias quase sempre com toque nas cordas soltas mais graves da rabeca, num som basilar da tonalidade ou do modo da música. Esse estilo de toque em cordas duplas é influenciado, também, pela sua atividade como rabequeiro de orquestra de boi-de-reis e cavalo-marinho (LIMA, 2008).²

Brandão (1983) observa que as qualidades de um bom mestre se revelam, também, no conhecimento de memória, que ele tem do repertório de sua área de atuação e na habilidade de improvisar, criar novos conteúdos musicais, conforme as necessidades do momento. A criação musical é parte da ação performática de todos os rabequeiros, mas em níveis e sentidos diferentes. Gerard Béhague aponta alguns tipos de criação, presentes em todos os âmbitos performáticos, tais como:

A reelaboração de velhos materiais, a incorporação de material velho ou emprestado, a improvisação, a recriação comunal, a criação resultante de uma experiência emocional particularmente intensa, a transposição, e a composição a partir de uma idiossincrasia individual. (Béhague, 1992, p. 6)

Os rabequeiros que tocam em folguedos não são estimulados a criar novas músicas, como acontece no cavalo-marinho e boi-de-reis. Nesse contexto sociomusical, um bom rabequeiro é sentido como sendo aquele que toca, com qualidade e certa fidelidade, o repertório tradicionalmente estabelecido, e não o que cria novas músicas. Assim, atitudes de recriação se efetivam apenas em momentos de intervenção rítmico-melódica nos baianos, a parte instrumental que dá sustento às danças, e nos contracantos melódicos de acompanhamento do mestre e toadeiras. Os rabequeiros de forró têm outro estímulo

² Orquestra, banco ou conjunto é a denominação que os próprios participantes dão ao grupo instrumental e vocal que, sentados, tocam nos folguedos do boi-de-reis e cavalo-marinho, na Paraíba.

sociomusical, pois se inserem em um contexto, um sistema sociomusical, onde se requer novidades e mudanças no repertório a cada apresentação ou festa do ano, como a de São João, numa postura semelhante à dos músicos que perfazem o âmbito da música popular urbana e comercialmente veiculada – são estimulados a criar e apresentar suas próprias músicas, pois, entre os seus pares e para os seus públicos, um bom rabequeiro de forró deve ser, também, um bom criador. Para Béhague

Alguns sistemas são mais elásticos ou flexíveis que outros, de modo que a possibilidade de inovação depende dessa flexibilidade. O grau de flexibilidade corresponde em geral ao tipo de ideologia do grupo social. Também, o contexto da performance como evento cultural parece ter uma influência fundamental na experimentação com a inovação, i.é., o mais especificamente funcional seja o contexto, provavelmente menor será a possibilidade de inovação” (BÉHAGUE, 1992, p. 12).

O contexto da performance de manifestações como o boi-de-reis é muito funcional em algumas comunidades rurais, semirurais e bairros de algumas cidades. Os modelos de apresentação, de eventos, de participação e ação de cada um dos agentes; a relação com a comunidade em que os grupos habitam; as necessidades e interesses sociomusicais do grupo musical e da comunidade são bem definidos pela tradição local, em boa parte dos casos. De outra parte, a música dos rabequeiros de forró, embora tenha funções claras, como o entretenimento, é produzida/veiculada em contextos sociomusicais mais flexíveis e variáveis. Isto estimula proposições e necessidades de inovação mais fluidas, por parte dos músicos e de seus públicos.

Porém, em ambos os contextos há procedimentos de criação. Entende-se, como Béhague, que:

Se se inclui na composição todo nível de inovação musical (maior ou menor), toda execução musical teria alguma coisa que ver com composição, já que sempre há algum estilo individual consciente ou inconsciente. Por conseguinte, o improvisador e o executante estariam, de uma forma ou de outra, envolvidos no processo de criação (BÉHAGUE, 1992, p. 9).

O ARTESÃO DE RABECAS

Mestre Zezinho foi carpinteiro e artesão de rabeca desde a juventude e, em 2010, ministrou uma oficina de artesanato de rabeca em João Pessoa, no projeto “Rabequiando”. Ele afirma que quando morava em Mari, no interior do estado, tinha as madeiras adequadas para a confecção de rabeca, que ele recolhia nos arredores da zona rural da cidade. Mas, quando ele, e muitos outros artesãos e rabequeiros migraram para as regiões periféricas de grandes centros urbanos, não tinham mais acesso às madeiras necessárias. A escassez de matéria-prima de qualidade para a confecção dos instrumentos foi um problema grave para o artesanato de rabecas na Paraíba, verificado em pesquisa no início deste século.

No ano de 2000, o rabequeiro e artesão Manoel Nascimento – de Várzea Nova, município de Santa Rita – tocava em uma rabeça cujos testos, o tampo e o fundo, eram de papelão industrial, o que ele atribui à falta de madeira adequada para o artesanato, nessa localidade (LIMA, 2001).

TOCADOR E BRINCANTE DE BOI-DE-REIS E CAVALO-MARINHO

O primeiro contato de Mestre Zezinho com a música de rabeça se deu em um boi-de-reis e seus relatos indicam que, à medida que ia aprendendo tocar rabeça, ele também adentrava na brincadeira do boi. Ele falou que

Boi de reze foi dêrnade pequeno. Primeiramente foi em Lagoa do Padre, entre Cajá e Pilar [...]. Idade de uma faixa de quinze ano por aí assim. Primeira vez foi boi de rezes, cavalo-marinho eu não brinquei não. O mestre era Luiz Benedito. Parece que era. Era chamado Luiz Pintado. [...] Era nos sítio de roça, naquela época né? Naquelas casa, o povo mandava chamar. Naquelas bodeguinha que tinha nos sítio num é? [...] Mas dava gente, dava gente! (MESTRE ZEZINHO – entrevista, 2006).

Mestre Zezinho foi brincante nos grupos de boi-de-reis e cavalo-marinho mais significativos da história desse folguedo na Paraíba, e com os mestres mais influentes. No entorno da década de 1960, as cidades de Bayeux e Santa Rita acolheram migrantes de diversas regiões do interior do Estado que trouxeram consigo suas formas culturais de expressão, como o boi-de-reis, e teceram uma espécie de cinturão cultural na região metropolitana de João Pessoa, que até os dias atuais deitam seus frutos para a Paraíba. Foi um período onde muitos grupos de bois-de-reis se recriaram e foi criado um grupo de cavalo-marinho, denominação incomum para o folguedo do boi, à época (LIMA, 2008, p. 509). Mestre Zezinho participou diretamente desse movimento e diz:

Ta vendo Mestre Paizinho? Eu brinquei com ele de contramestre, depois parei e fui tocar que o tocador dele morreu. Era Mané Gome [o rabequeiro]. Aí, eu só sei que fiquei tocando, né? Toquei com Mestre Paizinho um bocado de tempo. Toquei com Raul que era mestre de cavalo-marinho. Toquei com Mané Luca, de Várzea Nova, toquei e brinquei também. Toquei com Zé do Boi, que o povo chamava de Zé Barragrande, que morreu também. Toquei com Zé Florindo, lá do Varjão [bairro de João Pessoa]. Toquei com um bocado de mestre. Toquei com Rosendo (MESTRE ZEZINHO – entrevista, 2006).

Tocando os baianos do boi-de-reis e do cavalo-marinho, Mestre Zequinha tem um estilo à base de arcadas vigorosas, precisão rítmica e alto volume sonoro. Esses elementos são importantes para a boa condução das danças e, ao mesmo tempo, para ser ouvido pelos galantes e damas e pelas que assistem as apresentações desse tipo de folguedo, que ocorrem quase sempre em lugares abertos e ruas da cidade onde há barulho externo. Quando acompanha as toadas cantadas pelo mestre e toadeiras, ele faz a introdução de cada toada e executa a melodia em uníssono de oitava e tece variações melódico-rítmicas, quando retoma as melodias em solo instrumental.

É no momento dos baianos, onde não há canto vocal, que o rabequeiro conduz a música, acelerando-a gradativamente o seu andamento, enquanto o mestre, o contramestre e a maruja desfilam suas habilidades como dançarinos, acelerando os passos em uma velocidade e intensidades muito expressivas – é o “baiano queimado”, como denominam Mestre Zequinha e Mestre João do Boi ³. Algumas gravações de campo demonstram que Mestre Zezinho tinha a predileção de acelerar ao máximo esses baianos queimados. Tal aspecto estilístico se deve, em parte, ao fato de ele ter sido galante e dançar na maruja e, assim, ter noção de que este é um momento de expressão de virtuosidade pelos dançarinos. De outra parte, galantes e damas sempre demonstram orgulho e alegria ao término de suas exhibições em um esfuziante baiano, o que deve influenciar o tipo de execução do rabequeiro.⁴

Mestre Zezinho foi um dos poucos rabequeiros paraibanos que também fez parte da maruja, como galante e como contramestre. O contramestre é escolhido pelo mestre, entre os que melhor dançam, conhecem as músicas, as figuras e personagens, as loas e as cenas dramatizadas do folguedo, e, também, sabe conduzir as apresentações do grupo na sua ausência. Nas diversas conversas com ele, e com outros brincantes desse folguedo, foi possível constatar sua atuação com mestres renomados das cidades de Bayeux, Santa Rita, principalmente na comunidade de Várzea Nova, e na capital João Pessoa. Nesta região atuaram o Mestre Paizinho, por volta das décadas de 1950 a 1960; Mestre Zé Barragrande, Mestre Zé Florindo, Mestre Zé Tavares e Mestre Raul, Mestre Rosendo, Mestre Manuel Lucas e Mestre Messias, no entorno das décadas de 1960 a 1980. Mestre Gasosa, por volta da década de 1980 até o ano de 2003, e a síntese plena – em conteúdo e forma – de todos eles, o grande Mestre Zequinha, que atuou da década de 1980 a 2012, quando faleceu. Sobre essa vida de brincadeira, ele lembra:

Quando eu comecei a brincar com Paizinho, eu tava com a idade de vinte e poucos ano. Brinquei oito ano. Eu comecei a brincar com o Mestre Paizinho aqui de primeiro galante. Aí, brinquemo nos interior de Araçagi, Sapé, Lagoa do Sapo... um bocado de canto por aí, que nós brincou. Agora era reis de espada, né? Num era cavalo-marinho, não. Depois do boi-de-rezes, inventaro o cavalo-marinho, lá [em Bayeux]. Inventaro, aprendero com Raul, que brincava de cavalo-marinho (MESTRE ZEZINHO 2006 – entrevista, 2006).

FINALIZANDO

Em 2003, Mestre Zezinho veio morar definitivamente em Bayeux. Seu irmão, Artur

3 Maruja é como alguns mestres denominam o conjunto de galantes e damas. Isso demonstra que nessa região há uma proximidade dos brincantes do boi com os dos folguedos da Nau Catarineta ou Barca. Em Bayeux, constatamos que brincantes do cavalo-marinho de Mestre Zequinha também brincavam na Barca de Mestre Jandaia.

4 Baianos são as partes de uma música em que não há canto, apenas dança-se. São interlúdios entre as estrofes cantadas de uma toada. Na execução desses baianos são realizados pelos mestres, contramestres e a maruja, diversos passos como o galope, o trupe, o trupe rebatido, contradança e onde se demonstra a virtuosidade de cada um como dançarino. De todos os mestres que conheci nestes anos de pesquisa, Mestre Zequinha foi o que mais me impressionou pelo conhecimento prático de diversos passos e pela virtuosidade do seu bailado.

Hermínio, havia falecido e ele assume o seu papel de rabequeiro no recém-criado grupo de Mestre Zequinha, dividindo o toque da rabeça com Antonio da Rabeça, que morava em Várzea Nova, mas vinha tocar no grupo de Mestre Zequinha. A participação de Mestre Zezinho foi fundamental para a criação do grupo, pois ele conhecia como poucos o repertório do folguedo; a história do boi-de-reis na Paraíba; as partes da brincadeira, os bichos, personagens, loas, danças e coreografias, como se constatou em diversos registros audiovisuais.

Com a morte de Mestre Zequinha, em 2012, o grupo foi desativado e passa, mais recentemente, por um processo de reestruturação, mas a dificuldade é encontrar um mestre. Até o fim de seu tempo, Mestre Zezinho viveu de uma aposentadoria rural e de uma bolsa concedida pelo Governo do Estado da Paraíba, no ano de 2012, através do edital “Mestres das Artes Canhoto da Paraíba”.

Os mestres e mestras das culturas populares são admirados e respeitados em suas comunidades, por suas competências e habilidades musicais e propiciarem alegria e recreação a pessoas muito carentes e sofridas. Um dos objetivos deste escrito é contribuir para uma atitude de entrelaçamento entre saberes populares e acadêmicos, sem fronteiras excludentes entre estas duas tradições. Contribuir para o conhecimento acadêmico chegar ao povo e o saber popular adentrar nas instituições de ensino, pois isto já está previsto no próprio no Plano Nacional de Cultura, que busca:

[...] trazer os conhecimentos e expressões culturais populares e tradicionais para dentro da escola. A escola precisa incluir as pessoas reconhecidas pela sua própria comunidade como portadoras de saberes e fazeres das tradições. Essas pessoas, mestres, mestras e praticantes, são a memória viva e afetiva de suas comunidades e das tradições transmitidas de geração em geração. Dar oportunidade para essas pessoas ensinarem na escola formal é uma maneira de valorizar a identidade, ancestralidade e criatividade do povo brasileiro nos processos educativos. Isso também permite aos alunos vivenciar o aprendizado de tradição oral; introduzir na educação formal a transmissão de saberes e fazeres das culturas populares e tradicionais, com a participação direta dos mestres, mestras e demais praticantes. (BRASIL, 2012, p. 29).

Tecer a história dos mestres e mestras das culturas populares é necessário para contribuir com a continuidade de saberes e práticas de uma tradição importante da cultura brasileira, e o estímulo ao fomento de políticas públicas que assegurem apoio e visibilidade sociocultural a esses agentes e suas formas de expressão musical; narrar essa história é rebuscar o longo caminho de uma tradição que é “[...] meio organizador da memória coletiva” (GIDDENS, 1997, p. 81).

Pensando sobre a música de rabeça na Paraíba, no início deste século quando grandes muitos metres rabequeiros se encantaram, quando muitos grupos populares tendiam ao desaparecimento e parecia não haver uma possibilidade de transmissão do saber musical dessa estirpe para as novas gerações, me vem à mente a sentença de

Gabriel Garcia Márquez, de que quando acabasse de escrever este texto e quando “[...] acabasse de decifrar os pergaminhos, e [vislumbrasse] que tudo que estava escrito neles era irrepitível desde sempre e para sempre, porque as estirpes condenadas a cem anos de solidão não tinham uma segunda chance sobre a terra” (MÁRQUEZ: 2019, p, 343), esta tradição de rabeça e cavalo-marinho não encontraria solução de continuidade, na Paraíba. Mas, atualmente, quando observo o ribombar da rabeça em todo o Brasil e numa nova geração de rabequeiras/os, me vem o sentimento, do mesmo Garcia Márquez, ao refazer sua sentença e proferir que:

Ante esta realidad sobrecogedora que a través de todo el tiempo humano debió de parecer una utopía, los inventores de fábulas que todo lo creemos, nos sentimos con el derecho de creer que todavía no es demasiado tarde para emprender la creación de la utopía contraria. Una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra. (MÁRQUEZ, 1982).

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Clara e PACHECO, Gustavo. **Rabecas de Mané Pitunga**. FUNARTE, 2001.

ALBERTI, Verena. O que documenta a fonte oral: a ação da memória. In: ALBERTI, Verena (Org.). **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: editora FGV, 2004. P. 33-44.

ANDRADE, Mário. **Os Cocos**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1984.

ANTONIO BITA. Severino Belo Alexandre. Entrevista a Agostinho Lima. Gravação em MD. Residência do entrevistado no bairro do Rio do Meio – Bayeux, 2006.

BÉHAGUE, Gerard. “Fundamento Sócio-Cultural da Criação Musical.” In: **Art**, 019 (ago.): 5-14. 1992.

BLACKING, J. Música, cultura e experiência. Tradução: André-Kees de Moraes Schouten. **Cadernos de campo**, São Paulo, v. 16, n. 16, p. 201-218, dez, 2007. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50064/55695>>. Acessado maio, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Casa de escola**. Campinas: Papirus, 1983.

_____. **Prece e folia, festa e romaria**. São Paulo: Ideias e Letras, 2010.

BRASIL. Ministério da Cultura. **As metas do Plano Nacional de Cultura**. Apresentação de Ana de Hollanda e Sérgio Mamberti. – São Paulo: Instituto Via Pública; Brasília: MinC, 2012. 216 p.; il.

CARDÔSO, Paulo Marcelo Marcelino. **Lourival Cavalcanti e o Universo das Bandas de Música**. Natal, 2005. 232 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2005.

CARVALHO, Gilmar de. **Rabecas do Ceará**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2006.

CULTURA.PE. (2016) **Oficina de construção de rabecas recebe inscrições no Recife**. Disponível em <<http://www.cultura.pe.gov.br/canal/formacaocultural/oficina-de-construcao-de-rabeca-recebe-inscricoes-no-recife/>>. Acessado em 20, jan. 2017.

FERREIRA, Flávio. **Os forrós da Serra da Gameleira (São Tomé/RN)**: Etnicidade, festa e sociabilidade. Natal, 2009. 140f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social). UFRN, Natal, 2009.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Topoi**: revista de história, Rio de Janeiro, n. 5, p. 314-332, set. 2002

GIDDENS, Anthony. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: GIDDENS, Anthony; Beck, Ulrich; Lash, Scott. **Modernização reflexiva**: política, tradição, estética na ordem social moderna. São Paulo: UNESP, 1997. p. 73-131.

LIMA, Agostinho. **Música tradicional e com tradição da rabeca**. Salvador, 2001, 206 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Música – Etnomusicologia). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2001.

_____. As músicas de rabeca no Brasil. In: Assunção, Luiz (Org.). **Revista Vivência**, n. 27. Natal, 2004. p. 87-97.

_____. **A brincadeira do cavalo-marinho na Paraíba**. Salvador, 2008. 823 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Música – Etnomusicologia). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

_____; MARTINS, E. C. **Práticas de ensino da música de Rabeca no Rio Grande do Norte**. ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 2010, Natal. Disponível em <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/1/3059>.

_____. Mudança e continuidade na música de rabequeiros. **VII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ETNOMUSICOLOGI**, 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, p. 757-768, maio, 2015. Disponível em: <http://abetmusica.org.br/conteudo.php?&sys=downloads>.

MADEIRA, Marcio M; PINHO JUNIOR, Fabiano de Cristo. A rabeca nos forrós do Cariri cearense: para além do trio pé-de-serra de Luiz Gonzaga. XXXI CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2021, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, p. 1-12. Disponível em: <https://anppom-congressos.org.br/index.php/31anppom/31CongrAnppom/paper/viewFile/802/470>. Acesso fev. 2022.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **Cem anos de Solidão**. Tradução Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: Record, 2019.

_____. **La soledad de América Latina**. Discurso de aceptación del Premio Nobel 1982. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35631103020>. Acessado em setembro, 2022.

MERRIAM, Alan P. **The Anthropology of Music**. Evaston: Northwestern University Press, 1964.

MESTRE ZEZINHO. José Hermínio Caieira. Entrevista de Agostinho Lima Gravação em MD. Residência do entrevistado no bairro da Imaculada, Bayeux. 2006.

_____. Entrevista de Agostinho Lima. Gravação em MD. Residência do entrevistado no bairro da Imaculada, Bayeux. 2007.

_____. Entrevista de Agostinho Lima. Gravação em MP3. Residência do entrevistado no bairro de Tambay/Bayeux, 2011.

MÚSICA DE RABEQUEIROS. Mestre Zezinho (faixas 5 17). João Pessoa: FIC, 2004. CD.

MURPHY, John P. The rabeca and its music, old and new, in Pernambuco, Brazil. **Latin American Music Review**, Austin, v. 18, n. 2, p. 148, 1997.

OLIVEIRA, S. R. V. de. **A rebeca na Zona da Mata de Pernambuco**: levantamento e estudo. Recife, 1994. 23f. Relatório final de Iniciação Científica. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 1994.

NETTL, Bruno. **The study of Ethnomusicology** – Thirty-one issues and concepts. Illinois: University of Illinois Press, 2005.

NÓBREGA, Ana Cristina P. A rabeca no cavalo-marinho de Bayeux, Paraíba. João Pessoa: Conselho Estadual de Cultura/SEC/EdUFPB, 2000.

PINHO JUNIOR, Fabiano de Cristo. **A Música de Rabeca no Cotidiano do Assentamento Cachoeira do Fogo (Independência-CE)**. VI ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO CARIRI E I SIMPÓSIO DE ETNOMUSICOLOGIA DO CARIRI, 2018. **Anais...** v. I, Juazeiro do Norte/CE: UFCA, 2018. p.257 – 261.

SEEGER, Anthony. Etnografia da Música. **Cadernos de Campo**. São Paulo, n. 17, p. 237-260, 2008. Tradução de Giovanni Cirino. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cadernos-de-campo/article/viewFile/47695/51433>>. Acessado em: 29/set. 2014.

THIOLLENT, M.J.M. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**. São Paulo: Polis, 1982.

CENÁRIO PÓS-MODERNO, MUSICOLOGIA E NOVOS OBJETOS DE ESTUDO: REFLEXÕES A PARTIR DA ABORDAGEM DE SAMBA MAKOSSA DE CHICO SCIENCE E VÔ IMBOLÁ DE ZECA BALEIRO

Data de aceite: 01/11/2022

Davi Ebenezer Ribeiro da Costa Teixeira

Universidade Federal de Goiás
Goiânia-GO

<http://lattes.cnpq.br/8978913225703213>

Magda de Miranda Clímaco

Universidade Federal de Goiás
Goiânia – GO

<http://lattes.cnpq.br/3267761359411377>

RESUMO: Através de um estudo que visou buscar a interação de duas obras musicais brasileiras – *Samba makossa* de Chico Science e *Vô imbolá* de Zeca Baleiro - com algumas peculiaridades do cenário pós-moderno, este trabalho teve por objetivo investir em abordagens da musicologia que tem incentivado novos objetos e enfoques teórico-conceituais. A trajetória metodológica que implicou em levantamento bibliográfico, análise da estrutura do objeto e da sua relação com sentidos e significados implicados com o cenário sócio-histórico e cultural, tendo o representacional como instrumento de análise, possibilitou afirmar que as duas obras interagiram com o seu tempo, com elementos que caracterizam a pós-modernidade. Nesse contexto foi possível observar a sua relação com a

diversidade acentuada, com processos relacionados a fronteiras tombadas, a identidades descentradas e à construção simbólica do nacional implicada com o regional, o nacional e o internacional.

PALAVRAS-CHAVE: Musicologia e novas abordagens. Pós-modernidade. Samba makossa. Vô imbolá.

TITLE OF THE PAPER IN ENGLISH:
POSTMODERN SCENARIO,
MUSICOLOGY AND NEW OBJECTS
OF STUDY: REFLECTIONS
FROM THE ANALYSIS OF SAMBA
MAKOSSA FROM CHICO SCIENCE
AND VÔ IMBOLÁ FROM ZECA
BALEIRO

ABSTRACT: Through a study which aimed to seek the interaction of two brazilian musical works – *Samba makossa* de Chico Science and *Vô imbolá* of Zeca Baleiro – with some scenario peculiarities post-modern, this paper had by objective invest in approaches of musicology that has encouraged new objects and theoretical and conceptual approaches. The methodological trajectory which implied in bibliographic survey, analysis of structure of the object and its relationship with senses

and meanings involved with the socio-historical cultural scenario, having representational as analysis tool, possible to say that the two works interacted with your time, with elements that characterize postmodernity. In this context it was possible to observe their relationship with the sharp diversity, with related processes tumbled borders, the decentered identities and the construction symbolic of national involved with the regional, the national and international.

KEYWORDS: Musicology and new approaches. Postmodernity. Samba makossa. Vô imbolá.

1 | INTRODUÇÃO

Através de um estudo que visou buscar a interação de duas obras musicais brasileiras – *Samba makossa* de Chico Science e *Vô imbolá* de Zeca Baleiro - com algumas peculiaridades do cenário pós-moderno, este trabalho teve por objetivo investir em abordagens da musicologia que tem incentivado novos objetos e enfoques teórico-conceituais. Teve como ponto de partida duas obras do campo de produção da música popular urbana, compostas no período considerado por Harvey¹ como momento de consolidação da pós-modernidade: década de 1990 ao tempo presente.

O período que tem recebido o nome de pós-modernidade, apesar de várias outras tentativas de denominação, conforme observado por Bauman², tem como marco inicial meados da década de 1970, momento em que mudanças e transformações tomaram impulso na sociedade ocidental, evidenciando um caráter acentuado de renovação, ecletismo e pluralidade nas práticas culturais. O termo pós-modernidade traz ao debate sentidos e significados que interagem com múltiplas nomenclaturas, sem deixar de aludir à modernidade. Discutir a pós-modernidade é também falar de “última modernidade,” “sociedade contemporânea,” “última sociedade moderna ou pós-moderna,” “segunda modernidade,” “modernização da modernidade” ou mesmo “modernidade líquida.”³ No entanto, essa primeira observação leva à percepção de que, mesmo considerando ainda a modernidade, há um objetivo de distinguir um termo atual de um termo anterior, visto agora como inadequado e insuficiente para categorizar um novo cenário de mudanças na sociedade. Se Bauman⁴ comenta que “a sociedade que entra no século XXI não é menos ‘moderna’ que a que entrou no século XX”; o máximo que se pode dizer é que ela é moderna de um modo diferente,” Terry Eagleton, citado por Harvey⁵, já localiza os elementos de transformação e diferença de forma mais direta:

Estamos agora no processo de despertar do pesadelo da modernidade, com sua razão manipuladora e seu fetiche da totalidade, para o pluralismo retornado do pós-moderno, **essa gama heterogênea de estilos de vida e jogos de linguagem que renunciou ao impulso nostálgico de totalizar e legitimar a si mesmo.** [Grifo meu]

1 David Harvey, *Condição pós-moderna* (São Paulo: Edições Loyola, 2013).

2 Zygmunt Bauman, *Modernidade líquida* (Rio de Janeiro: Zahar, 2001).

3 *Ibid.*, 34.

4 *Ibid.*, 40.

5 David Harvey, *Condição pós-moderna* (São Paulo: Edições Loyola, 2013), 19.

Esses autores apontam para questões que antes se firmavam em conceitos de identidade fixas, tais como etnia, raça e nacionalidade, percebidas e vivenciadas com solidez no ocidente moderno a partir de uma visão essencialista, e que agora são abaladas diante de uma nova paisagem cultural imersa em um contexto acentuado de globalização. Apontam para as mudanças de paradigmas que clamaram cada vez mais por uma valorização do conhecimento inerente ao simbólico, ao imaginário⁶, junto à supremacia do pensamento cartesiano vigente. Elementos que, aliados também à percepção de uma compressão do tempo e espaço favorecedora de intensos e constantes encontros culturais, implicados com o grande desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação⁷, e a uma tendência capitalista que investe em bens significativos locais como mola propulsora do consumo⁸, forjaram circunstâncias que levaram a uma nova ordem de desterritorialização tecnológica, econômica e cultural.

Nesse cenário pautado pela diversidade, constatado através das primeiras leituras, surgiu a necessidade de compreender como a cultura, a música, que interessa mais de perto a esse trabalho, buscam se materializar a partir da coordenação de diversas esferas simbólicas que envolvem tanto o global, quanto o nacional e o regional. Uma questão surgiu: o forte e acentuado hibridismo⁹ das obras culturais, propiciado pela dinâmica do capital em circulação e por novas tecnologias, interagem com a intensificação da massificação e internacionalização das relações culturais que se acirram nesse contexto, incorporando o sentido peculiar de amálgama cultural que caracteriza a pós-modernidade?

Assim, penso que refletir sobre os elementos significantes de um cenário pós-moderno em sua interação com canções acentuadamente híbridas, é trazer ao campo musicológico o estudo da música na sua interação com a sociedade e com o universo musical contemporâneo que adentra o século XXI. Isso, sem perder de vista o trabalho do compositor, as especificidades da obra, buscando sempre a interação de enfoques teóricos e metodológicos diversos, já vislumbrados por Joseph Kerman¹⁰ na década de 1980, no seu clássico *Musicologia*. Esse autor, sem prescindir da análise de sentidos e significados contextuais aliados à análise estrutural e à análise crítica da obra e do compositor, chamou atenção para a necessidade de se abordar a interação obra/contexto sem deixar de lado a obra em si. Descrevendo e comentando trabalhos que interpretaram obras do compositor italiano Giuseppe Verdi na década de 1980, que chamaram a sua atenção por apresentar essa abordagem, observou:

As atividades que acabamos de esboçar conjugam-se numa confusa, variável, excitante e benéfica soma que contribui para o entendimento e apreciação das obras de Verdi como partituras, como som, como espetáculo, como drama, como comentário social e como testamento pessoal. Como quer que

6 Cornelius Castoriadis, *A instituição imaginária da sociedade* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985).

7 Stuart Hall, *A identidade cultural na pós-modernidade* (Rio de Janeiro: Lamparina, 2014).

8 David Harvey, *Condição pós-moderna* (São Paulo: Edições Loyola, 2013).

9 Nestor García Canclini, *Culturas híbridas* (São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011).

10 Joseph Kerman, *Musicologia* (São Paulo: Martins Fontes, 1987).

chamemos a esse trabalho, é um trabalho que progrediu na direção certa.¹¹

Refletir sobre os elementos significantes de um cenário pós-moderno em sua interação com canções acentuadamente híbridas, é se permitir questionar sobre o jogo intenso do local com o global a partir de práticas culturais, buscando nas entrelinhas possibilidades e relevâncias; é ponderar que fusões e mesclas acentuadas nesse contexto, observadas nas produções musicais em questão, constituem processos de hibridação característicos, peculiares à contemporaneidade. E mais, estar a falar de termos como compressão do tempo e espaço, derrubada de fronteiras e diálogos entre culturas, é já estar falando de novas abordagens da identidade cultural, agora percebida no plural,¹² é já estar em condições de trazer reflexões sobre a identidade nacional na sua ligação com o Estado Nação, vislumbrada na sua relação com uma “comunidade imaginada.”¹³ Essas abordagens conceituais possibilitam compreender de forma mais ampla o cenário pós-moderno na sua interação com os produtos culturais.

É imprescindível notar, portanto, que toda a reflexão está condicionada no reconhecimento de que, além da organização sonora das obras, também se está a discutir aparências, símbolos, processos ligados ao imaginário. Daí a importância de se ter buscado novas teorias e métodos capazes de dar suporte para a pesquisa. A primeira referência teórica remete ao conceito de “representação” divulgado por Chartier¹⁴, que discorre sobre obras, práticas e formulações intelectuais que tem como suporte o simbólico, capazes de objetivar valorações, classificações, categorizações, conceitos, partilhados por um grupo social, forjadores de processos identitários. Nesse momento, em que se pretendeu perceber as representações inerentes às obras analisadas, foi possível alinhar Chartier com Moscovici¹⁵, que, entendendo as representações como instrumento de análise, prevê três dimensões na abordagem de uma “análise dimensional-temática” do representacional: o campo de representação, no qual se destacam as figuras, imagens e os conceitos; a atitude, julgamento de valor ou posição (positiva, negativa, ou neutra) do sujeito sobre o objeto da representação; e a informação, ou organização do conhecimento que um grupo social tem do objeto. Segundo esse autor, essa análise permite chegar “às afirmações dos sujeitos sobre o objeto da representação, o que aponta as possibilidades colocadas pela análise dimensional-temática, para a percepção do conteúdo e do sentido”. Acrescenta:

As três dimensões – atitude, informação, campo de representação ou imagem – da representação social (...) fornecem-nos uma panorâmica de seu conteúdo e do seu sentido. Pode-se formular legitimamente a utilidade dessa análise dimensional.¹⁶

11 Ibid., 205.

12 Stuart Hall, *A identidade cultural na pós-modernidade* (Rio de Janeiro: Lamparina, 2014).

13 Benedict Anderson *Imagined Communities* (London: Verso, 1991).

14 Roger Chartier, *A História Cultural entre práticas e representações* (Rio de Janeiro: Bertrand, 2002).

15 Serge Moscovici, *A Representação Social da Psicanálise* (Rio de Janeiro: Zahar, 1978).

16 Ibid., 71.

Ferrara¹⁷, por sua vez, nessa mesma trajetória teórico-metodológica, previu quatro tipos de análise tendo em vista alguns elementos da fenomenologia, análises essas que, ao interagirem com a análise dimensional de Moscovici, dão um suporte maior à abordagem do representacional. As quatro análises mencionadas por Ferrara que foram aplicadas nas duas obras e performances selecionadas nesse trabalho, e que se dão numa ordem intrincada, não sequente, são as seguintes: audição e observação abertas (pesquisador se coloca frente ao objeto desvestido de conhecimentos prévios, buscando percebê-lo nas suas peculiaridades e sentidos); análise sintática (análise minuciosa da organização estrutural do objeto, identificando os elementos constitutivos); análise ontológica (relação dos elementos, sentidos e significados provenientes do estudo do cenário sócio-histórico e cultural com os elementos observados na análise da estrutura do objeto); análise semântica (identificação de significantes relacionados aos sentidos e significados em questão: identificação de representações). Essa abordagem conceitual e analítica remeteu também a Hall¹⁸, que trabalha os processos identitários a partir do representacional, e a Canclini¹⁹, que tem em vista esses processos forjados a partir de um hibridismo cultural acentuado. Investiu na inter/transdisciplinaridade a partir do diálogo com áreas afins à área da música, assim como investiu numa trajetória metodológica que buscou levantamento bibliográfico e os processos de análise mencionados.

2 | UM TEMPO DE DERRETIMENTO DOS SÓLIDOS PERCEBIDOS PELA MODERNIDADE, AS IDENTIDADES E A CULTURA NACIONAL NA PÓS-MODERNIDADE

As várias nomenclaturas que se tenta estabelecer para o período pós-moderno ressaltam a busca por um termo que distinga a modernidade positivista, tecnocêntrica e racionalista de outra, agora pautada pela diferença, heterogeneidade, fragmentação e indeterminação. Hall (2014) é enfático em ressaltar a mudança estrutural que vem ocorrendo no novo cenário. O autor destaca que as transformações estão

fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Essas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados.²⁰

Um olhar atento ao cenário pós-moderno faz emergir uma ideia de deslocamento e/ou descentramento. Fala-se, portanto, de um recorte de tempo no qual não mais se permite conceber o sujeito como aquele dotado de um verdadeiro “eu” ou uma essência real. O indivíduo, antes concebido como um ser centrado e unificado, possuidor das capacidades

17 Lawrence Ferrara, *Phenomenology as a tool for musical analysis. The musical Quarterly*, v.70, n. 3, 355-373, 1984.

18 Stuart Hall, *A identidade cultural na pós-modernidade* (Rio de Janeiro: Lamparina, 2014).

19 Nestor García, *Canclini, Culturas híbridas* (São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011).

20 Stuart Hall, *A identidade cultural na pós-modernidade* (Rio de Janeiro: Lamparina, 2014), 10.

de razão, consciência e ação, agora está se tornando cada vez mais fragmentado, composto não de uma única e fixa identidade, mas de várias, algumas vezes contraditórias e não resolvidas, identidades plurais, cambiantes, que estão em constantes negociações.

Por outro lado, uma identidade cultural particularmente entendida como identidade nacional, que se constituiu em uma das principais fontes de identidade estável no mundo moderno, passou a ser percebida no cenário pós-moderno como construção simbólica. Para Anderson²¹ as identidades nacionais não são inerentes ao cidadão quando este nasce, são formadas, forjadas, edificadas e transformadas no interior de representações. A ideia de nação e/ou identidade nacional é, portanto, criada. Anderson fundamenta Hall quando afirma que a identidade nacional é uma “comunidade imaginada”²², levando o autor a dizer que as diferenças entre as nações são evidenciadas nas diferentes formas pelas quais elas são imaginadas. Por sua vez, tendo que a identidade é marcada por símbolos e sua construção é tanto simbólica quanto social, Woodward diz que “a identidade é, na verdade, relacional, e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades.”²³ Quando se fala de identidades, portanto, fala-se também de diferenças e símbolos.

Em um cenário global em que identidades globaxlizadas e locais dialogam, há de se especificar uma identidade “local” que se diferencia de outras identidades “locais” em uma “arena global”. Afinal, toda essa construção simbólica, pautada por diferenças marcantes e irreduzíveis passa a ser questionada em um cenário de intensa globalização (econômica, política, cultural), um cenário de mundialização cultural, onde a compressão do tempo e espaço leva ao reinado da diversidade. Uma era de fronteiras e limites difíceis de serem transpostos ficou para trás. Um novo cenário caracterizado pela fluidez, desterritorialização, emancipação, libertação, se mostra, evidenciando que a pós-modernidade nada mais é que a racionalidade instrumental capitalista derretendo os sólidos²⁴, conduzindo a outro cenário, ao cenário pós-moderno em que o capital e as identidades se tornaram extraterritoriais, desembaraçados e soltos. O que era sólido, ou mesmo, parecia ser, agora flui e se desloca em fração de segundos, é volátil e inconstante.²⁵

3 | HIBRIDISMO, COMPRESSÃO DO TEMPO-ESPAÇO E DERRUBADA DE FRONTEIRAS

Entre outros fatores, é possível perceber que a noção de espaço e tempo tem se transformado diante da persistente pressão da circulação e da acumulação do capital desde o início da modernidade, derrubando fronteiras e culminando no que se denomina

21 Benedict Anderson *Imagined Communities* (London: Verso, 1991).

22 Stuart Hall, *A identidade cultural na pós-modernidade* (Rio de Janeiro: Lamparina, 2014), 31.

23 Kathryn Woodward, *Concepts of identity and difference*, traduzido por Tomaz Tadeu da Silva. (Petrópolis, RJ: Vozes, 2007), 9.

24 David Harvey, *Condição pós-moderna* (São Paulo: Edições Loyola, 2013).

25 Zygmunt Bauman, *Modernidade líquida* (Rio de Janeiro: Zahar, 2001).

“compressão tempo-espaço.”²⁶ No entanto, segundo Harvey²⁷, desde mais ou menos 1972, vê-se algum tipo de relação entre a ascensão de formas culturais pós-modernas, a emergência de modos mais flexíveis de acumulação de capital e um novo ciclo mais acentuado de “compressão do tempo-espaço”²⁸ na organização do capitalismo. E tendo que a cultura é um complexo de signos e significações que origina códigos de transmissão de valores e significados sociais, pode-se reconhecer aqui que a complexidade e a diversidade observadas nas formas culturais do cenário pós-moderno estão também diretamente relacionadas à circulação do dinheiro e às mercadorias, ou seja, ao capital. Com o tempo e o espaço assim comprimidos, permite-se vivenciar através de alguma experiência – música, comida, hábitos culinários, cinema, dentre outras possibilidades –, a geografia do mundo como um simulacro. O habitante do mundo pós-moderno tem a possibilidade de vivenciar de forma intensa épocas e culturas diferentes, a diversidade e o ecletismo tornaram-se algo natural de uma cultura com escolha.

A escuta das canções *Vô imbolá* e *Samba makossa* remete a essa diversidade e à imersão do compositor e da obra nesse cenário. Nelas é perceptível a mistura de uma pluralidade de gêneros e estilos. Frisa-se, essa diversidade constitui de forma acentuada um processo de misturas que alguns autores como Canclini²⁹ e Burke³⁰ denominam de hibridismo. Falar de hibridismo ou processos de hibridação é pensar em termos como mestiçagem, miscigenação, sincretismo e mulatismo, enfim, é pensar em mistura, é se pautar por ideias como mescla, amálgama, fusão, cruzamento, etc. Se esses últimos termos mencionados referem-se de forma mais direta a questões étnicas, religiosas, a opção pelo termo hibridação deve-se ao fato de remeter à noção de mistura de forma mais ampla. Referente a essa última colocação, Canclini observa que entende por hibridação “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas.”³¹ BURKE³², que reflete sobre o mesmo enfoque, também se torna referência quando afirma:

Devemos ver as formas híbridas como **o resultado de encontros múltiplos e não como resultado de um único encontro**, quer encontros sucessivos adicionem novos elementos à mistura quer reforcem os antigos elementos.
[Grifo meu]

Em um tempo de intensos diálogos, interações e trocas, realizados às vezes por lutas e disputas, as identidades se tornam cada vez mais cambiantes e estão em constantes negociações. Costumes e tradições culturais estão em cruzamentos, negociando entre si de forma cada vez mais acentuada em um mundo cada vez mais globalizado e consumista.

26 David Harvey, *Condição pós-moderna* (São Paulo: Edições Loyola, 2013), 219.

27 *Ibid.*, 9.

28 *Ibid.*, 219.

29 Nestor Garcia Canclini, *Culturas híbridas* (São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011).

30 Peter Burke, *Hibridismo cultural* (São Leopoldo: Unisinos, 2013).

31 Nestor Garcia Canclini, *Culturas híbridas* (São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011), XIX.

32 Peter Burke, *Hibridismo cultural* (São Leopoldo: Unisinos, 2013), 31.

Por mais que se queira, é impossível se livrar da tendência global de intensificar misturas. As culturas se tornaram culturas de fronteiras, não existe uma fronteira nítida ou firme entre os grupos e os encontros culturais. Resultantes da globalização, essas culturas de fronteiras, nas suas peculiaridades, deixam entrever que se trata aqui de uma condição híbrida singular – os acentuados processos híbridos do cenário pós-moderno. Reconhecer essa singularidade, no entanto, não impede de compreender que as culturas nunca foram “puras”, e que todo processo cultural foi sempre marcado por encontros.

Assim, leva-se aqui em consideração um processo pontual e localizado de hibridação cultural, um tempo construído a partir de intensos cruzamentos de fronteiras, seja “à jato” ou à “*enter*”, em que os conceitos de pureza, segregação e separação, se colocam de forma peculiar. Com o intenso tombamento de fronteiras, pode-se livremente ter acesso a diferentes identidades em outros territórios simbólicos, que levam a outra concepção do que seja um Estado-nação-povo. Nomadismo e diásporas, movimento e deslocamento se firmam em práticas culturais. Escutar as duas canções selecionadas nesse trabalho é auscultar que tais particularidades do cenário pós-moderno nelas deram seu tom.

4 | AS CANÇÕES VÔ IMBOLÁ E SAMBA MAKOSSA, SEUS HIBRIDISMOS E INTERAÇÃO COM O CENÁRIO PÓS-MODERNO

A canção *Samba Makossa*, composição de Chico Science, é faixa do álbum *Da Lama ao Caos* (1995), do grupo Chico Science e Nação Zumbi. Nela a hibridez se revela também no nome, faz referência ao trabalho intitulado *Soul Makossa* do saxofonista e vibrafonista de jazz e *afrobeat* Manu Dibango. A troca da palavra *soul* - gênero musical estadunidense - por *samba*, deixa entrever um caráter de liberdade pautado por trocas e diálogos. No mosaico híbrido de amálgamas e rompimentos de fronteiras outros artistas também participam. Dorival Caymmi com a letra do *Samba da minha terra é um exemplo*. O que se cantava “quem não gosta de samba bom sujeito não é, é ruim da cabeça ou doente do pé”, é ressignificado de forma irônica: “mão na cabeça e o foguete no pé”. Por outro lado, em diversos momentos, considerando um deles a introdução, a audição da música *Soul Makossa* é sampleada e introduzida dessa forma peculiar. O som de um vibrafone evocando o jazz, o baixo *grooveado*, a pulsante percussão do maracatu, a guitarra *funkeada* somados a um vocal que remete ao *rap* e ao cantor de embolada são amostras de uma neoantropofagia onde o tradicional e o moderno, o regional, o nacional e o global se interagem em um cenário de globalização. É preciso relembrar que *Soul Makossa* de Manu Dibango foi incorporada também na música pop americana, Michael Jackson a utilizou em *Wanna be startin' somethin* e Rihanna em *Don't stop the music*. A análise proposta, que seguiu a trajetória indicada na introdução desse texto, além de perceber a evidência de representações que remetem ao cenário pós-moderno abordado, não perdeu de vista também a habilidade do compositor ao misturar diferentes materiais rítmicos, melódicos,

efeitos sonoros e textuais, assim como uma nova possibilidade de se pensar a música nacional. Nesse momento, Nicolau Netto³³ merece ser citado, quando comenta as três vertentes culturais que estão em questão no contexto das identidades nacionais a partir dos processos mais intensos de globalização: a cultura internacional-popular, a cultura popular restrita (regional) e a cultura popular nacional.

A canção *Vô imbolá*, do cantor e compositor maranhense Zeca Baleiro, por sua vez, foi lançada em 1999 pela *MZA Music* no disco homônimo *Vô Imbolá*. O nome da canção no encarte do disco é apresentado através de uma nota explicativa: “Embolar: cantar embolada, improvisar, fazer o bolo, misturar, emaranhar, confundir, enredar.” Percebe-se que o nome da canção já faz referência à peculiaridade da mistura e diversidade que evidencia. Em uma breve e primeira análise do instrumental é possível destacar a voz do cantador Zeca Baleiro, pandeiro, baixo-synth, samplers, guitarra, bateria eletrônica, vozes e efeitos de programação (ruídos, talk-box, microfonia). Percebe-se que a canção vai sendo construída aos poucos, com fragmentos sonoros em associação. Um *Sample* em ritmo de coco (gênero folclórico brasileiro) é substituído por pandeiro, bateria eletrônica e baixo-synth. A embolada interage com outras estruturas musicais, não estando mais centrada em uma estrutura rígida do gênero. Ressalta-se que os procedimentos eletrônicos utilizados na canção são pertencentes à estética pop, característicos de estilos como *dance music* norte-americana, *funk* e *soul music*. *Vô imbolá* possui também nítida proximidade com o *rap*. Um intuito aglutinador de gêneros e estilos vem às claras através da forma de cantar, da poesia ritmada, da quase não-melodia, e até mesmo do Mestre de Cerimônia - MC Zeca Baleiro - se apresentando e dizendo que “Vô imbolá minha farra, minha guitarra meu riff, Bob Dylan banda de pife Luiz Gonzaga Jimmy Cliff.” As referências a Frank Zappa e a Jackson do Pandeiro, mais uma vez firmam o projeto de embolar ou misturar da canção, e se completam na peculiar textura distorcida de uma guitarra em riffs. Acrescenta-se a isso citações de anedotas (reprodução parcial da anedota *Rui Barbosa e o ladrão de patos*, trechos da cantiga de roda *Morena de Minas*), cantiga de roda, expressões, fábula, bordão e falas delirantes. Fica evidente que Zeca Baleiro, no seu estilo próprio, buscou sintetizar, mesclar, fundir e embolar elementos de forma intencional.

Deve ser lembrado também com Nicolau Netto³⁴, ao se analisar o contexto na sua relação com a obra e compositor, observando o diálogo do global com bens significativos locais, que na face consumista da pós-modernidade, “o discurso sobre diversidade cultural surge como valorização simbólica [...] como diferencial competitivo [...] no mercado capitalista atual onde a cultura internacional-popular prepondera³⁵”. Afirmção que traz mais sentidos à análise contextual na sua relação intrincada com os outros níveis de análise. Abrindo opções identitárias, além da nacional, esse autor lembra que as três

33 Michel Nicolau Netto, *Música brasileira e identidade nacional na mundialização* (São Paulo: Annablume, 2009), 179.

34 Michel Nicolau Netto, *Música brasileira e identidade nacional na mundialização* (São Paulo: Annablume, 2009).

35 *Ibid.*, 179.

vertentes mencionadas que se cruzam num momento de construção simbólica da nação (regional, nacional e internacional), não aparecem de modo isolado, e, sim, articulando-se entre si, efetivando um processo denominado “diversidade cultural”, no qual “as identidades são ao máximo enumeradas e não somente sintetizadas”³⁶. No entanto, esse processo de interação não ocorre aleatoriamente, mas ao contrário, se estabelece em um mercado no qual o uso dessas identidades acarreta diferentes oportunidades e sentidos sociais e profissionais, o que não deixa de trazer investimento e interesse dos produtores culturais, inclusive, dos compositores em questão nesse trabalho.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se, neste momento do texto, que as duas canções apresentadas, percebidas em seus acentuados processos de hibridação cultural, validam e fazem compreender melhor o cenário com o qual interagem. Cenário que se caracteriza na sua relação com uma diversidade acentuada, resultante da compressão tempo/espaço já mencionada, pela promoção intensa de processos de hibridação característicos e peculiares a esse momento histórico. Momento em que a identidade nacional é percebida como uma construção simbólica, a partir de um sistema de representações que inclui o regional, o nacional e o internacional, em que as identidades se representam descentradas e cambiantes, possibilitando uma nova concepção de música nacional. Isso sem deixar de perceber as implicações consumistas advindas da utilização de bens significativos locais como mola propulsora do consumo. Nesse sentido, as canções híbridas dialogam também com a sociedade consumista, o que não impossibilitou que a análise crítica localizasse um trabalho estilístico e personal dos compositores em questão, que se sobressai em relação a outras obras híbridas que circulam junto às duas selecionadas. O trabalho interdisciplinar, o objeto em si, junto aos níveis de análise trabalhados, e às novas abordagens teórico-conceituais relacionadas ao campo musicológico, possibilitaram a percepção de representações que permitiram afirmar que a estética, os elementos estilísticos das duas canções, abarcam, estabelecem e incorporam o sentido de amálgama cultural peculiar à pós-modernidade.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. **Imagined Communities**. 2. Ed. London: Verso, 1991.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BURKE, Peter. **Hibridismo Cultural**. São Leopoldo: Unisinos, 2013.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas**. 4ª Ed. São Paulo: Ed. da USP, 2011.

36 Ibid., 177.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FERRARA, Lawrence. **Phenomenology as a tool for musical analysis**. The musical Quarterly, v.70, n. 3, p. 355-373, 1984.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HELLER, Agnes. Teoria da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 24ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

KERMAN, Joseph. **Musicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NICOLAU, Nicolau Neto. **Música Brasileira e Identidade Nacional na Mundialização**. São Paulo: Annablume, 2009.

WISNIK, José Miguel. **O Som e o Sentido**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

WOODWARD, Kathryn. In: SILVA, Tadeu Tomás. **Identidade e diferença** (org.) Petrópolis: Vozes, 2014.

Internet

DIBANGO, Manu. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em < https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Citando_a_Wikip%C3%A9dia>. Acesso em: 24 jun. 2015.

Internet - Áudio

DIBANGO, Manu. Soul Makossa. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=aWK_Josc0Og. Acesso em: 28 jun. 2015.

GIL, Gilberto et al. **Tropicália ou Panis et Circenses**. Disco coletivo. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=KliwbHqtb7w>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

SCIENSE, Chico e ZUMBI, Nação. **Samba Makossa**. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=pZqjXl4h5XY>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

CD

BALEIRO, Zeca. **Vô Imbolá**. MZA/Universal, 1999. 1 CD.

CONTRIBUIÇÕES DA FONÉTICA E DA FONOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA FLUÊNCIA LEITORA

Data de aceite: 01/11/2022

Alneci do Rego Montero Morales

Universidade Estadual de Mato Grosso
do Sul
Rondonópolis, MT
<https://lattes.cnpq.br/5163347147483956>

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros

Universidade Estadual de Mato Grosso
do Sul
Campo Grande, MS
<http://lattes.cnpq.br/0201552127514276>

RESUMO: A Fonética e a Fonologia são ramificações da Linguística, visam estudar os sons e como eles se articulam na formação de palavras, são duas ciências indispensáveis para a aquisição de uma língua. Diante desse fato, procurei enfatizar a importância desses estudos para o desenvolvimento da fluência leitora, bem como apresentar uma análise e reflexão de como os livros didáticos têm abordado esses estudos. A leitura é um processo cognitivo complexo que abrange vários segmentos: fonético, fonológico, morfológico, sintático e semântico, porém, é possível observar que os livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental

têm priorizado os aspectos morfológicos e sintáticos, deixando os estudos da Fonética e da Fonologia em segundo plano. Muitos alunos que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental ainda apresentam muitas dificuldades em leitura, a Fonética e a Fonologia poderiam contribuir grandemente para o desenvolvimento dessa habilidade. Essa reflexão se pautará em estudos bibliográficos e na análise dos livros didáticos, referentes aos anos escolares: 7º, 8º e 9º, da Geração Alpha, dos autores Everaldo Nogueira, Greta Marchetti, Maria Virgínia Scopacasa, Mirella Cleto e Cibele Loprest Costa.

PALAVRAS-CHAVE: Fonética e Fonologia, fluência leitora, livro didático.

CONTRIBUTIONS OF PHONETICS AND PHONOLOGY TO THE DEVELOPMENT OF READING FLUENCE

ABSTRACT: Phonetics and Phonology are ramifications of Linguistics, they aim to study sounds and how they are articulated in the formation of words, they are two indispensable sciences for the acquisition of a language. Given this fact, I tried to emphasize the importance of these studies

for the development of reading fluency, as well as to present an analysis and reflection of how textbooks have approached these studies. Reading is a complex cognitive process that encompasses several segments: phonetic, phonological, morphological, syntactic, and semantic, however, it is possible to observe that the textbooks of the final years of Elementary School have prioritized the morphological and syntactic aspects, leaving the studies of Phonetics and phonology in the background. Many students who reach the final years of Elementary School still have many difficulties in reading, Phonetics and Phonology could contribute greatly to the development of this skill. This reflection will be guided by bibliographic studies and the analysis of textbooks, referring to the school years: 7th, 8th, and 9th, of the Alpha Generation, by the authors Everaldo Nogueira, Greta Marchetti, Maria Virgínia Scopacasa, Mirella Cleto, and Cibele Loprest Costa.

KEYWORDS: Phonetics and Phonology, reading fluency, textbook.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo compreender e analisar as contribuições dos estudos da Fonética e Fonologia para o desenvolvimento da fluência leitora e averiguar como são abordados e trabalhados os conteúdos que englobam essas áreas nos livros didáticos (doravante LD) dos anos finais do Ensino Fundamental, mais especificamente os livros destinados aos alunos do 7º, 8º e 9º anos, que correspondem ao 3º ciclo do Ensino Fundamental. Para tanto, escolhi o livro didático “Geração Alpha”, dos autores: Everaldo Nogueira, Greta Marchetti, Maria Virgínia Scopacasa, Mirella Cleto e Cibele Loprest Costa (2018), da editora SM. Escolhi esse material por ser o livro adotado pela unidade escolar em que trabalho no ano corrente.

Esse trabalho foi proposto e desenvolvido na disciplina de Gramática, Variação e Ensino, que integra o Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), como forma de realizar uma reflexão crítica dos conteúdos nos LD de LP e das relações teóricas na formação acadêmica.

O objetivo de abordar essa temática é enfatizar a importância de desenvolver nos alunos as convenções da língua escrita. Esse conhecimento facilita o desenvolvimento da leitura oral, pois os alunos conseguirão pronunciar corretamente as palavras e, conseqüentemente, isso contribuirá na assimilação dos sentidos.

Esse trabalho se pautará em estudo bibliográfico de autores consagrados que abordam essa temática, tais como: Luiz Carlos Cagliari, Irandé Antunes, Marcos Bagno, Maria Cecília Lopes e na análise do LD de LP “Geração Alpha”, observando o espaço dedicado a essas duas áreas, Fonética e Fonologia, e como são abordadas.

O estudo da Fonética e Fonologia contribuem para o desenvolvimento da leitura e escrita, por isso é importante que os LDs dediquem um espaço privilegiado a essas áreas, porém o que se observa é que esses materiais têm dedicado pouco espaço a esse estudo, especialmente nos livros destinados aos anos finais do Ensino Fundamental, priorizando

os aspectos morfológicos e sintáticos da língua.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A decodificação de palavras é uma etapa importante do processo da aquisição da leitura, o aluno que chega ao III Ciclo do Ensino Fundamental e ainda não consegue pronunciar bem as palavras, possivelmente, também apresenta dificuldade em compreendê-las.

Sobre isso, Irandé Antunes afirma que “Qualquer pessoa que não compreende o que está lendo em voz alta não é capaz de ler bem, com desenvoltura, com entonação e pausas adequadas, com expressividade, enfim.” (2003, p.79). Portanto, a decodificação é uma etapa importante para o desenvolvimento da leitura e merece especial atenção pelos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da leitura.

Um leitor fluente possui as três dimensões da fluência em leitura: decodificação, velocidade adequada e prosódia. Ao adquirir essas três dimensões, o leitor terá a capacidade de ler em voz alta com velocidade adequada, precisão e expressividade. A Fonética e a Fonologia podem contribuir grandemente para a aquisição dessas habilidades, pois, por meio desses estudos, o aluno pode compreender como funciona o modo de produção, percepção, combinação e funcionamento dos sons na língua. A falta desses conhecimentos interfere diretamente no desenvolvimento da competência leitora e escrita.

Embora haja proximidade entre essas duas ciências, elas se distinguem quanto ao objeto de estudo. A Fonética é o estudo dos sons de uma língua, dos seus aspectos acústicos e fisiológicos, no que se refere à produção, articulação e variedades. A fonética, de acordo com Silva é “a ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles sons utilizados na linguagem humana.” (2013, p.23)

Já a Fonologia, segundo Lopes, é:

A Fonologia, por sua vez, busca estudar o sistema de sons da fala, apresentando a descrição deste sistema, sua estrutura e funcionamento, o que permite a análise de sílabas, morfemas, palavras e frases. Ou seja, a fonologia estuda os sons capazes de distinguir significados (fonemas). [...]. A Fonologia estuda a maneira como os fonemas (representados pelos símbolos fonéticos) se organizam e se combinam formando estruturas linguísticas maiores e as variações que estes fonemas podem apresentar. (LOPES, 2012, p.20)

Em outras palavras, a Fonologia estuda a organização dos sons e como eles se estruturam para formar sílabas, palavras e frases, representados na escrita pelos grafemas, porém, em muitas palavras, essa correspondência não é equivalente. Isso deve ser ensinado às crianças desde o período da alfabetização, que nem sempre os sons são equivalentes às suas representações gráficas, como o que acontece com o fonema /z/ que

na escrita pode ser representado pelas letras Z, X e S. Cagliari (2008) destaca que não se deve ensinar para o aluno que a escrita é uma transcrição da fala, e sim que se escreve de um jeito, mas se fala de outro. Assim, o professor deve ensinar a ler apontando os sons das letras e o modo como elas se unem para formar palavras. Quando a criança consegue distinguir os sons individuais que ouve, ela poderá relacioná-los à representação visual, seja uma letra ou uma palavra.

Para isso, é importante que o aluno conheça, desde cedo, as relações fonográficas, ou seja, as relações entre os sons (fonemas) e as letras (grafemas), como se separam e se juntam para formar novas palavras. Essa competência é denominada de consciência fonológica da linguagem. Adquirir essa habilidade não é um processo simples, pois a relação entre fonemas e letras não segue uma regularidade, ela é construída por convenções. Morais afirma que:

[...] o fonema é essa entidade abstrata que serve para distinguir o significado entre as palavras, e que, por ser abstrata está na mente de todas as pessoas pertencentes à mesma comunidade linguística, enquanto o som tem realidade física, é como esse fonema se realiza quando falamos e varia conforme o dialeto que falamos (em que lugar adquirimos o nível sociocultural, a idade, a posição na palavra etc.). O mesmo ocorre com o grafema e com a representação ortográfica de uma palavra: são formas abstratas em nossa mente que permitem reconhecê-los, sejam quais forem suas realizações gráficas. (MORAIS, 2013, p.11)

Com essas palavras, Morais evidencia a importância da distinção das letras, a maneira de pronunciá-las e a competência para manipulá-las, ou seja, a necessidade de desenvolver a consciência fonológica. Essa habilidade, segundo ele, deve ser ensinada no período da alfabetização.

Dessa forma, podemos concluir que a consciência fonológica é uma habilidade que envolve a identificação e a manipulação intencional das unidades sonoras, como letras, sílabas e palavras. É o reconhecimento que temos um conjunto finito de letras e sons que podem ser estruturados de diferentes maneiras para formar um número infinito de palavras, sendo de suma importância para que consigamos ler e escrever. A aquisição dessa habilidade é gradual, começa ainda na primeira infância e vai se desenvolvendo, conforme vai ampliando o seu repertório linguístico. No período da alfabetização, a criança precisa adquirir sistematicamente esse conhecimento para desenvolver de forma profícua a fluência leitora. Porém, se o aluno por alguma razão não conseguiu desenvolver essa competência no período da alfabetização, é preciso que esse trabalho prossiga até os anos finais do Ensino Fundamental para que esse aluno consiga desenvolver essa habilidade e se torne um leitor fluente.

Mesmo que essa aprendizagem não tenha ocorrido de forma satisfatória no tempo previsto, os educadores precisam persistir no trabalho de desenvolver a proficiência leitora, realizando intervenções no sentido de recuperar e potencializar aprendizagens. Uma

atividade que certamente contribuirá para o desenvolvimento da leitura é a própria leitura. Essa deve ser uma prática cultivada diariamente nas salas de aula, não somente pelo professor de língua portuguesa, mas por todos que objetivam a aprendizagem integral dos alunos. Segundo Cagliari (1994, p. 25), “o objetivo fundamental da escola é desenvolver a leitura para que o aluno se saia bem em todas as disciplinas, pois se ele for um bom leitor, a escola cumpriu em grande parte a sua tarefa”. Cagliari ressalta o papel principal da escola, formar leitores. Leitores capazes de compreender os textos lidos e de se posicionar criticamente diante deles, garantindo a esses aprendizes a autonomia para pensar e fazer suas próprias escolhas.

Os estudos da Fonética e Fonologia, apesar de serem essenciais para o desenvolvimento da leitura, geralmente são abordados de forma superficial pelos LDs, especificamente os destinados aos anos finais do Ensino Fundamental. Talvez motivados pela ideia de que o aluno ao chegar nessa etapa do ensino já tenha domínio da leitura e escrita, o que, infelizmente, não acontece com muitos aprendizes. Muitos alunos demonstram sérios problemas com relação a essas habilidades, tais como: lentidão, troca de letras com sons e grafias parecidas, falta de prosódia. Essas questões não podem ser ignoradas, por isso, é preciso que a escola insista no trabalho com a leitura, dando oportunidades a esses alunos de desenvolverem as competências leitoras, mesmo que tardiamente.

O LD é um dos recursos didáticos mais utilizados em sala de aula, especialmente nas escolas públicas, que dispõem de poucos recursos pedagógicos, embora saibamos que é possível utilizar vários recursos de fácil acesso, como jornais, livros paradidáticos, desenhos, jogos, filmes, músicas, com fins didáticos. Porém, percebe-se a dificuldade de alguns professores explorarem esses outros recursos, limitando as suas aulas ao LD. Por isso, é muito importante que esses livros estejam alinhados às necessidades da comunidade escolar e que possam servir de auxílio ao professor, a fim de recuperar as deficiências na leitura e, ao mesmo tempo, potencializá-la.

3 | METODOLOGIA

A realização da pesquisa será por meio de material bibliográfico que aborda o tema em questão e com pesquisa descritiva, realizada através da análise dos livros didáticos referentes aos anos escolares: 7º, 8º e 9º, da coleção Geração Alpha. Serão analisadas as ocorrências dos estudos da Fonética e da Fonologia nos respectivos materiais, bem como a forma como são abordadas.

Portanto, é uma pesquisa bibliográfica, realizada a partir da coleta de dados. Segundo Lima e Mito (2007, p. 44), esse tipo de pesquisa “[...] vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existentes”. Isso significa que realizar pesquisa bibliográfica é

consultar nas fontes escritas as informações pertinentes ao tema proposto.

4 | ANÁLISE DOS DADOS

Os livros didáticos do 7º, 8º e 9º dos anos finais do Ensino Fundamental em análise da coleção “Geração Alpha”, são compostos por oito unidades, cada uma das quais é estruturada em torno de um gênero textual central e de outros gêneros textuais secundários.

O critério adotado para a organização das análises do LD seguirá a seguinte ordem:

- 7º ano: 1 Fase do III Ciclo
- 8º ano: II Fase do III Ciclo
- 9º ano: III Fase do III Ciclo

Essa ordem possibilitará a observação sequencial dos conteúdos analisados, bem como o enfoque dado aos conteúdos fonéticos e fonológicos em cada etapa/ano escolar.

Seguindo o critério acima descrito, o primeiro livro analisado é o do 7º ano, I Fase do III Ciclo. Os conteúdos das áreas em investigação começam a ser abordados na Unidade 1, Capítulo 2, na seção *Escrita em Pauta*, nas páginas 34 e 35, com o emprego do X e do CH. Os autores introduzem o tema com a cantiga popular “Fui no Tororó” e com alguns esclarecimentos sobre o gênero; depois, propõem três questões para que os alunos observem o som que se repete em algumas palavras que aparecem na cantiga e identifiquem as letras as quais representam esse som.

EMPREGO DO X E DO CH

1. As cantigas populares fazem parte da cultura oral de vários povos. Além das repetições, elas utilizam vários recursos sonoros que facilitam a memorização da letra. Leia um trecho da cantiga “Fui no Tororó” e responda às questões.

Fui no Tororó

Fui no Tororó

Beber água não achei.

Achei linda morena,

Que no Tororó deixei.

Aproveita, minha gente,

Que uma noite não é nada.

Quem não dormir agora

Dormirá de madrugada.

Domínio público.

a) Na primeira estrofe da cantiga, há algumas palavras que rimam entre si.

Identifique-as e copie-as no caderno.

b) Que sons se repetem nessas palavras?

c) Que letras são diferentes e representam o som de /x/?

Quadro 1. Atividade sobre o emprego do X e do CH

(Fonte: Costa et al., 2018, p. 34)

Na sequência, o emprego do X e do CH. Os autores introduzem o tema com a cantiga popular “Fui no Tororó, mas sugerem que o mais importante é que os alunos sejam

instruídos a consultarem o dicionário em caso de dúvida. Na página 35, os autores propõem mais 3 exercícios em que os alunos são desafiados a preencherem as lacunas de algumas palavras com X e CH, com ênfase no aspecto ortográfico.

A abordagem dessa temática pelo LD é muito positiva, pois, como já foi salientado anteriormente, a relação entre sons e letras precisa ser ensinada aos alunos. É necessário que eles compreendam que nem sempre os sons são equivalentes às suas representações gráficas e que alguns sons são representados por mais de uma letra na escrita. Outro aspecto importante enfatizado pelo LD é a pesquisa ao dicionário, recurso este que pode ser de grande auxílio nas aulas de LP. Professores e alunos precisam utilizar esse material como ferramenta de aprendizagem.

No Capítulo 2, da Unidade 2, também na seção *Escrita em Pauta*, os autores abordam os ditongos abertos EI, EU e OI, páginas 72 e 73. Introduzem o tema com títulos e linhas finas de textos jornalísticos; logo após, os alunos são desafiados a identificarem os ditongos com sons abertos, sem nenhum esclarecimento inicial sobre ditongo. Na questão seguinte, os alunos devem classificar as palavras com sons abertos em monossílabos tônicos, oxítonas e paroxítonas que aparecem nos textos expostos, também não há uma explicação quanto à classificação tônica das palavras. A terceira questão pede que os alunos criem hipóteses para justificar a acentuação gráfica de algumas sílabas com ditongo aberto. Só após, os autores explicam que os ditongos abertos sempre serão acentuados quando aparecerem na sílaba tônica de oxítonas e monossílabos tônicos e quando ocorrerem na sílaba tônica de paroxítonas não são acentuadas. Em seguida, são propostos mais dois exercícios que dão ênfase a essa regra.

Essa abordagem é muito importante para o desenvolvimento da fluência leitora dos aprendizes, pois, para atingir esse fim, é condição necessária o domínio da prosódia, ou seja, a correta emissão de palavras quanto a posição da sílaba tônica e a entonação adequada. A prosódia tem a função de moldar os enunciados produzidos pelo sujeito de acordo com suas intenções e objetivos que deseja alcançar. Os sinais de pontuação exercem a função de marcadores prosódicos na língua escrita, pois esses sinais representam na escrita as variações melódicas que podem existir em textos oralizados. Por isso, a importância de os LDs tratarem dessa questão.

O objetivo de trabalhar esse conteúdo, segundo os próprios autores do LD, é levar os alunos a assimilarem as convenções da língua escrita, em especial, no âmbito da acentuação gráfica dos ditongos abertos nas oxítonas, monossílabos tônicos e ditongos em paroxítonas.

Na página 73, no box *Etc. e tal*, os autores explicam a variação fonética e ortográfica das palavras louro/loiro e dous/dois, dando ênfase a questão da variação linguística. Essa abordagem é feita de forma sucinta, cabendo ao professor aprofundar essa questão.

A próxima abordagem de aspecto fonológico está nas páginas 104 e 105, com o conteúdo emprego do S, Z e X, no capítulo 2 da unidade 3, na seção *Escrita em Pauta*.

A abordagem é feita da seguinte maneira: os autores apresentam várias palavras em que aparecem as letras mencionadas, pedem aos alunos que leiam em voz alta e identifiquem as palavras em que essas letras representam o mesmo som da letra Z da palavra “zabumba”. Depois, os autores esclarecem que as letras S, Z e X podem representar o mesmo som /z/ e apresentam algumas regras que orientam o emprego dessas letras. Em seguida, propõem mais uma atividade com uma tira, os alunos precisam interpretar a tira, identificar o humor e as palavras que possuem o fonema /z/ de zabumba.



- Que problema a personagem alega ter enfrentado na infância? Que sinal gráfico indica o que as outras personagens acham da declaração dela?
- Qual é a revelação surpreendente que provoca o humor da tira? Qual hipótese é possível levantar sobre o motivo de o pai obrigá-lo a essa atitude?
- Releia a tira e copie no caderno as palavras que têm o mesmo som que o da letra z em zabumba.
- Dizemos que um conjunto de palavras faz parte da mesma família quando elas têm uma raiz que se repete. É o caso, por exemplo, das palavras casa, casinha, casarão, que partilham a raiz cas-. No caderno, registre pelo menos duas palavras que apresentam a mesma raiz que as palavras que você apontou no item c.

Quadro 2. Atividade sobre o emprego do X, S e Z

(Fonte: Costa et al., 2018, p. 104)

Aqui, novamente, os autores enfatizam a relação entre som e letra, agora para mostrar que o fonema /z/ pode ser representado por mais de uma letra e que há regras convencionais que determinam essa representação. Isso deve ser ensinado aos alunos, que nem sempre os sons são equivalentes às suas representações gráficas, como o que acontece com o fonema /z/ que na escrita pode ser representado pelas letras Z, X e S.

A abordagem seguinte é o emprego de C, Ç, S e SS, está na unidade 6, no capítulo 2, nas páginas 216 e 217, também na seção *Escrita em Pauta*. Para introduzir, os autores utilizaram trechos da obra *Mania de Explicação*, em que a personagem define as palavras “felicidade”, “sucesso”, lembrança” e “exemplo”. Inicialmente, os alunos devem responder três questões que envolvem a compreensão textual, uma outra em que eles precisam observar o som da letra C na palavra felicidade e depois identificar outras palavras que apresentam o mesmo som, porém representadas por letras diferentes.

Na sequência, os autores novamente explicam que na escrita da língua portuguesa

um mesmo som pode ser representado por diferentes letras e dígrafos e que, por isso, muitas vezes, temos dificuldade para escrever algumas palavras. Nesse caso, os autores novamente sugerem o uso do dicionário.

Em seguida, apresentam as regras que orientam o emprego dessas letras e mais dois exercícios, no primeiro, os alunos devem justificar o emprego dessas letras com base nas regras de uso, no segundo, devem preencher corretamente as lacunas de algumas palavras escritas com C, Ç, S e SS. A seção favorece a apropriação da linguagem escrita.

Nas páginas 284 e 285, os autores novamente abordam essa questão com os dígrafos SC, SÇ e XC, na seção *Escrita em Pauta*, no capítulo 2, da unidade 8. O conteúdo é introduzido com uma das curiosidades do texto “8 clichês científicos que na verdade são mentiras”, da revista Mundo Estranho. Primeiramente, os alunos precisam responder três questões de interpretação textual. Na sequência, são propostos mais sete exercícios em que os alunos precisam identificar os dígrafos e levantarem hipóteses para as regras que justificam o emprego desses dígrafos. Ao explorarem o emprego dos dígrafos SC, SÇ e XC, os autores pretendem auxiliar os alunos no processo de escrever palavras com correção ortográfica, seguindo as convenções da língua escrita.

O emprego desses e outros dígrafos, geralmente, causam muitas dúvidas na escrita, não somente aos alfabetizando, como aos já alfabetizados. Por isso, a abordagem dessa temática pelos LDs é importante e necessária não somente no período da alfabetização, mas ao longo da vida escolar, para que os discentes não tenham a falsa ideia de que a ortografia é determinada pela fonética unicamente, e assim, não corram o risco de querer escrever conforme falam.

Como sabemos, a língua falada e a língua escrita apresentam diferenças bem grandes, especialmente, quando se trata de sons representados na escrita por duas letras, ou seja, pelos dígrafos e que essa representação não é regular, já que fonema e letra nem sempre serão iguais. Desse modo, para que os alunos entendam a relação entre fala e escrita, é imprescindível que a escola insista no trabalho de transmitir as convenções da língua escrita não somente no período da alfabetização, mas deve estender por vários anos de escolarização e o LD deve contribuir positivamente nesse sentido.

No LD destinado aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, os conteúdos de aspecto fonológico começam a ser abordados na unidade 2, capítulo 2, na seção *Escrita em Pauta*, nas páginas 68 e 69, o conteúdo abordado é homônimo. Os autores utilizaram duas tiras, em ambas aparecem a palavra “pata”, a primeira se referindo ao animal e a segunda, a parte inferior do animal. As questões pedem que os alunos reconheçam a palavra que se repete e identifiquem o sentido de cada uma delas analisando o contexto.

Na sequência, apresentam a definição de homônimos e mais alguns exercícios em que os alunos são desafiados a identificarem as diferenças de sentido entre pares de homônimos analisando o contexto. As palavras apresentadas são: gosto (verbo) e gosto (substantivo), sessão e seção, vendo (verbo vender) e vendo (verbo ver). Dessas, apenas

o par de homônimos gosto - verbo e gosto – substantivo apresentam variação fonológica, embora, os autores não tratam dessa questão de forma explícita.

Observe, nas frases a seguir, a mesma palavra em contextos diferentes.

1. Eu gosto de ler contos com criaturas fantásticas.
- II. O gosto pela leitura sempre me acompanhou.
- a) Qual é a diferença entre as duas palavras destacadas?
- b) Qual é a relação morfológica entre elas?

Quadro 3. Atividade sobre os dígrafos SC, SÇ e XC

(Fonte: Costa et al., 2018, p. 1844)

O estudo dos homônimos pertence prioritariamente à Semântica, contudo não deixa de fazer referência ao aspecto fonológico, pois se trata de palavras que possuem som e grafia iguais ou semelhantes com sentido diferente.

Outra referência ao aspecto fonológico está na unidade 3, capítulo 2, com o conteúdo parônimos, nas páginas 102 e 103. A abordagem é feita da seguinte maneira: apresentação de dois textos, o primeiro uma lista em que aparece o verbo absorver, e o segundo texto é um fragmento de uma notícia em que aparece a palavra absolver, os exercícios pedem que os alunos pesquisem o sentido de cada uma delas. Em seguida, apresentam a definição de parônimos e mais dois exercícios em que aparecem vários parônimos, os alunos precisam pesquisar o significado e depois empregá-los em frases.

O estudo dos parônimos também pertence à Semântica, todavia também apresenta enfoque fonético e fonológico, pois, para percebê-los, os alunos precisam identificar e diferenciar sons. Ao abordarem os homônimos e parônimos, os autores não fizeram menção explícita à Fonética e Fonologia, deram ênfase ao aspecto semântico.

Na unidade 4, capítulo 2, o LD aborda o emprego do S e Z nas terminações -ez/ -eza e -ês/ -esa. Para introduzir o tema, os autores utilizaram a canção “Paratodos”, de Chico Buarque, que traz na letra alguns adjetivos pátrios. A partir da leitura do texto, é proposto que os alunos criem adjetivos pátrios com as terminações citadas e, na sequência, criem substantivos abstratos com essas terminações. As atividades não fazem referência explícita ao aspecto fonológico, porém, ao realizar os exercícios, os alunos precisam atentar-se para o aspecto sonoro e como este é representado em cada palavra.

No final da página 103 é apresentado um box em que explica a variação histórica da palavra “vossa mercê” e “cê”. Essa última abordagem não propõe uma reflexão aprofundada acerca da variação linguística, o que seria muito interessante e oportuno, tem como foco transmitir aos alunos um conhecimento linguístico como forma de curiosidade. Nada impede, porém, que o professor, a partir daí, proponha uma discussão mais aprofundada do tema, utilizando, para isso, outros exemplos de palavras que também sofreram variação no decorrer do tempo e, até mesmo, outros recursos não disponíveis no LD.

No LD destinado aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, a primeira referência aos conteúdos das áreas em investigação está no capítulo 2, da primeira unidade com o estudo da ortoépia e prosódia. Os autores utilizaram uma tira e uma canção popular para apresentar o tema, na sequência, os alunos têm que realizar exercícios que envolvem interpretação textual e conhecimento de variedades linguísticas, com foco na variação social e regional. Depois, apresentam a definição de ortoépia e prosódia, fazendo referência à variação linguística e ao preconceito linguístico. Na página 35, é apresentada várias palavras que variam conforme a variedade linguística empregada.



Antônio Cedraz Turma do Xaxado

ORTOÉPIA E PROSODIA

1. Leia a tira a seguir, com personagens da turma do Xaxado, e responda questões propostas.

Qual é o fato que provoca humor nessa tira?

- Que palavras presentes na tira não seguem a norma-padrão? Transcreva-as, indicando também a grafia correta de acordo com a convenção ortográfica de nossa língua.
- Nessa situação de uso, essas palavras não são consideradas problemas ortográficos. Por quê?
- O que o uso dessas palavras revela sobre as características do menino que chega atrasado?

Quadro 4. Atividade sobre o ortoépia e prosódia

(Fonte: Costa et al., 2018, p. 35)

Os autores abordam a questão da variação linguística, porém, como é comum em muitos livros didáticos, tratam a variação como sinônimo de variedades regionais, rurais ou de pessoas não escolarizadas, como afirma Bagno (2007, p.120):

Um dos principais problemas que encontramos nos livros didáticos é uma tendência a tratar da variação linguística em geral como sinônimo de variedades regionais, rurais ou de pessoas não-escolarizadas. Parece estar por trás dessa tendência a suposição (falsa) de que os falantes urbanos e escolarizados usam a língua de um modo mais "correto", mais próximo do padrão, e que no uso que eles fazem não existe variação. (BAGNO, 2007, p.120)

Segundo Bagno, a abordagem da variação linguística apenas como traços regionalistas e rurais não condiz com a realidade, pois a variação é um fenômeno que acontece em todas as regiões, urbanas ou rurais, e em todas as classes sociais,

escolarizadas ou não. Quando o LD aborda dessa forma a variação, os alunos podem não adquirir uma compreensão real sobre a variação linguística, além disso, esse ensino pode contribuir para o aumento do preconceito linguístico, pois os alunos poderão relacionar a variação linguística à falantes pobres, não escolarizados e provenientes das regiões rurais.

Nessa seção, os alunos são levados, segundo os autores, a compreenderem a língua como fenômeno cultural e social. Os fenômenos fonológicos ficaram bem evidentes, embora não apareçam as terminologias Fonética e Fonologia. Em todo o livro foi encontrado apenas essa abordagem ao aspecto fonético e fonológico da língua.

No LD analisado, os autores abordam alguns conteúdos que trabalham com elementos fonético-fonológicos, especialmente no livro referente ao 7º ano, porém de maneira implícita, porque não há menção, relação ou contextualização com a área da Fonética e da Fonologia. Faltam conteúdos imprescindíveis não apenas à plena compreensão de certos temas que os próprios livros trazem à tona, mas ao conhecimento, por parte dos alunos, do funcionamento da fonética e da fonologia de sua própria língua materna, o que propicia prejuízos de diferentes ordens à sua formação linguística.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa análise comprova que o LD destinado ao último Ciclo do Ensino Fundamental dá pouca ênfase aos aspectos fonético e fonológico da língua, dá mais ênfase aos aspectos sintático e morfológico. Talvez por buscar estar em consonância com as orientações curriculares nacionais que destina os conhecimentos de Fonética e Fonologia para os anos iniciais por terem a equivocada ideia de que eles somente são necessários nos primeiros anos de escolaridade dos alunos, quando eles estão se apropriando da escrita e consolidando essa habilidade.

A partir dessa análise, é possível concluir que a superação dos problemas apresentados nos LD, precisa ser, primeiramente, revisto pelo currículo oficial nacional, para que, então, passe a constar nas orientações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, por fim, nos livros didáticos. Assim, a Fonética e Fonologia poderão ter maior espaço no livro didático dos anos finais do Ensino Fundamental e abordados de tal forma que contribuam para ampliação do domínio da língua.

O desenvolvimento da habilidade de fluência de leitura não é algo que desenvolve com o tempo, essa habilidade depende de prática e de estímulos. Para ler com fluência, o estudante depende de conhecimentos linguístico fornecidos pela fonética e fonologia, como também de conhecimentos da morfologia, semântica e sintaxe. Portanto, a escola precisa insistir na abordagem dos aspectos fonológicos, trabalhar com o vocabulário, a pontuação e a prosódia, para que, consiga formar bons leitores e, assim, cumprir com sua missão.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Explorando a leitura. In: **Aula de Português: Encontro & Interação**. São Paulo Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz? 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

COSTA, Cibele Loprest / NOGUEIRA, Everaldo / MARCHETTI, Greta. **Geração Alpha**: língua portuguesa: anos finais: 7º ano. 2ª ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

LIMA, Telma Cristina Sasso; Mito, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Katál, Florianópolis, v.10, spe, 2007.

LOPES, Maria Cecília. **Compreensão oral em Língua Inglesa**. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.

MORAIS, José. **A arte de ler-psicologia cognitiva da leitura**. Edições Cosmos, 1996.

MORAIS, José. **Criar leitores - Para professores e educadores**. Barueri, SP: Manole, 2013

NOGUEIRA, Everaldo / MARCHETTI, Greta / SCOPACASA, Maria Virgínia. **Geração Alpha**: língua portuguesa: anos finais: 8º ano. 2ª ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

NOGUEIRA, Everaldo / MARCHETTI, Greta / CLETO, Mirella. **Geração Alpha**: língua portuguesa: anos finais: 9º ano. 2ª ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

SILVA, Taís Cristóforo. **Fonética e Fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. São Paulo: Contexto, 2013.

DISCURSO DO DIA 24 DE MARÇO DE 2020 SOBRE A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS NO BRASIL E AS REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS CONSTRUÍDAS DO PRESIDENTE JAIR BOLSONARO

Data de aceite: 01/11/2022

Neire Yamamoto

Doutoranda em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Técnica administrativa em educação do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE Pau dos Ferros/RN, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-2081-6456>

Maria Eliete de Queiroz

Doutora em Estudos da Linguagem, Linguística Aplicada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora adjunto IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Pau dos Ferros/RN, Brasil

RESUMO: Neste artigo, temos como conteúdo estudar as representações discursivas do presidente Jair Bolsonaro. O objetivo é investigar como essas representações discursivas de si foram construídas no primeiro pronunciamento sobre a pandemia no Brasil, proferido por Jair Bolsonaro, em cadeia nacional de rádio e televisão, na noite do dia 24 de Março de 2020. Os pressupostos teóricos estão amparados na Linguística de Texto, mais especificamente, na Análise Textual

dos Discursos, sendo considerada uma corrente teórico-metodológica e descritiva proposta por Adam (2011) que analisa textos concretos produzidos em situações reais de comunicação, promovendo, assim, a produção co(n)textual de sentidos. O nível de análise é o semântico, focalizando a categoria da representação discursiva. Metodologicamente, esse estudo se configura como uma pesquisa qualitativa, documental e descritivo interpretativista. O corpus é composto pelo discurso sobre a pandemia no Brasil, proferido por Jair Bolsonaro, coletado no site do Governo Federal. As categorias semânticas utilizadas para a construção das representações discursivas são a referenciação, a modificação (de referentes e predicções), a predicção, a localização espacial e temporal e a relação. Na análise, foram recortados fragmentos do discurso em que a imagem do locutor aparece identificada. Os resultados apontam que as representações discursivas de Bolsonaro são de comprometido, atento, antagonista da imprensa, oponente, atleta e otimista. Concluímos que essas representações discursivas nos fazem perceber quem realmente é esse locutor e o que ele representa na sociedade, pelas suas ações,

pelas suas características e pelo seu discurso.

PALAVRAS-CHAVE: Representações discursivas; pandemia; discurso presidencial.

THE DISCURSIVE REPRESENTATION OF PRESIDENT JAIR BOLSONARO IN THE STATEMENT ON MARCH 24, 2020 ABOUT THE CORONAVIRUS PANDEMIC IN BRAZIL

ABSTRACT: In this article, we have as content to study the discursive representations of President Jair Bolsonaro. The objective is to investigate how these discursive representations of the self were constructed in the first pronouncement on the pandemic in Brazil, made by Jair Bolsonaro, on national radio and television, on the night of March 24, 2020. The theoretical assumptions are supported by the Text Linguistics, more specifically, in Textual Analysis of Discourses, being considered a theoretical-methodological and descriptive current proposed by Adam (2011) that analyzes concrete texts produced in real communication situations, thus promoting co(n)textual production of senses. The level of analysis is semantic, focusing on the category of discursive representation. Methodologically, this study is configured as a qualitative, documentary and interpretive descriptive research. The corpus is composed of the speech about the pandemic in Brazil, given by Jair Bolsonaro, collected on the Federal Government website. The semantic categories used for the construction of discursive representations are referencing, modification (of referents and predications), predication, spatial and temporal location and relationship. In the analysis, fragments of speech were cut in which the image of the speaker appears identified. The results show that Bolsonaro's discursive representations are committed, attentive, antagonist of the press, opponent, athlete and optimist. We conclude that these discursive representations make us realize who this speaker really is and what he represents in society, through his actions, by its characteristics and its speech.

KEYWORDS: Discursive representations; pandemic; presidential speech.

INTRODUÇÃO

Em Brasília, na noite do dia 24 de Março de 2020, em rede nacional de rádio e televisão o presidente Jair Bolsonaro proferiu seu discurso sobre a chegada do novo coronavírus no Brasil. O objetivo deste trabalho é analisar como se deu a construção das representações discursivas de si no discurso. Os fundamentos teóricos encontram respaldo na Análise Textual dos Discursos, doravante, (ATD), abordagem teórico-metodológica proposta por Adam (2011) que estuda os textos concretos produzidos em situações reais de comunicação, gerando, assim, a produção co(n)textual de sentidos. A ATD está situada no campo teórico da Linguística de Texto, cujo foco recai sobre a análise de textos concretos.

O nível de análise textual é o das representações discursivas (Rds) que pertencem ao campo semântico. As Rds são imagens construídas de si (locutor), do outro (alocutário) e do tema tratado ao que se refere ao texto. As categorias analíticas que foram utilizadas na construção das Rds são: a referenciação, a modificação (de referentes e predicções), a predicação, a localização espacial e temporal e a relação. O *corpus* é constituído pelo

pronunciamento do presidente Jair Bolsonaro, proferido em cadeia nacional através dos meios de comunicação, em razão da instauração da pandemia de COVID-19 no país . A escolha desse *corpus* se deu em virtude da relevância social, política e histórica do discurso, uma vez que, no cenário do Brasil, o país passava por um momento incerto, sem ter uma percepção de como agir realmente naquele momento. Justificamos também essa escolha enquanto cidadã brasileira em um país com mais de 212 milhões de pessoas (IBGE, 2022). Com relação às análises foram recortados excertos do discurso em que aparece identificada a imagem de Bolsonaro. A seguir, teceremos algumas considerações metodológicas e teóricas para a análise semântica da representação discursiva.

DESENVOLVIMENTO

Este trabalho está de acordo com os pressupostos teóricos da ATD corrente teórico-metodológica proposta por Adam (2011). Apresenta uma abordagem qualitativa, que segundo Creswell (2010, p. 26) afirma ser um meio, “[...] para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”, sendo um processo de pesquisa que envolve, entre outros aspectos, “[...] as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados” (CRESWELL, 2010, p. 26). Ainda no panorama da pesquisa qualitativa, a investigação qualitativa é descritiva e os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Dessa forma, a análise qualitativa ocorre com base em textos/discursos produzidos sempre tendo um plano de texto que se adequa a situação comunicativa, e nesse contexto, o plano de texto é o ocasional, pois não segue uma estrutura rígida.

O conteúdo a ser examinado é o discurso proferido por Jair Bolsonaro, em rede nacional em um momento em que a pandemia do Covid-19 estava se instaurando no Brasil, acontecimento resultante da morte de mais de seissentos mil brasileiros de acordo com os dados do Ministério de Saúde (2021). Essa pesquisa se caracteriza como documental, uma vez que trabalhamos com documentos públicos. De acordo com (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 48) a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. A pesquisa documental, ou pesquisa de fontes primárias, recorre a documentos que ainda não foram tomados como base de uma pesquisa, ou seja, que não receberam ainda algum tratamento analítico e/ ou sintético. Em relação ao método de pesquisa, seguimos o paradigma descritivo e interpretativo, tendo em vista que são descritos os enunciados que aparece a construção das representações discursivas encontradas nos enxertos e posteriormente interpretados e analisados às luzes das categorias e nos pressupostos da Análise Textual dos Discursos.

Além disso, nossa pesquisa se caracteriza também como mista por se adequar aos métodos dedutivo e indutivo. Segundo Moraes (2003), corroboramos com o método

dedutivo tendo em vista que a análise que realizamos parte de um movimento abrangente (a saber das análises das capas de revista) para mais específico (as categorias semânticas da ATD), assim o método dedutivo de análise é; “um movimento do geral para o particular, implica construir categorias antes mesmo de examinar o corpus de textos. As categorias são deduzidas das teorias que servem de fundamento para a pesquisa” (p.197).

Assim sendo, por meio do método dedutivo partimos dos conhecimentos dos estudos da Análise Textual dos Discursos de Adam (2011), focalizando as operações composicionais e semânticas, especificamente, na noção de representação discursiva e, em seguida, no direcionamos ao *corpus*.

Fundamentação teórica

A Análise Textual dos Discursos (ATD) constitui uma abordagem teórica e descritiva de estudos linguísticos do texto que se situa “na perspectiva de um posicionamento teórico e metodológico que, com o objetivo de pensar o texto e o discurso em novas categorias, situa decididamente a linguística textual no quadro mais amplo da análise do discurso” (ADAM, 2011, p. 24). Nesse sentido, Adam (2011) dispõe que o texto e o discurso sejam empregados de forma articulada. Ele ainda apresenta os componentes para se originar uma análise textual dos discursos e concebe o roteiro que o conduziu para a produção desse novo entendimento:

O texto é, certamente, um objeto empírico tão complexo que sua descrição poderia justificar o recurso a diferentes teorias, mas é de uma teoria desse objeto e de suas relações com o domínio mais vasto do discurso em geral que temos necessidade, para dar aos empréstimos eventuais de conceitos das diferentes ciências da linguagem, um novo quadro e uma indispensável coerência (ADAM, 2011, p. 25).

Nesses termos, recorrendo a elementos da Análise do Discurso e da Linguística Textual, Adam (2011) propõe à Análise Textual dos Discursos a intenção de expor e analisar diferentes unidades. Ou seja, essas duas matérias apareceram simultaneamente de forma independente. Assim, a Análise do Discurso e da Linguística Textual, cumprem seus caminhos sozinhas, com seus propósitos e suas finalidades de investigação. De acordo com Queiroz (2013):

[...] podemos interpretar que a ATD tem a sua origem na LT, mas que a sua perspectiva teórico-metodológica se enquadra na área da Análise do Discurso. Nesse sentido, ocorre a interface entre a Linguística do Texto e a Análise do Discurso, que constituem a ATD como articuladora do campo textual e do campo discursivo, intermediada pelos gêneros textuais. (QUEIROZ, 2013, p. 22-23).

Assim sendo, a ATD deu início na LT, entretanto sua teoria e a sua metodologia possuem amparo na AD. Ou seja, recorrendo aos elementos da Análise do Discurso e da Linguística Textual, Adam (2011) propõe à Análise Textual dos Discursos o papel de descrever, definir e analisar diferentes unidades ou operações textuais, inclusive aquelas

de níveis mais complexos, que são realizadas sobre os enunciados. Esses níveis de análise são apresentados por Adam (2011) no Esquema 4 a seguir:

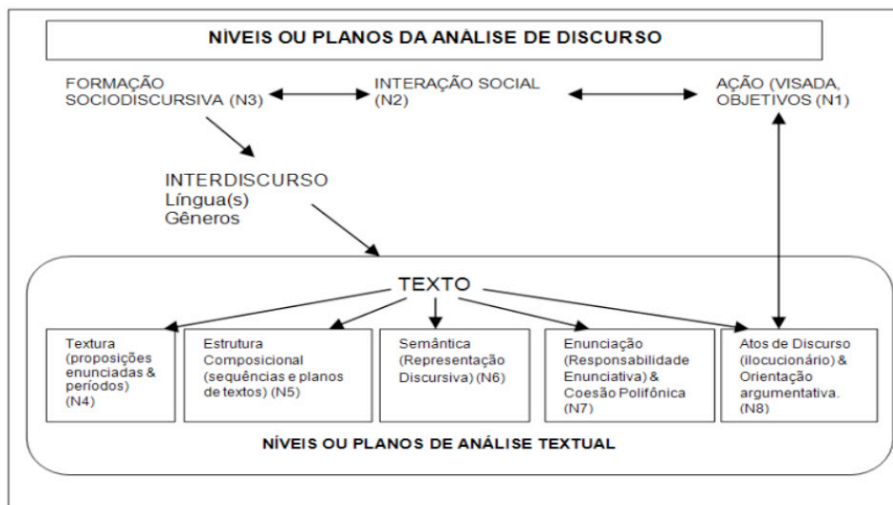


Figura 01: Esquema 04

FONTE: Adam (2011, p. 61)

O primeiro, que é o conjunto representado na dimensão maior, por meio do esquema 4 acima, intitulado de níveis ou planos de análise de discurso, inclui todos os elementos de análise, inclusive os níveis do plano textual, como os elementos de textura, estrutura composicional, semântica, enunciação e atos de discurso. O segundo, inserido no primeiro plano de análise, na parte inferior, é destinado à análise textual, Linguística Textual. Podemos então concluir que os dois conjuntos constituem uma proposta de análise orientada por Adam (2011).

O autor ainda deixa claro que favorece a parte inferior desse Esquema, atentando-se ao plano de análise textual, aos elementos que podem ser marcados no texto. Entretanto, reconhece que os elementos da primeira parte são indispensáveis para a construção do sentido total do texto, isso nos mostra que a junção entre ambos os níveis sempre deve ser trazida à tona no instate da análise, conforme sugerem as setas situadas na figura acima.

De acordo com Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010), a análise de textos concretos proposta por Adam está organizada da seguinte forma,

- a) sequencial-composicional: em que os enunciados elementares (a proposição-enunciado ou proposição enunciada) se organizam em períodos para compor as seqüências. Estas, por sua vez, se agrupam conforme um plano de texto. Esse nível focaliza a estruturação linear do texto, no qual as seqüências desempenham um papel fundamental;
- b) enunciativo, baseado na noção de responsabilidade enunciativa; que

corresponde às “vozes” do texto, à sua polifonia.

c) semântico, apoiado na noção de representação textual-discursiva e em noções conexas (anáfora, correferências, isotopias, colocações) que remetem ao conteúdo referencial do texto. d) argumentativo, embasado nos atos do discurso realizados e na sua contribuição para a orientação argumentativa do texto. (p. 152)

Podemos observar que, a análise de textos concretos se propõe a analisar as práticas discursivas históricas, sociais e culturais regulam a produção de sentidos, pois, nessa perspectiva, a análise textual faz relação com elementos extrínsecos ao plano textual como a ação visada, as formações sociodiscursivas, os gêneros a interação social, o interdiscurso.

Outrossim, em relação aos níveis apresentados no esquema 04 acima nos interessa o nível semântico da representação discursiva, Rd (Nível 6). De acordo com Queiroz (2013, p. 49), “a representação discursiva se constrói e é construída a partir de um enunciado mínimo proposicional, composto de sintagma nominal e de um sintagma verbal até um grande bloco de microunidades representacionais, formado por períodos, parágrafos e sequências.” O enunciado mínimo proposicional ou proposição é uma unidade mínima de sentido formada por um sujeito e um predicado (ADAM, 2011). Assim sendo, a Rd se constrói linguisticamente, através de partes, por meio de sua estrutura.

Conforme Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010, p. 173) “com relação ao texto e ao conceito de representação discursiva, todo texto constrói, com maior ou menor explicitação, uma representação discursiva do seu enunciador, do seu ouvinte ou leitor e dos temas ou assuntos tratados”. De acordo com os autores, a compreensão do conceito de texto está intimamente ligada com a representação discursiva, uma vez que é a partir do texto que são reveladas as Rds de locutor, do alocutário e do tema.

Segundo Queiroz (2013, p. 54) “a representação discursiva do locutor é a imagem que se faz de si mesmo”, a representação discursiva do alocutário é “a imagem que o locutor faz do alocutário” e que “a representação do tema é o conteúdo do texto, as informações elaboradas, veiculadas e interpretadas por um agente locutor e reinterpretadas pelos seus interlocutores.” Assim sendo, o locutor constrói as representações por meio de recursos lingüísticos, esses recursos que o locutor dispõe para a construção das Rd são as seguintes categorias semânticas: referenciação, predicação, modificação, localização e conexão.

Escolhemos para análise da representação discursiva a referenciação e seus modificadores e a predicação (categorias semânticas da referenciação e seus modificadores, da predicação e seus modificadores, da localização espacial e temporal e da relação.). Recorremos a concepção de a referenciação trazida por Queiroz (2013, p. 66) segundo a qual aponta “como a designação dos referentes (coisas, objetos, sujeitos de ações, processos), ou seja, aquela que nomeia os participantes do processo da ação verbal”. A noção de predicação também é de acordo com a definição de Queiroz, segundo

a qual: “é o que gramaticalmente chamamos de predicados verbais e nominais que se encarregam de estabelecer as relações entre o referente e os processos desenvolvidos por ele. A predicação se manifesta por meio de verbos ou expressões verbais” (2013, p. 66).

Na seção a seguir, tratará sobre a análise do *corpus* que está sendo invertido.

CONSIDERAÇÕES

Nesta seção, analisamos como a referenciação, a predicação e seus modificadores constroem as representações discursivas de Jair Bolsonaro. Essa operação nos possibilita visualizar o perfil que o presidente produz de si, seus objetivos e valores. Serão utilizados cinco quadros identificados conforme as Rds encontradas, em suas respectivas análises.

Excerto I- Rd de comprometido, atento

Desde quando resgatamos nossos irmãos em Wuhan, na China, em uma operação coordenada pelos ministérios da Defesa e das Relações Exteriores, surgiu para nós um sinal amarelo. Começamos a nos preparar para enfrentar o coronavírus, pois sabíamos que mais cedo ou mais tarde ele chegaria ao Brasil. Nosso ministro da Saúde reuniu-se com quase todos os secretários de Saúde dos estados para que o planejamento estratégico de combate ao vírus fosse construído e, desde então, o doutor Henrique Mandetta vem desempenhando um excelente trabalho de esclarecimento e preparação do SUS para atendimento de possíveis vítimas. Mas, o que tínhamos que conter naquele momento era o pânico, a histeria. E, ao mesmo tempo, traçar a estratégia para salvar vidas e evitar o desemprego em massa.

Fonte: Pronunciamento do Senhor Presidente da República, Jair Bolsonaro, em cadeia de rádio e televisão(2020).

A imagem construída nesse fragmento por meio das categorias da referenciação, predicação, da relação e da localização espacial e temporal é de um Bolsonaro comprometido, atento, como nas passagens: “Desde quando resgatamos nossos irmãos”, “surgiu para nós um sinal amarelo”, “começamos a nos preparar para enfrentar o coronavírus”. A representação discursiva construída nessa passagem é ainda de um conhecedor da realidade da nossa gente, demonstrando compaixão pelo sofrimento das pessoas.

No conjunto de predicações, evidenciamos o verbo “resgatamos”, no presente do indicativo para indicar um político comprometido que se preocupa e que busca o melhor para os seus. No verbo “surgiu”, em “surgiu para nós um sinal amarelo”, o verbo no pretérito perfeito do indicativo corrobora para a Rd de atento de Bolsonaro, uma vez que desde o início das informações sobre o novo coronavírus que o presidente já visualizava a chegada do vírus no país.

Em se tratando de localização temporal “desde quando”, “mais cedo ou mais tarde”, são empregados como recursos semântico e discursivos significativo que indicavam o momento específico em que o presidente resgatou os brasileiros na cidade de Wuhan, na China, pois naquele momento, a cidade era o epicentro do coronavírus e que “mais cedo ou mais tarde”, chegaria ao Brasil.

No locativo espacial “China”, “Brasil” indicando o espaço físico onde o locutor narra o local de resgate dos irmãos brasileiros e alerta sobre a chegada do vírus ao Brasil.

A seguir, as representações de antagonista da imprensa.

Excerto II- Rd de antagonista da imprensa

Grande parte dos meios de comunicação foram na contramão. Espalharam exatamente a sensação de pavor, tendo como carro chefe o anúncio de um grande número de vítimas na Itália, um país com grande número de idosos e com um clima totalmente diferente do nosso. Um cenário perfeito, potencializado pela mídia, para que uma verdadeira histeria se espalha-se pelo nosso país.

Fonte: Pronunciamento do Senhor Presidente da República, Jair Bolsonaro, em cadeia de rádio e televisão(2020).

A Rd de Bolsonaro de antagonista da imprensa foi construída mediante a predicação e seus modificadores, da localização espacial e temporal. As proposições-enunciada (predicações), como por exemplo em: “Grande parte dos meios de comunicação”, modificada por “foram na contramão” e o verbo “espalharam”, modificado por “sensação de pavor”, a utilização desses verbos (foram e espalharam), no seu pronunciamento em rede nacional, reforça o antagonismo que o presidente tem em relação à mídia brasileira, uma vez que, de acordo com o seu discurso, estava espalhando medo e pânico à população. Podemos observar ainda a preocupação que o presidente tem com a imprensa em espalhar notícias.

Em todo esse trecho, podemos verificar que Bolsonaro enfatiza a “sensação de pavor”, “potencializado pela mídia, para que uma verdadeira histeria se espalha pelo nosso país”. Como isso o presidente culpa a mídia brasileira por provocar o caos, porém esquece de se colocar como alguém que pretende acalmar a nação ou ao menos buscar soluções para essa histeria. O presidente prefere atacar a mídia ao invés disso.

Existe um localizador espacial “Itália” o qual é usado para enfatizar as circunstâncias em que o vírus erradicou milhares de pessoas, mas na visão do presidente era um país: “com grande número de idosos e com um clima totalmente diferente do nosso”.

Passamos agora a observar as representações de oponente do presidente.

Excerto III- Rd de oponente

O vírus chegou, está sendo enfrentado por nós e brevemente passará. Nossa vida tem que continuar. Os empregos devem ser mantidos. O sustento das famílias deve ser preservado. Devemos, sim, voltar à normalidade. Algumas poucas autoridades estaduais e municipais devem abandonar o conceito de terra arrasada, como proibição de transporte, fechamento de comércio e confinamento em massa. O que se passa no mundo tem mostrado que o grupo de risco é o das pessoas acima dos 60 anos. Então, por que fechar escolas? Raros são os casos fatais de pessoas sãs, com menos de 40 anos de idade. 90% de nós não teremos qualquer manifestação caso se contamine.

Fonte: Pronunciamento do Senhor Presidente da República, Jair Bolsonaro, em cadeia de rádio e televisão(2020).

No excerto acima o presidente constrói a Rd de oponente, tendo em vista que, mostra-se contrário ao “conceito de terra arrasada, como proibição de transporte, fechamento de comércio e confinamento em massa”. O locutor ainda se opõe ao confinamento de “pessoas sãs, com menos de 40 anos de idade”, pois segundo ele “90% de nós não teremos qualquer manifestação caso se contamine”. Nessa perspectiva, direciona-se aos brasileiros buscando apoio à oposição que previa fechar estabelecimentos em geral.

Transparecem também, através do discurso, personalidade e traços de comportamento, ao afirmar que: “o vírus chegou, está sendo enfrentado por nós e brevemente passará. Nossa vida tem que continuar. Os empregos devem ser mantidos. O sustento das famílias deve ser preservado”, ao mostrar isso vemos que o presidente se preocupa apenas com a economia do país, mas que é insensível às demais causas como por exemplo à saúde do povo brasileiro.

Observemos o excerto IV que trata das representações de atleta do presidente.

Excerto IV- Rd de atleta

Devemos, sim, é ter extrema preocupação em não transmitir o vírus para os outros, em especial aos nossos queridos pais e avós. Respeitando as orientações do Ministério da Saúde. No meu caso particular, pelo meu histórico de atleta, caso fosse contaminado pelo vírus, não precisaria me preocupar, nada sentiria ou seria, quando muito, acometido de uma gripezinha ou resfriadinho, como bem disse aquele conhecido médico daquela conhecida televisão.

Fonte: Pronunciamento do Senhor Presidente da República, Jair Bolsonaro, em cadeia de rádio e televisão (2020).

A Rd de atleta foi construída mediante a referenciação, a predicação os modificadores da da referenciação e da predicação. Observa-se que o substantivo em destaque “atleta”, constrói a representação discursiva de um homem robusto que pratica atletismo e que por isso não seria prejudicado com o vírus, conforme afirma no pronunciamento.

O substantivo (prônimo) “no meu caso particular, pelo meu histórico de atleta, caso fosse contaminado pelo vírus, e seu modificador (advérbio de negação) não precisaria me preocupar, nada sentiria ou seria, quando muito, acometido de uma gripezinha ou resfriadinho”, o locutor utiliza o prônimo “meu” para se colocar como agente ativo de sua enunciação, isso representa discursivamente a imagem de um homem de que faz bastante atividade física e que, cujo seu exemplo significa muito para a sociedade brasileira.

Continuemos a observar agora as representações confiante, auspicioso, entendido, conhecedor, especialista de Bolsonaro.

Excerto V- Rd de otimista

Enquanto estou falando, o mundo busca um tratamento para a doença. O FDA americano e o Hospital Albert Einstein, em São Paulo, buscam a comprovação da eficácia da cloroquina no tratamento do Covid-19. Nosso governo tem recebido notícias positivas sobre este remédio fabricado no Brasil e largamente utilizado no combate à malária, lúpus e artrite. Acredito em Deus, que capacitará cientistas e pesquisadores do Brasil e do mundo na cura desta doença. Aproveito para render as minhas homenagens a todos os profissionais de saúde. Médicos, enfermeiros, técnicos e colaboradores que, na linha de frente nos recebem nos hospitais. Nos tratam e nos confortam. Sem pânico ou histeria, como venho falando desde o início, venceremos o vírus e nos orgulharemos de estar vivendo neste novo Brasil, que tem tudo, sim, para ser uma grande Nação. Estamos juntos, cada vez mais unidos, Deus abençoe nossa pátria querida.

Fonte: Pronunciamento do Senhor Presidente da República, Jair Bolsonaro, em cadeia de rádio e televisão (2020).

A Rd de otimista do presidente Bolsonaro vem destacada pelo referente “Nosso governo” no fragmento: “O FDA americano e o Hospital Albert Einstein, em São Paulo, buscam a comprovação da eficácia da cloroquina no tratamento do Covid-19. Nosso governo tem recebido notícias positivas sobre este remédio fabricado no Brasil”, e pela localização espacial “Brasil” que diz respeito ao local que o remédio também pode ser produzido, o que significa que o medicamento também poderia ser fabricado no país e que serviria de cura para a COVID-19. Com seu posicionamento forte, naquela situação discursiva, o presidente se torna otimista do fármaco que não se sabia ao certo qual era sua eficácia para a cura do vírus

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo apresentamos uma análise das Rds no pronunciamento do presidente Jair Bolsonaro em cadeia de rádio e televisão, proferido no dia 24 de março de 2020, sobre a pandemia do coronavírus no Brasil. No tocante à fundamentação teórica e metodológica, corroboramos com a Análise Textual dos Discursos, com ênfase no nível textual semântico, especificamente, nas representações discursivas. O corpus foi coletado no site do Governo Federal e analisado à luz das categorias semânticas da referência, da predicação, da modificação, da localização espacial e temporal. Para construção dessas categorias, trouxemos Adam (2011), Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010) e Queiroz (2013).

Os resultados das análises revelaram a Rd do presidente Jair Bolsonaro de comprometido, atento, antagonista da imprensa, oponente, atleta e otimista. Dessa forma, podemos concluir que essas representações discursivas nos fazem perceber quem realmente é esse locutor e o que ele representa na sociedade, pelas suas ações, pelas suas características e pelo seu discurso. Além disso, podemos notar que as representações discursivas contribuem para que outras abordagens e outras perspectivas sejam geradas a fim de se perceber a relação direta que existe entre texto e discurso, as imagens que são construídas pelo locutor em um texto através dos recursos linguístico-discursivos,

contribuindo também para que sentidos e significados sejam construídos.

REFERÊNCIAS

ADAM, J-M. **A Linguística Textual**: introdução à análise textual dos discursos. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes Silva Neto, Luis Passegi e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2011.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**. Método qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População do Brasil**. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 26/03/2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PRONUNCIAMENTO DO SENHOR PRESIDENTE DA REPÚBLICA, JAIR BOLSONARO, EM CADEIA DE RÁDIO E TELEVISÃO. 2020. Disponível em: < <https://www.gov.br>>. Acesso em: 25/02/2022.

RODRIGUES, Maria das Graças Soares; PASSEGI, Luis; SILVA NETO, João Gomes (Org.). “Voltarei. **O povo me absolverá...**”: a construção de um discurso político de renúncia. In: ADAM, Jean-Michel; HEIDEMANN, Ute. MAINGUENEAU, Dominique. Análises textuais e discursivas: metodologias e aplicações. São Paulo: Cortez, 2010.

QUEIROZ, M. E. **Representações discursivas no discurso político**. “Não me fiz sigla e legenda por acaso”: o discurso de renúncia do senador Antônio Carlos Magalhães (30/05/2001). 2013. 187f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA NO BRASIL

Data de aceite: 01/11/2022

Silvana Maria Aranda

Professora Adjunta do Curso de
Pedagogia - Licenciatura na Universidade
Federal do Pampa - Campus Jaguarão

*Si u sinhô num tá lembradu
Dá licença di contá,
Que aqui onde agora está
Esse adifício arto
Era uma casa véia,
Um palacête assobradado.*

Composição: Adoniran Barbosa
Interpretação: Demônios da Garoa

RESUMO: Este artigo tem como objetivo levantar algumas reflexões sobre o ensino da língua materna no Brasil, para tanto traz algumas concepções de língua e linguagem e as tendências de ensino decorrentes das mesmas. Sabemos que o ensino centrado no trabalho com a gramática normativa ainda é predominante e que o mesmo considera a língua tomada em sua variedade linguística padrão. Neste artigo defendo que é necessário que caminhemos para o ensino que privilegie o uso da língua em suas diferentes variedades linguísticas. Depois de uma breve retomada de ideias de vários autores que versam sobre o tema, aponto a urgência de ressignificar as práticas de leitura e escrita.

PALAVRAS-CHAVE: língua, linguagem, ensino.

Escolho as palavras de Adoniran Barbosa não apenas para começar o diálogo sobre o ensino da língua materna no Brasil, mas também para ajudar a construir significados no meu dizer, tentando deixar que essa melodia embale a tessitura desse texto através dos versos que se espalham em suas páginas. Escolha essa que talvez tenha seu preço diante da adequação ao gênero de texto que por hora produzo e que ao ser produzido já não tem uma autoria solitária.

Ao pensarmos sobre que língua é está que se insinua no título, ou sobre o ensino dessa língua, poderíamos dizer metaforicamente que, na visão de muitos, seria como se estivéssemos diante de um “ardifício arto” que vem sendo

cuidadosamente construído, ao longo de uma história já não tão recente, alicerçado por inúmeros discursos e tendências e de muitas “saudosas malocas” que alguns tentam esquecer, outros ignorar. Imagino-me agora cúmplice de Mato Grosso e Joca, protagonistas da história contada por Adoniran, parada no meio fio da rua, observando a distância a imponente construção. A mediada que nosso olhar vai deslocando-se – como que tentando escalar a faixada, percebemos andares e janelas a perder de vista. Sabemos que ao exibir-se o belo “ardifício”, que agora parece-nos ainda mais “arto”, mostra algumas de suas facetas, insinua sua arquitetura e esconde muitas outras: portas, escadas, elevadores que sobem e descem, entradas, saídas. Sou invadida por uma sensação de impotência mediante a impossibilidade de entrar no prédio, assim como entra um morador antigo, tão familiarizado com o lugar que tem a sensação de conhecê-lo. Meus companheiros desviam o olhar do prédio, como quem busca a lembrança da saudosa maloca e, percebendo a angústia em meu semblante, sentem-se compadecidos. Joca então, enuncia a derradeira expressão que enfim serve-me de consolo: “Deus dá o friu conforme o cobertô”. Paro nesse instante para refletir e, conformo-me com suas palavras. Pretensão seria a minha de fato conhecer esse “ardifício arto” e tentar falar, escrever sobre tudo que o constitui. O frio é grande, mas por hora o cobertor é curto. Lembro então das palavras de Foucault (2010, p. 9), ainda que não despreze a sabedoria de Joca, que afirma que: “não se tem o direito de dizer tudo, não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar qualquer coisa.

Deparo-me então com a segunda escolha (a primeira foi o como dizer), o quealaria eu desse “ardifício arto”? Escolho então falar sobre concepções de língua e linguagem e as tendências de ensino decorrentes das mesmas. Sei que essa escolha deixa na sombra muitas outras possibilidades. Ao eleger como fio condutor as concepções de língua (gem) e sua relação com o ensino de língua materna escolho como norte algumas questões recorrentes no cenário dessa discussão, quais sejam: Que é ensinar língua materna? Como ensinar? Que conteúdos?

A grosso modo (como as paredes de tijolos cobertas apenas por cimento aguardando acabamento), poderíamos dizer, que temos oscilado entre duas tendências no que se refere ao ensino da língua. A primeira preconiza o ensino centrado no trabalho com a gramática normativa – ensino **sobre** a língua tomada em sua variedade linguística padrão. A outra tendência defende o ensino que privilegia o **uso da** língua em suas diferentes variedades linguísticas.

Ao pensarmos sobre a primeira questão, se preconizamos o ensino **sobre** a língua, defenderemos que devemos ensinar a língua em sua variedade padrão (língua culta), trabalhando com a mesma como um sistema fechado em si mesmo, absoluto, imutável (um “ardifício Arto”). Nessa perspectiva a linguagem é vista como a expressão do pensamento (se pensa mal, se expressa mal). Poderíamos então perguntar: minha cara Port-Royal¹,

¹ Gramática de Port-Royal (1612-1694) para a qual a linguagem é a expressão do pensamento ou a representação do

o que tens a dizer sobre meus companheiros de caminho discursivo? Que achas tu de Mato Grosso e Joca? E ainda que a pergunta não tenha sido respondida para a ideia de que seria desperdício falar dos muitos Mato Grossos e Jocas, contingente humano que não tem expressão, não articula pensamento. O professor que comunga dessa visão ensina português aos nativos da língua como se nada soubessem, pois se não pensam precisam ser recheados com os preciosos conhecimentos sobre a língua mátria. Aprender se dá por repetição, uma luta cotidiana com cabeças duras que teimam em resistir ao estranhamento da língua que já não parece a sua. O professor que adota o trabalho com a gramática normativa como o central, acaba por ser o que um aluno meu uma vez chamou de “exerciceiro”² quando me disse, mais ou menos nessas palavras:

“ Não gosto quando é o dia de tu não vir a escola³. Agente fica com essa professora e ela é muito “exerciceira”. Passa um monte de coisa no quadro e agente tem que copia rapidinho, se não ela apaga e se agente não faz com letra bonita tem que apagar tudo”. Dessa forma, como bom “exerciceiro”, o professor zela pela limpeza e correção dos exercícios e também ocupa-se em higienizar os textos orais e escritos produzidos pelos alunos. Eis aí “o palacete assobradado”, que não permite que nenhuma saudosa maloca ali se estabeleça. O que restaria então a Matogrosso e Joca nessa perspectiva de língua e linguagem? Talvez a dor de ver as palavras caídas (como as tábuas da maloca), perdidas, destituídas de significado, tornando-se não-palavras - pois em uma visão Bakhtiniana, a perda da significação da palavra é a perda da própria palavra.

Uma das angústias de quem trabalha nessa perspectiva é a ousadia do aluno de inventar, de desafiar (ela é “exerciceira”), de “teimar”, insistindo em não aprender o que o professor quer ensinar. Desespero ao perceber que nem a palavra negada aos alunos, nem as vozes que silenciam ante os discursos que se produzem (e ganham estatuto de verdade) sobre a incapacidade desse sujeito de dominar sua língua materna, são capazes de apagar de sua lembrança a:

“saudosa maloca
maloca querida
dim, dim, dom, que nós passemu
dias feliz de nossas vidas”

Infelizmente professores “exerciceiros” conseguem aprisionar até mesmo o sentido

pensamento.

² Fiquei um bom tempo pensando que ao denominar aquele que passa exercícios de “exerciceiro”, do alto de seu nove anos de idade, meu aluno não só criou uma expressão, mas provocou-me uma imagem. Comecei a visualizar o “exerciceiro” como um feitiçeiro enérgico que enfeitava as palavras tirando-lhes a alma e, como maldição por sua magia negra, tenta descobrir até hoje a fórmula mágica para que através da ponta dos dedos das crianças as palavras moribundas entrem em seus corpos e viagem até o mais obscuro e escondido lugar da mente dos alunos. Ali ficariam como que adormecidas esperando por alguém que as despertasse.

³ Trabalhei algum tempo em escolas da Rede Municipal de ensino de Porto Alegre. Cumpríamos uma carga-horária maior a cada dia letivo para que pudéssemos ter um dia livre na semana. Nesse dia entra o(a) professor (a) substituto (a).

e o significado em calabouços secretos do fundo das salas de aula. Ainda bem que nas ruas “exerciceiros” são apenas humanos. Talvez por isso, ao soar as sirenes as criança corram desesperadas buscando significados que estão na vida que pulsa fora da sala de aula, longe dos “exerciceiros”, de palavras caídas, de sentidos aprisionados.

Na tentativa de fugir da perspectiva tradicional do ensino da língua e das concepções de língua e linguagem nela imbricadas - defendendo, em outras palavras, a ideia de que não é interessante aprisionar sonhos, matar letra, melodia, sentido e significado se o que quisermos é reverter as estatísticas, formando como diria Jolibert (1994), crianças leitoras e produtores de textos - surgem algumas correntes dos estudos linguísticos, dentre elas: a teoria da comunicação, o estruturalismo e a linguística da enunciação.

Devido ao tempo que me é destinado para esse diálogo novamente urge escolher. Para evitar uma simplificação exagerada, pretendo trabalhar com as concepções de língua(gem) da linguística da enunciação que considera a língua não apenas como um instrumento de comunicação, um código (conjuntos de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem (GERALDI, 1984, p.43).

A linguística da enunciação, as ciências da linguagem construíram um arcabouço teórico capaz de subsidiar transformações na práxis pedagógica e, é essas sobre essas contribuições que falarei em linhas gerais no restante desse texto.

Nesse ponto de meu discurso, Mato Grosso e Joca, que parecem agradar-se em sentirem-se autorizados a interromper meu falatório, interpelam-me:

- Por que tu fica aí olhando para esse “ardificio arto”? Já tá há muito tempo parada feito uma cruz. Não tem fome, sede, vontade de anda muiê?

Tenho fome, tenho sede, de palavras que me ajudem a dizer o que preciso. Meu olhar procura por um espaço de entrada, pela possibilidade de encontrar na voz de moradores antigos do “ardificio arto” um pouco de meus sonhos, utopias, convicções. Ideias que subsidiem meu pensar sobre o ensino de uma língua viva, que se reconstrói como que diferente em cada porto de passagem e, foi o que encontrei em Geraldi (1997 p. 6) pois para esse professor, escritor e estudioso a língua: “não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade da linguagem, a cada vez a (re)constrói. Assim como a língua não é um “ardificio arto” imponente, fechado, pronto, acabado, os seus supostos moradores também – sujeitos – não estão prontos e acabados: “ não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando em seu conjunto de falas (ibid p.6). Uma nova visão de língua e linguagem começa então a ser constituída ao mesmo tempo em que o “ardificio arto” começa a ser desconstruído. Não se trata simplesmente de substituir uma concepção teórica sobre língua (gem) por outra – como quem troca o “ardificio arto” pela “saudosa maloca”. Trata-se de pensar em outras possibilidades de construção – e é nisso que as ciências da linguagem e as inúmeras pesquisas realizadas nos últimos anos podem nos

ajudar. Avançamos muito a partir do conhecimento formulado por estudos realizados nas áreas da psicologia, sociologia, linguística, psicolinguística, que acabam por reunir dados que nos permitem questionar as concepções correntes de língua e linguagem e empreender um esforço de revisão das práticas de ensino da língua. Nesse esforço de revisão acabamos ressignificando algumas noções como a de erro, que passa a ser visto também em seu aspecto construtivo como postula Piaget e, de que aprender, por tratar-se de uma aprendizagem conceitual, implica conflito cognitivo.

Retorna a pergunta: Nessa perspectiva como ficam nossos amigos Mato Grosso e Joca? Não quero iludi-los, pois se respondêssemos apenas da perspectiva dos avanços das postulações teóricas nossos amigos sentir-se-iam finalmente “Brasileiros que sabem Português”, por que falam português - todo conhecimento que tem de sua língua seria valorizado configurando-se na base para o trabalho de sala de aula. Ambos seriam considerados seres pensantes, que constroem conhecimento de natureza conceitual, através da interação com a língua. Mato Grosso e Joca, nesse ponto do diálogo (ou deveria dizer dialogia ?) já podem ser vistos como sujeitos históricos, atravessados por uma cultura, situados em determinado contexto social. Nessa perspectiva a linguagem é transformadora como enuncia Orlandi (2001, p.17)

A definição que se coloca como ponto de partida é a que caracteriza a linguagem como transformadora. Ação sobre a natureza e ação concertada com o homem. Não é, pois, ação no sentido geral, em que a pragmática a considera (...) concebo a linguagem como trabalho, como produção, e procuro determinar o modo de produção da linguagem enquanto parte da produção social geral.

Poderíamos dizer, apropriando-nos das palavras de Cardoso (2005 p. 21) que como forma a língua constitui uma estrutura, mas como funcionamento a língua se transforma em discurso. Ao responder à pergunta inicial desse trecho de meu discurso manifestei o desejo de não iludir meus companheiros de percurso que poderiam alegrar-se diante dos avanços que conquistamos nesse campo. No entanto, sabemos o quanto às modificações na prática de sala de aula são lentas. Existe uma luta diária entre velhas e novas propostas, afinal entre a “saudosa maloca” e o “ardifício arto” existe o palacete asobradrado. Muitos professores das escolas com que eu trabalhava na assessoria pedagógica da SMED⁴ manifestavam sua contrariedade ou desconforto mediante da sugestão de um trabalho com a língua materna que tivesse como ponto central a leitura e produção de textos orais e escritos. Muitas vezes, ao final das reuniões, perguntavam-me atônitos; mas, e os conteúdos? O diminutivo, aumentativo, contrário, plural, substantivos próprios, abstratos onde ficam? Ao passo que eu perguntava: onde ficam os bilhetes, receitas, poesias, histórias em quadrinho, os relatos do cotidiano da vida dos alunos, a leitura de jornal, placas de ruas, plantas, mapas? Por que não trabalhar a partir da leitura e produção textual e, a partir daí realizar o trabalho

⁴ Fui assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação no período de 1999 a 2004.

linguístico? O dia que conseguirmos entender que a língua e a linguagem não podem ser separadas da vida da sala de aula e que planejar não significa listar conteúdos, então talvez pudéssemos dizer que finalmente Mato Grosso e Joca não seriam apenas mais um número dos que estão - ou já passaram pela escola, e não aprenderam mais do que sabiam sobre o uso da sua própria língua e, sim, sobre a língua do “exerciceis” (aquela usada pelo exerciceiro) .

Nesse momento meus companheiros poderiam dizer então: “peguemos todas as nossas coisas e fumo pro meio da rua.... mas dessa vez não seria para apreciar a demolição da saudosa maloca, pois rua e escola não estariam tão distantes assim, seriam “diferentes instâncias do uso da linguagem” (GERALDI 2000, p. 39). Dentro da perspectiva de uma linguagem “transformadora” se torna importante um trabalho que contemple a “percepção das variedades dialetais, ou seja, proporcionar a Mato Grosso, Joca e todos que na escola adentrarem a maior variedade possível de interações de onde podem ser extraídas as diferentes regras de uso da linguagem em diferentes situações. Dessa forma o planejamento construído partiria do texto em seu conjunto de relações (textualidade) do uso da língua e da reflexão sobre a mesma. Nesse momento discursivo gostaria de acolher em meu texto um enunciado de POSSENTI (2012, p. 47): *não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas* e acrescentaria: o que pode ser mais significativo que os textos que circulam em nossa sociedade e aqueles que gestamos? O que pode ser mais significativo que a leitura de um livro que nos encanta ou de uma poesia que nos embala? Não se trata de palavras soltas ao vento. Um texto oral ou escrito não é um aglomerado de palavras ou um conjunto de frases, ao escrever ou falar nos relacionamos e agimos sobre a linguagem e com ela podemos brincar, e dela podemos duvidar, a partir dela relativizar ou afirmar o dito:

Mato Grosso quis gritar
Mas em cima eu falei
Os home ta com **a razão**

É nossa capacidade de agir sobre a linguagem, que é relação, que é palavra, que é signo, que é fenômeno ideológico (Bakhtin 1995 p.36) que nos autoriza a interpelar o narrador: Razão? Qual? Por quê?

Para responder essa interpelação seriam construídos muitos discursos, com todas as implicações que daí decorrem, pois no dito de ORLANDI (2001, p. 17) tomar a palavra é um fato social com todas as implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades, etc... E lembrando da afirmativa de Joca, que em certo momento deste texto serviu-me de consolo - “Deus da o frio conforme o coberto, podemos comungar das palavras de ORLANDI (ibid p.18) que diz que:

Por outro lado, há a relação de sentido (intertextualidade): todo discurso nasce de outro (sua matéria prima) e aponta para outro futuro discursivo. Por isso não se trata de um discurso, mas de um continuum. Fala-se de um estado de processo discursivo e esse estado deve ser compreendido como resultado de processos discursivos sedimentados.

Se do dito de Joca, por exemplo, extrairmos tão somente a palavra “frio”, teremos diferentes sentidos produzidos, como nos lembra Pêcheux (apud ORLANDI, 2001 p. 18): É preciso explicitar-se, em relação a essa definição, o que os interlocutores, o contexto histórico-social, ideológico, ou seja as condições de produção constituem o sentido verbal da sequência verbal produzida. Não são meros complementos.

Se as condições de produção, interlocutores, contexto sócio-histórico não são “meros complementos”, também não é a forma que escolhemos para dizer algo a alguém. Sempre que queremos dizemos “algo a alguém” o fazemos dentro de um gênero disponível em nossa cultura. Para Marcuschi (2002, p. 19) os gêneros textuais são:

Fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social(...) os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Podemos dizer que os gêneros são caracterizados por três elementos: conteúdo, estilo e construção composicional respondendo a três necessidades: o que dizer (conteúdo)? Modo de dizer (estilo)? E estrutura do texto (estrutura composicional)? Ao organizar-mos estratégias pedagógicas para que nossos alunos produzam textos de acordo com o que é necessário ao gênero escolhido estaríamos de fato fazendo uma intervenção importante. Observei durante o tempo em que trabalhei na assessoria pedagógica que, muitas vezes ao orientar a produção textual de seus alunos, os professores contenta-se em dizer que um texto tem que ter início, meio e fim. O aluno poderia dizer então: socorro! Onde está o início meio e fim desse texto?

Acompanhei poucos trabalhos planejados pelos professores no sentido de fazer com que o aluno perceba o importante fato de que, além de escolher o discurso adequado ao gênero, respondendo as necessidade de escrita do texto, é preciso ter em mente que o possível leitor já está nele inscrito no momento de sua produção, ou seja, usando as palavras de ORLANDI (2001, p. 9) *Há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita.*

Podemos então pensar que isso tudo gera muito trabalho, pois ser coerente com esses princípios nos obriga a planejar considerado a função social da leitura e da escrita e estar constantemente imersos em perguntas: O que se escreve? Para quem se escreve? Quem escreve? Porque lê ou escreve? Que conhecimento tem sobre o que lê e escreve? Que outros conhecimentos mobiliza? Que outros conhecimentos são necessários? Entre inúmeras outras que nos faríamos de acordo com a atividade planejada. No entanto, se consideramos a leitura, escrita e a oralidade como práticas significativas e importantes de

serem vivenciadas vale a pena labutar, pois a escola, como assinala Possenti (ibid, p.49) é lugar de trabalho:

Falar é trabalho (...) ler e escrever são trabalhos. A escola é lugar de trabalho. Ler e escrever são trabalhos essenciais no processo de aprendizagem. Mas, não são exercícios. Se não passarem de exercícios eventuais, apenas para avaliação, certamente sua contribuição para o domínio da escrita será praticamente nula. Para se ter uma idéia do que significaria escrever como trabalho ou significativamente, ou como se escreve de fato "na vida", basta que verifiquemos como escrevem os que escrevem: escritores, jornalistas. Eles não fazem redações. Eles pesquisam, lêem outros livros. Só depois escrevem, e lêem e relêem, e depois reescrevem, e mostram para colegas ou chefes, ouvem as suas opiniões, e depois reescrevem de novo. A escola pode muito bem agir dessa forma..... desde que não pense só em conteúdos e em avaliação "objetiva".

Abandonar a lista de conteúdos significa não apenas despedir-se de Port-Royal, abandonado a centralidade da gramática, mas também ter muito trabalho. Um trabalho árduo e diário contra os "palacetes asobradados" e as ilusões de "ardifícios artos", certezas modernas que nos constituíram. Transformar propostas de leitura e produção textual, encontrar uma forma de avaliar coerente com essas propostas e, ao mesmo tempo, ter presente o fato que nos despedimos apenas do ensino tradicional de gramática (e de suas concepções de língua e linguagem) e que não é possível, nem justo, despirmo-nos de todo e qualquer trabalho com a gramática, é um desafio diário, expresso nas palavras de Possenti (ibid. p.56): falar contra a "gramatiquice" não significa propor que a escola seja só "prática", não reflita sobre questões de língua.

Dessa forma, sintetizando o que afirmo nessas breves linhas, o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula seria a própria linguagem por intermédio de três práticas interdependentes: leitura, produção de textos e análise linguística.

Mas de que prática de leitura estaria eu falando? Daquela que, nas palavras de Braggio (1992, p. 69) transforma leitor e texto, já que o significado é sempre uma relação entre o texto e o contexto (sócio-histórico-cultural) e não existe à parte da interpretação de alguém daquela relação.

Portanto, não é possível proteger meu texto do olhar daquele que o lerá. Espero que nem tudo nele tenha o mesmo destino, embora saiba que esse é um risco que corremos ao escrever, da saudosa maloca:

Mas um dia
Nóis nem pode se alembrá
Veio os home com as ferramenta
O dono mando derruba...

No momento de encerrar esse escrito gostaria ainda de dizer que tentei materializar

neste texto algumas crenças, convicções, sonhos, discursos. Tenho certeza de não ter produzido nada de absolutamente novo, mas isso faz parte do dialogismo- com sua duplicidade constitutiva, que aqui tentei estabelecer: “todo discurso constitui-se de outro discurso e tem sua existência assegurada pela presença no momento de sua produção daquele a quem é endereçado.

Chega então à hora derradeira de eu, Mato Grosso e Joca pegarmos todas as nossas coisas e irmos para o meio da rua pegar o trem que já não é o das onze. Nos despedimos com o desejo que alunos e professores, ao ressignificar as práticas de leitura e escrita possam ter em sua memória a escola como um lugar de dias de muito trabalho e felizes....

Dim , dim, dom que nos passemos dias feliz de nossa vida.

REFERÊNCIAS

ARNAULD, A.; LANCELOT, C. **Gramática de Port-Royal**. Trad.: Bruno Fregni Basseto e Henrique Graciano Murachco. São Paulo: Martins Fontes (Clássicos), [1660] 2002.

BARBOSA, Adoniran. **Saudosa Maloca**. Rio de Janeiro. Brasil Continental, 1955.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 20 ed. São Paulo: Loyola, 2010. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**: leitura & produção. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **O ensino e as diferentes instâncias de uso da linguagem**. Em Aberto, v. 10, n. 52, 2000.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Tradução Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio et al. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. Gêneros textuais e ensino, v. 2, p. 19-36, 2002.

ORLANDI, Eni. **Discurso e texto**: Formulação e Circulação de Sentidos. SP: Pontes, 2001.

PIAGET, J. (1971). **La causalité selon E. Meyerson** (pp. 151-208). Em: M. Bunge, Les Théories de la Causalité. Paris: PUF.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2012.

ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA, COM ÊNFASE NA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA, EM FORMATO VIRTUAL, DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Data de submissão: 16/10/2022

Data de aceite: 01/11/2022

Maria Auxiliadora de Jesus Ferreira

Professora Adjunta do Curso de Letras/Língua Espanhola e suas Literaturas, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) há doze anos, tendo ministrado, neste período, diversas disciplinas, entre elas, Língua Espanhola (nos níveis intermediário e avançado), além de Compreensão e Produção Oral e Escrita, Teoria e Prática Tradutória

RESUMO: No mês de março do ano de 2020, o ensino no Brasil, como em todo o mundo, foi surpreendido com a suspensão das aulas presenciais, devido à necessidade de distanciamento social por conta da pandemia de *covid-19*. Alunos sem aulas e, conseqüentemente, os conhecimentos adquiridos (e os novos) ameaçados. Com o intuito de contribuir com a formação dos estudantes do Curso de Graduação em Letras/Espanhol da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus I, e também de outras instituições, além de garantir a continuidade do aprendizado neste idioma, foi criado o projeto de extensão “*Curso de conversación en línea: estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa de estudiantes*

de lengua española durante la pandemia de covid-19”. As aulas aconteceram entre os meses de junho e dezembro de 2020, com alunos divididos em três níveis: Intermediário I, Avançado I e II. A presente pesquisa pretende expor de que forma o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira pode se dar mesmo durante momento tão adverso. Serão apresentadas algumas vantagens e diferentes possibilidades na realização desse tipo de aula, remota (com amplo uso dos recursos tecnológicos), além de expor os resultados de algumas atividades desenvolvidas, todas amparadas na ampla literatura sobre o tema da expressão oral, da competência comunicativa (Mancera, 2005; Iragui, 2008; Llach, 2006, entre outros).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino remoto; Língua Espanhola; Pandemia de Covid-19.

RESUMEN: En marzo de 2020, la educación en Brasil, como en todo el mundo, fue sorprendida por la suspensión de las clases presenciales debido a la necesidad de distanciamiento social a causa de la pandemia del covid-19. Alumnos sin clases y, en consecuencia, los conocimientos adquiridos (y los nuevos) amenazados. Con el fin de contribuir a la formación de los

estudiantes de la licenciatura del Curso de Letras/Espanhol de la Universidade do Estado da Bahia (UNEB), así como de otras instituciones, además de asegurar la continuidad del aprendizaje en este idioma, se creó el proyecto de extensión “*Curso de conversación en línea: estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de español durante la pandemia de covid-19*”. Las clases se llevaron a cabo entre junio y diciembre de 2020, con estudiantes divididos en tres niveles: Intermedio I, Avanzado I y II. Esta investigación tiene como objetivo exponer cómo la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera puede tener lugar incluso en un momento tan adverso. Se presentarán algunas ventajas y posibilidades en la realización de este tipo de clases de forma remota (con amplio uso de recursos tecnológicos), además de exponer los resultados de algunas actividades desarrolladas, todo ello apoyado en la amplia literatura sobre el tema de la expresión oral, de la competencia comunicativa (Mancera, 2005; Iragui, 2008; Llach, 2006, entre otros).

PALABRAS CLAVE: Enseñanza remota; Lengua española; Pandemia del COVID-19.

1 | INTRODUÇÃO

O presente relato tem por objetivo o compartilhamento das experiências vivenciadas através do projeto de extensão intitulado “*Curso de conversación en línea: estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa de estudiantes de lengua española durante la pandemia de covid-19*”, por mim coordenado, e que contou com a participação de outras duas professoras, Daiana Araújo de Lima das Mercês e Gracielli Fabres de Araújo, ambas professoras substitutas do Curso de Letras/Língua Espanhola e suas Literaturas, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus-I.

O referido projeto esteve em prática de junho a dezembro do ano de 2020, somando um total de seis meses de duração e uma carga horária de 72h. O curso esteve dividido em três módulos, cada um com 24h. Aqui, apresentaremos alguns dos seus resultados, incluindo uma pesquisa de avaliação do curso feita com os alunos.

1.1 Contextualização

No mês de março, o ensino no Brasil (e em todo o mundo) foi surpreendido com a suspensão, por tempo indeterminado, das aulas presenciais devido à necessidade de distanciamento social por conta da pandemia de covid-19. Como resultado, alunos sem aulas e, conseqüentemente, os conhecimentos anteriormente adquiridos (e os novos) ameaçados. Na Bahia, o cenário não foi diferente: milhões de estudantes longe das escolas e das universidades tanto na rede privada de ensino quanto na pública. O momento era de cautela e de muitas incertezas. Provavelmente, por conta desse cenário, demorou-se tanto para que fosse apresentado algum protocolo de segurança por parte da prefeitura municipal e do governo do estado, respaldado pela secretaria de saúde local, para uma possível retomada das aulas.

Meses depois, um pouco mais refeitos do susto causado pelos acontecimentos e

mudanças decorrentes da pandemia, a grande maioria das instituições de ensino começou a elaboração de planos que possibilitassem a retomada do conhecimento de forma segura. A escolha recaiu, quase que unanimemente, pelo ensino remoto. Como consequência, as casas, ou os apartamentos, transformaram-se em salas de aula. Professores e alunos diante de uma tela de TV, computador ou celular. Em alguns casos, era o rádio que os aproximava uns dos outros, compondo a tão necessária aliança:

professor ↔ conhecimento ↔ aluno

Com o passar dos dias de confinamento, foi-se descobrindo que muitos estudantes não possuíam recursos financeiros e tecnológicos suficientes para o acompanhamento das aulas no formato virtual. Surgiram, em todo o Brasil, inúmeras reportagens com histórias de professores que se deslocavam (até mesmo de canoa ou barco) para levar material impresso de estudo para seus estudantes ao tomarem conhecimento dessas dificuldades. Essas descobertas levaram a se pensar de forma ainda mais cautelosa na retomada do ensino remoto de caráter obrigatório, e sim, neste como uma atividade complementar – ou suplementar, com muitos preferiram denominar –, assim, nenhum aluno sairia prejudicado.

Nesse novo cenário, os educadores, como quase sempre acontece, tiveram que reinventar suas práticas, mas ainda sobre eles recaía a mesma exigência, a de elaborar aulas dinâmicas, atrativas, motivadoras, muito embora o método, ou melhor, a tecnologia a ser empregada para tais resultados, fosse uma novidade para a grande maioria¹. Já os alunos buscavam vencer a apatia e o desânimo adquiridos ao longo dos meses sem aula. As *lives* explodiam, e não apenas aquelas dos artistas da música, do teatro, das artes em geral, mas também dos artífices das salas de aulas. Estávamos diante de uma situação nunca antes imaginada, e, sem nos darmos conta, estávamos vivendo um “novo normal”.

Na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em seus 24 *Campi* espalhados por todo o estado, várias consultas² eram realizadas através de questionários on-line direcionados à comunidade acadêmica, objetivando a construção de dados que pudessem subsidiar estudos e proposições para a continuidade das atividades acadêmicas até a retomada de forma segura das aulas presenciais. No entanto, de início, devido a um número inexpressivo de participantes, não foi possível chegar a um resultado conclusivo acerca da melhor forma de fazê-lo. Essas pesquisas também buscavam conhecer as necessidades dos docentes e discentes para uma possível retomada do ensino por mediação tecnológica, mas seria

1 A UNEB, por meio da sua gerência de capacitação, ofertou, por diversas vezes, para a comunidade acadêmica, incluindo os seus professores, um curso de treinamento para uso da ferramenta *Microsoft Teams*, com carga horária total de 20h. Pela sua segurança contra possível invasão de hackers, a instituição adotou e passou a indicar o uso deste aplicativo para reuniões, *lives* e aulas.

2 Uma das pesquisas realizadas pela UNEB foi intitulada “Nós por Nós”, e ficou disponível para acesso e participação de toda comunidade acadêmica até o dia 03 de setembro de 2020.

preciso que esta se desse de forma igualitária, não excludente, como podemos depreender através dos depoimentos do reitor e do diretor de um dos 24 campi da instituição, espalhados pela capital (Salvador) e demais cidades do interior da Bahia:

“Para que o diagnóstico seja representativo, é importante o engajamento de toda a comunidade acadêmica. Nossa meta é que todos sejam ouvidos e que tenham suas necessidades e opiniões consideradas no processo. Assim será possível definir estratégias e ações de modo a garantir o ensino público, gratuito, de qualidade e inclusivo”, (professor José Bites de Carvalho, reitor da UNEB)³.

“Buscamos contemplar, nesta consulta, todas as áreas e temas importantes acerca da manutenção e/ou retomada das atividades, dentro do contexto de pandemia, para que seja possível analisar os indicadores socioeconômicos sobre condições de conexão digital e aquisição de equipamento tecnológico, considerando, também, as condições físicas, emocionais e sociais de vida da população da UNEB”. (João Evangelista Neto, diretor do Departamento de Ciências Humanas (DCH) do Campus V da universidade)⁴.

Enquanto isso, reuniões virtuais de departamento e de colegiado se sucediam, onde se discutiam soluções imediatas (não tão gerais, mas sim particularizadas) para o problema em questão. Em umas delas, do colegiado do Curso de Letras/Língua Espanhola e suas literaturas (da UNEB, *Campus I*), realizada no mês de abril de 2020, surgiu a ideia da realização de um projeto de extensão que possibilitasse aos estudantes, não apenas aqueles da Uneb, mas também de outras instituições, seguir em contato com a língua espanhola, aprimorando ainda mais o conhecimento neste idioma. Nascia, então, o “*Curso de conversación en línea: estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa de estudiantes de lengua española durante la pandemia de covid-19*”.

1.2 Objetivos

Ciente da impossibilidade de continuação do ano letivo de forma presencial, e enquanto a UNEB não definia as propostas para o retorno seguro e conjunto das atividades acadêmicas, o projeto de extensão “*Curso de Conversación en Línea*” era criado, tendo como objetivos:

- a) manter os estudantes (primordialmente, os do curso de graduação em Letras/Língua Espanhola e suas Literaturas, da UNEB) em contato com a língua espanhola e ensiná-la, neste momento adverso, com ênfase na competência comunicativa, dentro do contexto das unidades apropriadas ao ensino-aprendizagem;
- b) desenvolver a fluência na língua espanhola de maneira agradável, dinâmica e participativa, de modo que os alunos se sentissem responsáveis e conscientes de seu próprio processo de aprendizagem;

3 Depoimento recolhido do site institucional da universidade, conforme link a seguir: <https://portal.uneb.br/noticias/2020/08/20/nos-por-nos-uneb-consulta-comunidade-academica-para-construir-proposicoes-para-conducao-das-atividades-durante-pandemia/>

4 *Idem*.

- c) oferecer ao aluno, ainda que em isolamento social, mais uma ferramenta para aquisição de conhecimento;
- d) proporcionar aos estudantes um diferencial em seu currículo para o ingresso no mercado de trabalho e em processos seletivos para estudos de pós-graduação no Brasil e/ou no exterior;
- e) manter o vínculo entre o aluno e a universidade, evitando, desta forma, evasões futuras.

1.3 Metodologia

As aulas do “*Curso de Conversación en Línea de Lengua Española*” aconteciam uma vez por semana, às terças-feiras, das 9h às 12h00⁵, com um intervalo de vinte minutos, e alunos divididos em três níveis (portanto, três turmas, que, por decisão conjunta, teriam suas aulas realizadas no mesmo dia e hora), cada um deles contando com uma diferente professora: Nível Intermediário I (Profa. Gracielli Fabres), Avançado I (Eu, Profa. Maria Auxiliadora Ferreira, também coordenadora do projeto) e Avançado II (Profa. Daiana Araújo). Ficou ainda estipulado o número máximo de 15 alunos por turma, dando preferência aos alunos da UNEB. Mas, devido à procura, em dado momento, os grupos dos níveis Intermediário I e Avançado I chegaram a ter, respectivamente, 20 e 17 alunos, mesmo sem o curso ter sido previamente divulgado nas redes sociais, nem em outras mídias. Apenas foi realizada uma sondagem interna, por e-mail, com os alunos do Curso de Letras/ Espanhol da UNEB, *Campi I e V*, os únicos desta instituição a ofertarem a licenciatura em língua espanhola. Ainda assim, ao divulgarmos nas redes sociais alguns dos eventos ocorridos durante nossos encontros, alunos egressos tomaram ciência do curso e pediram para também participar das aulas, mas, lamentavelmente, não foi possível atender aos pedidos devido ao limite de vagas já haver sido ultrapassado.

Utilizando-se das novas tecnologias ou ressignificando as já existentes com o intuito de contribuir e intensificar o aprendizado dos alunos, mesmo porque, era o que o momento possibilitava, os encontros eram realizados por meio da plataforma *Microsoft Teams*, devido ao leque de possibilidades que este aplicativo disponibilizava (organização de reuniões, armazenamento e compartilhamento de arquivos, entre outros), além, do mais importante, é claro, que era a segurança contra a invasão de anônimos ou *hackers*, pois casos como esses vinham continuamente sendo relatados. Também o uso do *e-mail* e do *Whatsapp* para manter contato com os alunos e para o envio de atividades.

Como indicam as principais normas que orientam o ensino de línguas, as aulas deveriam ser ministradas a partir das representações dos estudantes, das dificuldades e dos obstáculos apresentados durante o processo de aprendizagem, da construção e planejamento das sequências didáticas, do envolvimento dos alunos em atividades de

5 Na prática, devido ao total envolvimento dos alunos durante as aulas, quase sempre ultrapassávamos o horário de término. Curioso que, durante o planejamento do curso, chegou-se a pensar que às 3h de aulas seriam excessivas e que isto poderia causar rejeição por parte dos alunos. Mas, para surpresa, não foi o que aconteceu.

pesquisa, da concepção e administração de situações problema, isso porque se sabe que aprender um idioma não é memorizá-lo, mas bem uma relação intelectual e emocional. Partindo destas premissas, os assuntos abordados variavam de acordo com o andamento das aulas e eram até mesmo relacionados aos assuntos de momento, apresentados a partir dos diferentes gêneros textuais, bem como de filmes, músicas, entre outros. Curioso que, ao serem consultados, durante os primeiros encontros, sobre quais temas gostariam que fossem abordados durante o curso, alguns alunos pediram para evitar àqueles relacionados à pandemia de covid-19, comentando que tanto o rádio quanto a televisão, sem deixar de mencionar a mídia impressa, faziam isso exaustivamente, trazendo constantemente tristes notícias, a exemplo de superlotação em hospitais, crescente número de mortes provocadas pelo vírus. Cabe frisar que o curso de conversação começou no mês de junho, quando o Brasil enfrentava um dos seus piores momentos pandêmico.

Por fim, ainda esclarecer que o relato das experiências que em seguida serão apresentadas faz referência unicamente às aulas ministradas para o nível Avançado I, muito embora, nas frequentes reuniões com as demais professoras, trocássemos ideias e experiências com as aulas então realizadas (e as futuras), incluindo materiais usados por cada uma de nós, além de falarmos sobre a receptividade do alunado com a realização de determinadas atividades.

2 | MARCO TEÓRICO

Um ponto em especial, e os estudos e discussões que sobre ele vem sendo desenvolvidos há décadas, foi inspirador e fundamental no desenvolvimento deste projeto e das experiências advindas com a sua aplicabilidade. Estamos falando da oralidade, considerada um dos elementos mais importantes e que maiores desafios trazem ao processo de aquisição de uma língua, quer seja ela materna, segunda língua ou uma língua estrangeira.

Não resta a menor dúvida de que nós, humanos, somos seres da comunicação. Estamos a todo o momento comunicando e sendo comunicados de algum fato ou acontecimento. Somos, consciente e/ou inconscientemente, atraídos e levados pela e para a comunicação, e a linguagem oral desempenha papel relevante no desenvolvimento desta capacidade que permite ao homem conhecer a língua e utilizá-la satisfatoriamente, chamando a isso de “competência comunicativa”.

Em linhas gerais, a competência comunicativa, ou ainda, capacidade comunicativa, pressupõe o conjunto de habilidades e capacidades que o indivíduo necessita para se comunicar nos âmbitos linguístico, cultural, social, etc. (HYMES, *apud* ERES FERNÁNDEZ; MACIEL, 2007), e que inclui outras tantas competências ou subcompetências, a saber: a *competência gramatical* (composta pelo léxico, pela sintaxe, morfologia, ortografia, entre outras); a *competência sociolinguística/sociocultural* (as variedades regionais, as

relações entre enunciados, funções e sua adequação à situação e às referências culturais); a *discursiva* (que tem a ver com a coesão e a coerência no discurso); a *competência estratégica* (ativada para compensar, entre outras coisas, os problemas na comunicação, evitando que esta se interrompa). (*Idem*, 2007, p.11).

A competência comunicativa, por sua vez, fornece subsídios para a “competência conversacional”, sendo esta considerada

a habilidade para produzir a atividade comunicativa, neste caso, a conversação. Para participar de uma conversação, de forma natural, é necessário ter a capacidade cognitiva e a competência linguística, fundamentais para produzir e compreender enunciados. É por esta razão que aspectos como a compreensão auditiva e a produção oral complementam a competência conversacional. Mas, além disso, é necessário fazer uso da capacidade discursiva e interativa suficiente para cooperar e negociar com outras pessoas em sua construção.⁶ (BELTRÁN e SANCHÉZ, 2018, p. 20) (tradução nossa)⁷

Ainda, para as autoras,

os principais motivos pelos quais a conversação e seu ensino tem alcançado um papel muito importante na sala de aula são dois: o fato de que o objetivo principal do ensino de uma língua deve ser conseguir que o estudante possa comunicar e se comunicar corretamente mediante uma forma adequada, e a conversação é o caminho mais natural, habitual e espontâneo de comunicação interativa humana. (Cestero, 2012). Além disso, sabe-se que somente através da interação comunicativa oral e, mais especificamente, da prática conversacional é possível adquirir grande parte das estruturas sintáticas complexas de uma língua, grande parte de seus componentes discursivos ou conversacionais e as funções e atos comunicativos linguístico-pragmáticos⁸. (BELTRÁN e SANCHÉZ, 2018, p.21)

Sabemos que este tema traz consigo uma ampla variedade de pesquisas e discussões, que muito tem a ver como sua relevância no ensino e aprendizado de línguas, conforme assinalamos anteriormente, sendo muito difícil falar sobre ele de forma tão específica, isto porque, à expressão oral estão intimamente ligadas outras três habilidades, ou destrezas, de igual importância no processo de aquisição de uma língua, são elas: auditiva, escrita e leitora. Embora estas sejam atividades linguísticas diferentes, são complementarias.

6 la habilidad para producir la actividad comunicativa, en este caso: la conversación. Para participar de una conversación, de manera natural, es necesario tener la capacidad cognitiva y la competencia lingüística fundamentales para producir y comprender enunciados. Es por esta razón que aspectos como la comprensión auditiva, y la producción oral complementan a la competencia conversacional. Pero, además, requiere hacer uso de la capacidad discursiva e interactiva suficiente para cooperar y negociar con otras personas en su construcción.

7 Assim como esta, todas as demais traduções serão de responsabilidade do autor.

8 Los principales motivos por los que la conversación y su enseñanza han venido alcanzando un papel muy importante en el aula, son dos: el hecho de que el objetivo principal de la enseñanza de una lengua debe ser lograr que el estudiante consiga comunicar y comunicarse correctamente mediante una forma adecuada, y la conversación es el camino más natural, habitual y espontánea de comunicación interactiva humana. (Cestero, 2012). Además, se tiene entendido que únicamente a través de la interacción comunicativa oral y, más específicamente, de la práctica conversacional es posible adquirir gran parte de las estructuras sintácticas complejas de una lengua, gran parte de sus componentes discursivos o conversacionales y las funciones y actos comunicativos lingüístico-pragmáticos.

Diversos manuais já foram elaborados, assim como são muitos os estudos que também apontam as atividades, estratégias e enfoques mais adequados para o ensino de uma língua, visando o melhor desenvolvimento das habilidades comunicativa e conversacional. No curso de conversação, buscamos empregar algumas destas propostas, mas não esquecendo que a maioria delas foi pensada na aplicabilidade do ensino presencial, sendo, portanto, necessário, repensá-las e readaptá-las à realidade do momento pandêmico. Na sessão seguinte deste estudo, seguiremos explorando o tema, aliando essa teoria à nossa prática.

Se começamos este subcapítulo falando de um dos temas mais recorrentes nas pesquisas e discussões acerca do ensino e aprendizagem de línguas – a competência comunicativa –, não poderíamos encerrá-la sem abordar outro assunto que, desde as últimas décadas, vem apontando mudanças significativas na forma de se aprender e ensinar um idioma, e uma forte aliada de professores e alunos: a tecnologia. No ano de 2020, especialmente, esta ferramenta se mostrou ainda mais útil e indispensável, consolidando sua ampla contribuição à educação, pois foi através dela que o conhecimento pôde ser levado aos lugares mais recônditos do planeta, enquanto instituições de ensino de todo o mundo se mantinham fechadas.

As TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação – estão, por assim dizer, na moda há várias décadas, mas foi na segunda década deste século que elas desfilaram com maior destaque no cenário educacional. As TIC têm por função primordial facilitar a troca de informações e a comunicação entre pessoas, tendo a *internet* como um dos seus maiores expoentes. Esta, por sua vez, oferece a possibilidade de nos conectarmos com computadores de todo o mundo (desde que estes compartilhem um protocolo ou linguagem comum de comunicação) de forma simples, rápida e de baixo custo (sendo consideradas estas as principais razões do seu enorme sucesso), permitindo a troca de mensagens, o acesso a informações das mais variadas.

No ensino de línguas estrangeiras, a *internet* permite que professores encontrem suporte para suas aulas, e os alunos, material para seus trabalhos escolares ou acadêmicos. Para García (2008), o ensino de línguas através dessa ferramenta digital de informação e comunicação se caracteriza por: a) permitir a integração de destrezas; b) potencializar a interculturalidade, já que o aluno poderá ter a sua disposição conteúdos linguísticos e culturais e; c) apresentar os conteúdos de forma contextualizada ao integrar sons, imagens, vídeos, etc. Ainda para a autora, a maior revolução produzida pela *word wide web* está em consonância com as últimas tendências metodológicas: o ensino centrado no aluno. Sua reflexão advém de outra feita por Soria, quando esta afirma que a maior originalidade da *internet* está não apenas no seu caráter integrador, mas, sobretudo, na possibilidade de oferecer ao usuário que este seja não apenas um receptor, consumidor de conteúdos, mas também um emissor-criador, autor, contribuindo e melhorando sua autonomia, sendo o professor, o mediador, facilitador do acesso à informação, o condutor da aprendizagem.

García (2008) ainda destaca outras duas vantagens do uso desta ferramenta (indispensável na formação presencial e, mais ainda, à distância), a saber: a) o desenvolvimento de destreza de comunicação interpessoal e de autoaprendizagem; b) ser um ambiente que permite e motiva uma maior aproximação interdisciplinar e intercultural aos temas.

São incontáveis e inegáveis as vantagens do uso das TIC na educação, mas também é necessário adaptar-se a elas, saber usá-las adequadamente. Hoje, outubro de 2022, passada as piores fases da pandemia de *covid-19*, e com o retorno das aulas presenciais, sabemos que nada mais será como antes. Nós, professores, já não seremos mais os mesmos social, didática e tecnologicamente, e o ensino, conseqüentemente, também não.

3 | DISCUSSÃO E RESULTADOS

Sabe-se que o uso da tecnologia no ensino de línguas não é uma novidade, no entanto, acreditamos que nunca antes ela foi tão essencial quanto no ano de 2020, quando as aulas virtuais dominaram o cenário educacional. Isto posto, apresentaremos, nesta sessão, as diversas vantagens e possibilidades de realização desse tipo de aula a partir do que foi vivenciado durante o “*Curso de Conversación en Línea de Lengua Española*”, além de expor os resultados de algumas das atividades desenvolvidas.

Quando surgiu a ideia de realizar este curso, tínhamos dúvidas quanto à adesão dos alunos, já que estes estavam há quase três meses em casa, sem qualquer vínculo com a universidade e desabituaados a participar de atividades acadêmicas. Para surpresa, as 15 vagas disponibilizadas para cada nível foram imediatamente preenchidas pelos alunos dos *Campi* I (Salvador – capital) e V (Santo Antônio de Jesus, interior) dos Cursos de Letras/ Espanhol da Uneb, não sendo possível, lamentavelmente, a divulgação por meios digitais e a abertura de inscrições para alunos de outras instituições. Essa total aceitabilidade deixou o corpo docente ainda mais motivado.

Com o início das aulas do curso de forma remota, no mês de junho, várias descobertas foram sendo feitas. Uma delas, a de que é perfeitamente possível a realização das aulas com o emprego dos mesmos recursos didáticos usados no ensino presencial, a exemplo de vídeos, filmes, músicas, jogos, além da leitura e discussão de textos de diferentes gêneros. No entanto, o que esta experiência também apontou foi que, no caso de vídeos de longa duração (a exemplo de filmes), o melhor a ser feito é dar um prazo mais extenso para que o aluno possa assisti-lo em sua casa, no seu melhor momento, haja vista que a conexão de *internet*, a depender do dia e hora, pode apresentar oscilações, até mesmo no momento da aula, prejudicando toda a dinâmica e didática planejadas.

Ao começar a relatar as experiências com as aulas remotas com a turma do nível Avançado I, impossível não mencionar uma das que maior motivação causou nos alunos, que foi, sem sombra de dúvidas, a participação de diferentes profissionais de quatro países hispanofalantes (Espanha, Cuba, México e Guiné Equatorial). Esses encontros,

realizados virtualmente, proporcionaram aos estudantes estar em contato com os vários sotaques, e também com o léxico, tão característicos e representativos da diversidade da língua espanhola, falada oficialmente em 21 países. Também pôde ser considerada esta uma oportunidade para os alunos se desenvolverem em situações próximas à vida real cotidiana, sendo este um dos principais objetivos a serem alcançados com a realização da atividade. Previamente, foi solicitado aos alunos que buscassem informações sobre o país do convidado (para deixá-los mais seguros) e, em seguida, que elaborassem duas ou três perguntas (que não poderiam ser de caráter pessoal) que a este seriam dirigidas, pois faríamos uma espécie de entrevista. Muito embora o aluno tivesse conhecimento da pergunta que seria feita por ele, a resposta do convidado poderia ser uma nova pergunta, ou ainda, vir seguida de um comentário que ele sequer imaginasse ou esperasse, convertendo a experiência em uma atividade verdadeiramente interacionista, afinal, como nos lembra Gómez (*apud* Beltrán e Sánchez, 2019, p.11):

A troca de ideias, a formulação de opiniões e o recebimento das respostas acontece na conversação, pois a ideia de conversar é aquela onde existe um movimento real de palavras entre os falantes, pois de outra forma, se apenas um emite a mensagem, a conversação seria um monólogo⁹.

Esta atividade foi realizada em todos os três módulos do curso, mas com uma pequena mudança quando empregada na terceira e quarta vez. As informações prévias referentes à origem e profissão do convidado foram ocultadas, tornando-se públicas apenas durante o encontro, logo, não seria possível que os alunos elaborassem com antecedência as perguntas. Diferente metodologia empregada, diferentes os resultados; os alunos se mostraram um pouco mais tímidos nestas duas aulas, provavelmente, por não terem nenhum tipo de informação sobre o convidado. O princípio da imediatez e espontaneidade (próprios da comunicação oral), além da timidez e/ou o sentido do ridículo (fatores que podem atrasar o desenvolvimento) se fizeram mais fortemente presentes nestas experiências que nas anteriores, muito embora em uma delas tivesse sido escolhido um habitante do México, país quase sempre mencionado pelos alunos, quer seja por conta da gastronomia ou ainda pela forma única como estes “celebram” os seus mortos na mesma data na qual, em nossa cultura, é o dia de finados. Mas, ao final, a sensação deixada com a realização (por quatro vezes, reiteremos) desta atividade é a de que o aluno sentiu-se, ao menos naquele momento do encontro, muito mais próximo do país do nativo. Poder estar (ainda que de forma virtual) em diferentes países, em tempo real, sem sair de casa, pode ser considerada como mais uma das vantagens das aulas remotas. Era nítida a satisfação do estudante em realizar essa interação e sua alegria em compreender e ser compreendido. Os resultados e as conclusões obtidas dialogam perfeitamente com o pensamento de LLACH (2006, p.3):

⁹ El intercambio de ideas, planteamiento de opiniones y recepción de respuestas se da en la conversación, pues la idea de conversar es una donde existe un movimiento real de palabras entre los hablantes, pues de otra manera, si solo uno de ellos emite el mensaje la conversación sería un monólogo.

o principal objetivo dos aprendizes de línguas é poder manter um diálogo, ou seja, comunicar-se com os falantes nativos da língua que estão aprendendo. Por esta razão, a meta da aula de línguas estrangeiras deve ser transformar o aprendiz em um falante e comunicador autônomo que possa interagir com eficiência no contexto sociocultural correspondente¹⁰.

Outra informação importante a ser dada é que, além de diferentes nacionalidades, foram intencionalmente convidadas pessoas com distintas profissões – da Espanha, um tradutor; de Cuba, uma engenheira de farmácia; do México, um fotógrafo; da Guiné Equatorial, um estudante de história, mas todos eles com um amplo conhecimento das suas culturas –, desta forma, ampliar-se-ia ainda mais o léxico dos alunos.

O segundo relato, que também merece nosso destaque, diz respeito a uma atividade desenvolvida, por duas vezes, durante o primeiro e segundo módulo, com o uso de jogos. O site utilizado foi o “*epasatiempo.es*”, que traz passatempos eletrônicos e jogos *on-line* gratuitos, tendo como meta exercitar a mente do usuário, sendo este também o nosso objetivo, mas voltado especificamente para a aprendizagem de forma mais livre e dinâmica da língua espanhola. Os jogos escolhidos foram:

- *Jogo das diferenças* - os alunos deveriam buscar em duas imagens aparentemente idênticas, em um tempo específico, sete diferenças. Para tanto, seria necessário que eles se expressassem de forma rápida, já que o tempo estava sendo cronometrado. Também seria necessário que eles usassem diversas expressões para se fazerem entender ao apontar o que havia em uma imagem e faltava na outra;
- *Sopa de letras com imagens*¹¹ - que também tinha um tempo estipulado para sua execução. Aqui, os alunos deveriam encontrar, em meio às dezenas de letras, as palavras correspondentes aos objetos por eles visualizados, que poderiam estar dispostas horizontal, vertical ou transversalmente. Para isso, seria necessário ter um bom conhecimento lexical da língua espanhola. Este jogo trazia ainda a possibilidade de exibir, ao lado do objeto, o seu nome, que poderia servir para facilitar o jogo ou ainda para a verificação dos acertos.

Os alunos demonstraram, nesta atividade, o mesmo entusiasmo e competitividade de quando estas são realizadas nas aulas presenciais, comentando, inclusive, que o desejo de vencer a competição fez com que eles deixassem de lado o medo de se arriscar no idioma, expressando-se de forma bem mais rápida, livre, espontânea, fato que nos faz lembrar das seguintes palavras de Gómez (2008) sobre as características da oralidade:

as intervenções orais se caracterizam pelo pouco tempo disponível para pensar naquilo que se vai dizer e pela pressão psicológica dos interlocutores devido a esse pouquíssimo tempo e a impossibilidade de anular o que já foi

10 el objetivo último e ideal de los aprendices de lengua es poder mantener una conversación, es decir, comunicarse, con los hablantes nativos de la lengua que están aprendiendo. Por esta razón, la meta de la clase de lenguas extranjeras debe ser convertir al aprendiz en un hablante y comunicador autónoma que pueda interaccionar eficazmente en el contexto sociocultural que le correspondan.

11 No site, o nome destes dois jogos são, respectivamente “Difencias” e “Sopas con imagenes”.

dito, com as consequências que isso pode trazer¹² (p.883).

Em todo processo de ensino e aprendizagem, incluindo as línguas estrangeiras, é necessário colocar o aluno como centro do saber, dar-lhe a possibilidade de ser, de fato, protagonista do próprio conhecimento. Tendo em vista esses objetivos, foi pedido, aos alunos, como mais uma atividade do curso, que gravassem vídeos temáticos de no mínimo 2 minutos e máximo de 3 minutos. A eles foram sugeridos três temas, tendo em conta que estes devem ser propostos de acordo com cada nível dos estudantes: para os níveis iniciantes, temas concretos, ou seja, aqueles que façam referência à família, aos amigos, à própria cidade; já nos níveis avançados, temas que se refiram aos seus interesses pessoais ou a temas da atualidade (GELABERT, BUESO Y BENITÉZ *apud* GÓMEZ, p. 889). Foram eles:

- *Tema 1 – Livre:* o aluno poderia falar sobre um autor preferido, declamar um pequeno poema (significativo para ele), cantar trechos de uma canção, etc., mas era imprescindível que isso fosse feito em espanhol. Caso ele apresentasse algo que não fosse da sua autoria, cantar uma canção, por exemplo, antes ele precisaria explicar, no vídeo, o porquê da sua escolha;
- *Tema 2 – Fazer uma viagem virtual a algum país hispanofalante de sua preferência,* que ele desejasse conhecer, podendo incluir *tour* a museus, já que a maioria deles, devido à pandemia, vinha disponibilizando esses tipos de acessos. O aluno poderia contar como foi essa visita, falar de alguns pontos turísticos e/ou mencionar expressões próprias dos falantes da região, explicando o significado;
- *Tema 3 – Minha maior recordação das festas de fim de ano.* Como estávamos no mês de novembro, perto do Natal e do Ano Novo, o aluno deveria relatar qual era a sua melhor ou mais forte recordação das festas de final de ano, sendo que a preferência recaía sobre alguma recordação natalina.

Os temas propostos também seguiram a linha teórica de Carl Rogers, na qual o conhecimento é mais bem assimilado pelo aluno dependendo da relevância do conteúdo ministrado e quando vinculado às suas vivências, e que este será mais bem apreendido quando a insatisfação do eu é reduzida ao mínimo (ROGERS *apud* PINHEIRO & BATISTA, p.8). Essa mesma perspectiva ao considerar que “*a aprendizagem significativa é aquela que provoca alterações no comportamento do indivíduo, ou seja, através do envolvimento mútuo entre o conhecimento, sentimentos e expectativas pessoais*” (PINHEIRO & BATISTA, p.8).

Apesar de relutantes a princípio, todos os alunos realizaram com maestria a atividade. Foram apresentados vídeos musicais (mas antes, como solicitado, explicando o motivo de ter escolhido tal canção), falando de países, tais como, Peru, República

¹² las intervenciones orales se caracterizan por el poco tiempo del que se dispone para pensar lo que se va a decir y por la presión psicológica de los interlocutores debida a esa premura de tiempo y a la imposibilidad de anular lo ya dicho, con las consecuencias que ello puede conllevar.

Dominicana, Argentina, e também relatos de especiais momentos natalinos, um deles, no qual a família esteve toda reunida pela última vez, isso porque, no ano seguinte, faleceria a matriarca, dentre outras produções. Os resultados foram tão satisfatórios que em lugar de na aula seguinte socializarmos os vídeos e tecermos comentários acerca dos “problemas” observados na estrutura da língua espanhola (o que foi feito individualmente, e por e-mail), o tempo da aula foi usado apenas para compartilhar e exaltar as produções, bem como para ouvir os comentários de quem os produziu a partir das sensações geradas pelo desafio de aparecer em um vídeo falando uma língua da qual ainda se era um recente aprendiz.

A atividade acima descrita – produção de vídeos – (de caráter mais individualista), juntamente com as duas anteriormente apresentadas – entrevista a hispanofalantes e os jogos e passatempos – (de cunho mais interacionista), configuram-se como três exemplos, que além de trazerem relevantes reflexões, apontam para as diferentes formas pelas quais se podem desenvolver atividades comunicativas numa aula de língua estrangeira, tendo com base a expressão oral:

quando se fala de expressão oral, tem-se em conta tanto aquelas situações comunicativas nas quais o falante atua sozinho, produzindo um discurso – por exemplo, ao pronunciar uma conferência, cantar ou deixar uma mensagem em uma secretaria eletrônica – como aquelas nas quais alternativamente atua como falante e ouvinte, situações nas quais não se pode negar que a interação se faz mais presente como acontece, por exemplo, em uma conversação, um debate ou uma entrevista de trabalho (GÓMEZ, p.880)¹³.

As experiências vivenciadas no “*Curso de Conversación*” demonstraram o quanto os alunos ainda se sentem inseguros quando precisam atuar sozinhos, diferentemente de que quando eles têm um interlocutor, muito embora, segundo relato dos próprios estudantes, o conhecimento adquirido é maior ao realizarem tarefas individuais.

Se, por um lado, são várias as facilidades e vantagens que a aula remota pode promover, por outro, o desenvolvimento de algumas atividades tornam-se um pouco mais difíceis de serem executadas, como, por exemplo, a realização de atividades coletivas, sempre importantes no processo de interação, no compartilhamento de conhecimento e na troca de vivências entre os alunos. Na vida diária, a conversação e o diálogo são os textos orais mais comuns através dos quais se produz a comunicação.

Do ponto de vista da vida cotidiana, os processos interativos adquirem uma grande importância, pois a comunicação é central para o desenvolvimento psicológico, verbal, social, e inclusive cognitivo do ser humano. Além disso, a importância da interação reside também no fato de que o ser humano ocupa 80% do seu tempo na atividade comunicativa e, por sua vez, 75% desse tempo que o homem passa comunicando-se, o faz com o uso de habilidades

13 Cuando se habla de expresión oral, se tienen en cuenta tanto aquellas situaciones comunicativas en las que el hablante actúa sólo como tal, produciendo un discurso – por ejemplo, al pronunciar una conferencia, cantar o dejar un mensaje en un contestador automático -, como aquellas en las que alternativamente actúa como hablante y oyente, situaciones en las que no se puede negar que la interacción es más acusada como sucede, por ejemplo, en una conversación, un debate o una entrevista de trabajo.

orais, ou seja, escutando (45%) e falando (30%)¹⁴. (LLACH, 2006, p.1)

No ensino de línguas, a interação, o diálogo, a troca de experiências são elementos indispensáveis, sobretudo quando seu enfoque é comunicativo, mas, por conta da pandemia de covid-19, este precisou se readaptar, ter suas práticas ressignificadas. Muito embora a tecnologia tivesse contribuído para diminuir a distância entre professores e alunos, o ensino, nunca antes pensando em ser dado em todos as suas esferas e níveis de forma virtual, precisou passar por mudanças, e os professores não se furtaram a ir em busca delas. Muitos, inclusive, tiveram que aprender em poucos dias, durante as próprias práticas e contando com a ajuda dos próprios alunos, o que normalmente levariam meses, para que, assim, o conhecimento pudesse seguir o seu fluxo.

No final do curso, foi apresentado aos estudantes participantes um questionário avaliativo elaborado através do *Google forms*. Nele, havia perguntas sobre seus próprios desempenhos, bem como dos professores. Ainda, sobre os materiais e métodos empregados, os temas abordados, sobre a organização do curso, a plataforma utilizada, entre outras mais. No entanto, para este relato, consideramos ser de suma importância trazer o resultado de duas perguntas, em especial. São elas, com os resultados expostos através de gráficos:

1) O objetivo principal do curso (a competência comunicativa) foi atingido?

Conforme o gráfico abaixo, todos os alunos consideraram que sim, que o objetivo foi alcançado, não existindo nenhuma resposta com o não, quase sempre ou às vezes.



2) Se tivesse que fazer este curso outra vez, que tipo de formato você escolheria?

Outra curiosidade era saber o nível de satisfação do estudante com o fato do curso de conversação ter sido realizado de forma virtual, em razão do caráter emergencial vivido no país. A maioria respondeu que faria o curso mesmo que este fosse em formato

¹⁴ Desde el punto de vista de la vida cotidiana, los procesos interactivos adquieren una gran importancia, pues la comunicación es central para el desarrollo psicológico, verbal, social, e incluso cognitivo del ser humano. Además, la importancia de la interacción radica también en el hecho de que el ser humano ocupa un 80% de su tiempo en la actividad comunicativa, y a su vez un 75% de ese tiempo que el hombre pasa comunicándose lo hace empleando destrezas orales, es decir escuchando (45%) y hablando (30%).

presencial ou virtual. Em segundo lugar, esteve a opção da escolha pelo formato presencial e, em seguida, do virtual. Para surpresa, nenhum aluno respondeu que não faria de novo o curso, independente do formato.



Não existiria melhor maneira de finalizar este relato senão trazendo algumas das respostas dos alunos sobre o que significou para eles a oportunidade de fazer, dentro de sua própria casa, vivendo um isolamento social tão rigoroso em meio a uma pandemia que vitimou a tantas pessoas, um curso que foi pensado especialmente para manter os alunos em contato com a língua espanhola, que pretendia ser uma oportunidade para sua qualificação profissional, e por que não dizer, também levar um pouco de bem estar social dado ao momento de tantos infortúnios pelo qual passávamos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que o projeto de extensão “*Curso de Conversación en Línea: estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa de estudiantes de lengua española durante la pandemia de covid-19*”, teve seus objetivos plenamente alcançados e impactos avaliados positivamente, o que pode ser depreendido através dos dados expostos na sessão anterior deste relato. Os alunos participantes apresentaram, ao longo de todo o processo, os resultados que eram esperados e, em muitos casos, superaram até mesmo as expectativas, no que concerne aos seus próprios desempenhos individuais. O número de estudantes que começou o curso se manteve quase o mesmo, sem apresentar significativas desistências. Os poucos que abandonaram, fizeram-no por motivos de incompatibilidade com seus horários de trabalho, já que alguns deles exerciam atividades remuneradas que, no início da pandemia, passaram a ser realizadas através do *home office*, mas que, com o decorrer dos meses e com a flexibilização da quarentena, voltaram a ser exercidas presencialmente.

Cabe também relatar que o nível de envolvimento e a capacidade de aprendizado dos alunos foi ímpar. Acredita-se que a forma como as aulas foram conduzidas – sempre

planejadas e discutidas através de reuniões frequentes entre as três professoras responsáveis por cada um dos três níveis do curso –, onde estes alunos eram, a todo o momento, estimulados a contribuir com indicações de textos, canções, vídeos, etc., foi um dos principais fatores que impulsionou o sucesso desta experiência inovadora para todos os que nelas estiveram envolvidos: professores e alunos. O que também não se imaginava era que os encontros semanais seriam, para alguns alunos, também uma espécie de terapia, dada a situação de medo e incertezas vividas no país, conforme seus relatos.

Considerando o momento de temor gerado pela pandemia de covid-19, podemos assegurar que os resultados foram muito mais positivos do que se esperava, tanto é que já se pensa em transformar o espaço do “*Curso de Conversación*”, que na ocasião havia sido ministrado por nós, professores do curso de Letras/Espanhol, em um ambiente permanente de qualificação para nossos discentes, tanto para aqueles que futuramente poderão ministrar as aulas, quanto para os que irão assistí-la em busca de mais aperfeiçoamento no idioma.

Os seis meses de aulas remotas também nos possibilitou chegar à seguinte conclusão, além das muitas reflexões: aqueles que de início pensaram (e os que porventura ainda pensam) que a educação presencial no Brasil passou a sofrer sérias ameaças com a forte (mas necessária) presença do ensino virtual durante a pandemia de covid-19, as situações vivenciadas e as experiências com elas obtidas através deste curso não nos leva nesta direção. Já não somos os mesmos, é certo, mas temos muito a avançar. O ensino remoto, se este for pensado como um direito igual a todos os cidadãos, ainda não é algo possível, mesmo porque, para que ele se torne uma realidade, será necessária uma grande revolução social e tecnológica, que deverá incluir, sobretudo, uma capacitação continuada de professores. Durante nossos encontros, era possível ver a dificuldade de acesso à internet por parte dos alunos (sobretudo aqueles residentes no interior do estado da Bahia), que, quase sempre, precisavam desativar as câmeras de seus aparelhos para não prejudicar ainda mais a qualidade da conexão. Sem contar que, nos dias de chuvas, ficavam todos ainda mais apreensivos porque sabiam que a *internet* pioraria. Até mesmo nós, professores, em alguns momentos, sofriamos algumas dessas mesmas dificuldades, como perda do sinal de internet, que nos fazia ter que entrar e sair várias vezes da sala de aula remota.

Por fim, cabe dizer que a motivação para a escrita deste relato tem a ver não apenas com o anseio de dar a conhecer este projeto de extensão ou mesmo expor as atividades nele desenvolvidas e os excelentes resultados obtidos, mas, sobretudo, pelo desejo de guardar na memória escrita esta importante e inesquecível experiência, especialmente por ter sido este, desde as últimas décadas, o momento em que o ensino presencial teve, pelas necessidades decorridas, que fazer uso em tão larga escala dos recursos tecnológicos para o exercício das atividades escolares e acadêmicas de forma remota. Ainda, mostrar que o educador, sempre e quando necessário for, é capaz de reinventar-se. Não resta dúvida de que, onde quer que haja um obstáculo a ser superado, uma batalha a ser vencida, ali estará

um professor disposto a aprender para poder ensinar.

REFERÊNCIAS

BELTRÁN, María Alejandra Rángel; SÁNCHEZ, Marlon Julián Suárez. **Manual de conversación para el desarrollo de la competencia conversacional del español como lengua extranjera en el nivel a2**. Bucaramanga, 2018.

ERES FERNÁNDEZ, Gretel; MACIEL, Alexandra Sin. **La oralidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera: algunas reflexiones**. *Linguagem & Ensino*, v.10, n.2, 415-433, jul./dez.2007.

GARCÍA, Marta Higuera. **Internet en la enseñanza de español**. In.: *Vademécum para formación de profesores*. SGEL: Madrid, 2008. p.1061-1085.

GÓMEZ, Raquel Pinilla. **La expresión oral**. In.: *Vademécum para formación de profesores*. SGEL: Madrid, 2008. p.879-915.

IRAGUI, Jasone Cenoz. **El concepto de competencia comunicativa**. In.: *Vademécum para formación de profesores*. SGEL: Madrid, 2008.

LLACH, María Pilar Agustín. **La importancia de la lengua oral en la clase de ele: estudio preliminar de las creencias de los aprendices**. In.: *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006 / coord. por Enrique Balmaseda Maestu, Vol. 1, 2007, ISBN 978-84-96487-19-2, págs. 161-174.*

LÁZARO, Olga Juan. **Aprender español a través de internet: un entorno de enseñanza y aprendizaje**. In.: *Vademécum para formación de profesores*. SGEL: Madrid, 2008. p.1087-1106.

MANCERA, Ana María Cestero. **Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras**. Arco Libros: Madrid, 2005.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo**. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.23, n.126, set.-out., 1995, p.24-26.

NÓS POR NÓS. <https://portal.uneb.br/noticias/2020/08/20/nos-por-nos-uneb-consulta-comunidade-academica-para-construir-proposicoes-para-conducao-das-atividades-durante-pandemia/> acesso: em 24 de set 2020.

PINHEIRO, Marlene N. & BATISTA, Eraldo. **O aluno no centro da aprendizagem: uma discussão a partir de Carl Rogers**. *Revista Psicologia & Saberes*. ISSN 2316-1124, v.7, n.8, 2018.

REATTO, Diogo; BISSACO, Cristiane M. **O ensino do espanhol como língua estrangeira: uma discussão sócio-política e educacional**. *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura Letra Magna*, Ano 04, n.7, 2º semestre 2007. Artigo disponível em: <<http://www.letramagna.com/espanholensino1ei.pdf>>. Acesso em: 10 out.2010.

REZENDE, Flávia. **As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista**. *ENSAIO- Pesquisa em Educação em Ciências*, v.02, n.1, Belo Horizonte, 2002, p.75-98.

O TOM DO BEM: O USO DAS ARTES E DAS TICs NA PROMOÇÃO DA CULTURA DA PAZ NA ESCOLA MARIA NOSÍDIA

Data de aceite: 01/11/2022

Marinês Juliana Carvalho Martins

Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologia (2015), Especialista em Docência em Língua Portuguesa e Literatura (2006) e Graduada em Letras (2005), todos pela Universidade Estadual de Goiás

RESUMO: Este relato tem como finalidade apresentar uma atividade desenvolvida no Projeto “O Tom do Bem: O uso das artes e das TICs na promoção da cultura da paz na Escola Maria Nosídia” no ano de 2018, cujo objetivo é resgatar a cultura da paz na escola; por meio da inclusão social e digital de toda comunidade educacional da Escola Municipal de Tempo Integral Professora Maria Nosídia Palmeiras das Neves. Encontramos nessa proposta a oportunidade de ampliar as ações educativas desenvolvidas na escola, mediadas pelo uso das tecnologias (especialmente fazendo uso do Google Sala de Aula), em prol da pacificação da convivência no ambiente escolar. O eixo norteador deste projeto partiu do seguinte questionamento: *Como articular as linguagens artísticas e culturais às tecnologias na formação da identidade dos sujeitos culturais ativos e protagonistas*

para o fomento de uma cultura de paz no ambiente escolar? Nessa perspectiva, entendemos que a escola é o *lócus* privilegiado de transformação do indivíduo e de valorização de suas potencialidades. Sendo assim, cabe a essa instituição colocar o aluno no centro desse processo, mostrando-lhe que atitudes de paz podem ser construídas com base na cidadania e no respeito às diferenças.

PALAVRAS-CHAVE: Paz. Tecnologia. *Google Classroom*. Sujeito cultural. Identidade.

INTRODUÇÃO

A cultura de paz, delineada pela UNESCO como uma série de atitudes positivas em prol da paz coletiva das gerações presentes e futuras, é um grande desafio, tendo em vista que é necessário:

[...] Trabalhar na educação, na construção solidária de uma nova sociedade, onde o respeito aos direitos humanos e à diversidade se traduzam concretamente na vida de cada cidadão, onde haja espaço para a pluralidade e a vida possa ser vivida sem violência. (DISKIN; ROIZMAN, 2002, p. 7)

A escola é, nesse sentido, o local propício à formação integral dos educandos de forma a torná-los críticos e cientes de suas ações em sociedade, reforçando a necessidade de ação pacificadora no mundo que os cerca. Tal atitude, prevista no Projeto Político Pedagógico - PPP (2017) da Escola de Tempo Integral Professora Maria Nossídia Palmeira das Neves, reitera a perspectiva de formação autônoma dos alunos engajados em seu próprio processo de aprendizagem.

Assim sendo, o projeto “O Tom do Bem: O uso das artes e das TICs na promoção da cultura da paz na Escola Maria Nossídia” busca discutir com os alunos do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Tempo Integral Professora Maria Nossídia Palmeiras das Neves, a participação em atividades cujo uso das TICs, subsidiado com estudos interdisciplinares das artes (música, dança e literatura e demais disciplinas), possibilite aos alunos o desenvolvimento da cultura da paz; agindo como seres protagonistas e autônomos na construção de seu conhecimento.

E presente relato de experiência visa, desta maneira, apresentar uma das atividades desenvolvidas no ano de 2018, intitulada “Manias de Explicação”, desenvolvida após a leitura de livro homônimo, de Adriana Falcão. O objetivo da atividade foi, após um debate sobre o livro, refletir sobre determinadas ações dos alunos em sala de aula e mesmo em sua vida prática, formulando conceitos (ou explicações) sobre os determinados sentimentos que experienciam cotidianamente e, após esta reflexão, compreender melhor como lidar com eles, especialmente em situações de conflito.

JUSTIFICATIVA E DELIMITAÇÃO DO TEMA

As ações deste projeto (e, em particular a atividade proposta), justificam-se devido à necessidade de se cultivar a resiliência, a bondade, a compreensão, o olhar sobre o outro, a riqueza de caráter, o resgate aos valores morais dentre outras necessidades humanas; para o favorecer um bom convívio escolar - conhecimentos estes que os alunos levarão para toda a vida. Ancorados nas concepções de Lopes e Macedo (2002), compreendemos que

o currículo é uma construção cultural que se faz na interface das relações políticas mais amplas com a prática e, nesse sentido, a teoria crítica respalda o compromisso com uma prática transformadora, comprometida com a justiça social, a luta contra as desigualdades, opressões e marginalizações. (LOPES; MACEDO., p. 17-18, 2002).

Assim sendo e levando em consideração a importância das TICs para a efetivação de um ensino e aprendizagem de qualidade que estimule a convivência solidária e pacífica no contexto escolar, continuamos com o anseio de colaborar com a formação integral dos sujeitos. Por este viés, as TICs na escola favorecem o acesso do aluno ao mundo digital, ampliando seus horizontes e permitindo-lhe outros e diversos tipos de leitura que a tela proporciona. Além disso, elas enriquecem o trabalho pedagógico da sala de aula e ampliam

as possibilidades de aquisição de novos conhecimentos por meio da pesquisa, da inclusão digital e da integração das vivências das diversas áreas dos saberes.

Logo, a relevância dessa experiência didática ancora-se na necessidade de fazer com que as ações pedagógicas pacificadoras, propostas na Escola Municipal Maria Nosídia, ultrapassem os muros da escola e contemplem toda a comunidade. Nesse sentido, este projeto se propõe a debater e refletir sobre a cultura de paz na escola, fundamentado nas concepções de estudiosos dessa temática, compreendendo a importância de estar engajado em uma cultura que fomente ações individuais e conjuntas em prol do bem-estar da comunidade em que estamos inseridos.

Para tanto, é preciso compreender, sobretudo, a urgência em se **resgatar os valores de liberdade, justiça, democracia, direitos humanos, tolerância, igualdade e solidariedade**, de forma que estes emirjam da própria sociedade em comportamentos de cooperação em grupo, da prática da não-violência, do diálogo entre as pessoas, de posturas democráticas frente à vida e da busca pela justiça; consolidando, assim, a construção de relações pacificadas (DUPRET, 2002 /s.p./).

Nesse sentido, conforme reitera a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, é uma das atribuições da escola a formação do indivíduo, preparando-o para o exercício da cidadania:

Art. 1º . A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Art. 2º . A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB 9394/96)

Com o surgimento de diversos aparelhos eletrônicos interligados em rede, percebe-se uma mudança não apenas na utilização destes aparelhos, mas também na relação entre as pessoas e nos produtos culturais gerados por elas. Neste sentido, Barbosa acredita em um entrecruzamento de fronteiras culturais e geográficas, resignificando-se, assim, o saber:

Estamos vivendo um tempo em que a atenção está ligada para a interculturalidade, a interdisciplinaridade e a integração das artes e dos meios como modos de produção e significação desafiadora de limites, fronteiras e territórios (BARBOSA, 2008, p. 23)

Todas essas mudanças propiciaram o surgimento de novos gêneros de socialização do saber, de forma que os jovens se constituíram como agentes de seu próprio letramento[2] (SOUZA, 2011, p. 115), por meio de uma nova forma de legitimação do saber: a leitura de mundo compartilhada, possibilitando, por meio da discussão em rede, a ampliação de seu universo leitor.

Logo, a compreensão e o estudo do imbricamento de diversos gêneros, culturas e identidades na comunidade escolar tem favorecido aprendizagens mais democráticas e

coletivas, fazendo circular um conhecimento mobilizador; oportunizando ao jovem a busca por um sentido mais profundo das palavras, identificando-se identitariamente, buscando, por conseguinte, um sentido na vida.

Compreender sua identidade sociocultural das interações com a arte amplia a visão do aluno, de forma que este passa a compreender, como aponta Richter, o inter cruzamento das vozes sociais presentes em nosso meio, de forma que este possa refletir sobre as tensões e assimetrias presentes em diferentes contextos sociais; seu papel social como sujeito, sua participação social revestida por valores e um conjunto de práticas e visões de mundo, reconhecendo-as e se reconhecendo como participante ativo da sociedade. Para o autor, cabe à escola

Propiciar uma educação inclusiva no seu sentido mais amplo, respeitando as individualidades pessoais e as características culturais de todos os grupos presentes em sala de aula e que compõem a nossa sociedade, de forma a propiciar uma educação mais justa e um tratamento mais igualitário para todos. (RICHTER, 2008, In: BARBOSA, 2008, P. 105)

Os quatro pilares da educação para o Século XXI definidos pela UNESCO em torno de quatro formas de aprendizagem (aprender a conhecer, a fazer, a viver junto e aprender a ser) intensificam estas ideias, reforçando a necessidade de se retomar o assunto principal deste projeto: a criação de uma consciência crítica em torno de uma cultura de paz nas escolas e na sociedade como um todo.

Neste contexto, a legislação tem agido criteriosamente, respaldando os cidadãos para garantir a paz universal entre os homens, garantindo direitos universais, iguais e naturais, além do respeito e reconhecimento destes por meio, por exemplo, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1789), criada em decorrência de Revolução Francesa (1789 – 1799):

A Declaração Universal dos Direitos do Homem e do cidadão alargou a área de aplicação dos direitos. Ela garantia liberdade e igualdade de nascença; os direitos de propriedade, segurança e resistência à opressão; a liberdade de pensamento, expressão e culto; [...] estabelecia limites à liberdade individual pelo respeito à liberdade do próximo. (CARDOSO; CERENCIO, 2012, p. 24)

Embora esta dentre outras (a Constituição Federal de 1822, por exemplo) garantam o respeito a todos os cidadãos, a mudanças de atitudes em meio social demandaram o surgimento de outras ações que incentivassem amplamente uma cultura de paz no ambiente escolar, assegurando a liberdade de ensino (e, conseqüentemente de aprendizagem) nas escolas. É o caso do Projeto de Lei 5826/16, que acrescenta à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/96) a previsão de ações destinadas a promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, especialmente o bullying (PL 5826/16). Tal proposta prevê também a promoção da cultura de paz nas escolas.

Reiterando a sincronia entre a mudança de comportamento e comunicação entre

as novas gerações e a evolução tecnológica, bem como o crescente processo criativo da humanidade, Campos salienta que a invenção e a experimentação viabilizaram, assim, o surgimento de projetos cada vez mais arrojados (CAMPOS, 2008, In: BARBOSA, 2008, P. 187), tendo em vista sua ampla divulgação pelos multimeios existentes. A utilização de *hardwares* e *softwares* disponíveis em prol da arte-educação amplia a criatividade, a originalidade e a autonomia dos alunos, aproximando-os de produções mais recentes e tornando-os protagonistas no processo de criação, além da ampliação de seus conhecimentos estéticos e de mundo.

OBJETIVO GERAL

Em consonância com a temática supracitada, o objetivo geral desta sequência didática foi, por meio do uso do Google Sala de Aula, desenvolver ações que integrem diferentes campos do conhecimento científico às tecnologias; a fim de implantar uma cultura de paz na escola. Além disso, pretendeu-se evidenciar o sentimento de pertencimento a esse espaço por meio da interação, da discussão e da intervenção, estimulando o protagonismo juvenil e a liderança em prol da convivência pacífica da comunidade escolar, a exemplo de outras comunidades que obtém melhores resultados de convivência pacífica e respeito mútuo na relação entre os pares (como a canadense, por exemplo).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E HISTÓRICO

A Escola Municipal Professora Maria Nosídia Palmeiras das Neves, localizada na Rua Celeste Baiocchi, esquina com Olinda Albernaz, APM 08, Setor Residencial Barravento, faz parte da Unidade Regional Maria Helena Batista Bretas. Trata-se de uma Instituição Educacional que obedece à estrutura do modelo padrão da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Sua inauguração se deu em 29 de junho de 2009, na gestão do Prefeito Iris Rezende Machado, tornando-se Escola de Tempo Integral em 2010.

As atividades referentes aos componentes curriculares obrigatórios são ofertadas por meio de diferentes formas de tratar o conhecimento, havendo, ainda, o desenvolvimento de atividades específicas desenvolvidas por todos os professores da escola ao longo do ano.

Conforme pesquisa realizada anteriormente pela própria Instituição Escolar a fim de traçar um perfil dos alunos atendidos na escola, constatou-se que a comunidade é de média e baixa renda e a maioria dos pais e responsáveis encontra-se na categoria de profissional autônomo e funcionário de empresa particular que executa trabalhos “técnicos” (trabalhadores da construção civil, trabalhadores de confecção e comércio em geral e outros).

Diante desta perspectiva e diante da temática já explicitada ao longo deste projeto, embora se tenha a predominância de alunos de média e baixa renda, reitera-se a existência

de alunos nativos de uma era informatizada, de tal forma que o contato com as TICs se dá automaticamente, já que nasceram em um mundo em que a internet já facilitava a vida das pessoas e aplicativos e redes sociais como *Whatsapp* e *Facebook* já faziam naturalmente parte da vida das pessoas. Assim sendo, tem-se o perfil de um aluno com novas práticas discursivas, cujo pensamento se dá por meio de imagens e da observação de telas (haja vista que fazem parte de um contexto computacional).

Seu pensamento é mais gráfico que textual, uma vez que convive diariamente com hipertextos, de forma que uma informação é direcionada a um link e a outros com assuntos correspondentes. Compreendendo o perfil desta geração, Silva destaca a necessidade de novas práticas metodológicas em sala de aula:

É nesse âmbito de práticas discursivas em meio digital que se impõe a compreensão do hipertexto, exigindo de nós, professores, a disposição para investir em estratégias inovadoras de ensino que busquem a contribuição das diferentes mídias explorem a gama de recursos retóricos oferecidos pelas TIC, marcantes nas relações sociais contemporâneas – terreno fértil para a nossa intervenção educativa – tendo em vista um futuro que já se mostra hoje pelos recursos ilimitados das produções hiperídia. (SILVA, 2012, p. 203).

Logo, traduzindo a reflexão de Silva, caminha-se cada vez mais para um contexto educacional Interdisciplinar, se não Transdisciplinar, em que as linguagens artísticas se entrecruzam, de tal forma que as novas produções carregam características colaborativas. (BARBOSA, 2008, p. 23)

Assim sendo, o aluno que se nos apresenta, embora se estabeleça em sociedade individualmente, raciocina e age colaborativamente, e a partir de suas produções deixa sua marca cultural. As transformações sociais, econômicas, políticas e em diversas esferas impõem sobre ele novas formas de pensamento e domínio da linguagem, modificando seus efeitos de intencionalidade e, conseqüentemente, sua apresentação cultural. Sua comunicação em rede lhe permite, agora, exercer o papel de protagonista de sua própria história, podendo navegar nas infovias do conhecimento e construir novas estruturas, construir novos raciocínios, criar novos gêneros.

Tantas novidades tecnológicas trouxeram para o mundo da cibercultura algumas dificuldades. Uma delas, ao que se pode ver a olhos vivos nas reportagens dos jornais, é o aumento da violência. Pode-se dizer, referendando-se nas duas guerras mundiais historicamente deflagradas, que o século XX foi um dos mais violentos da história, estimando-se, segundo a OMS, que 191 milhões de pessoas perderam a vida em consequência de guerras e conflitos. Mais da metade destas vítimas, ao que consta, eram civis. (GERHARDT, 2005, /s.p./)

Constata-se, portanto, a urgência em promover-se situações de conscientização pacificador, - sobretudo no ambiente escolar - tão propício ao diálogo e à construção do conhecimento. Trata-se, entretanto, assim como a construção de conhecimento do novo século, colaborativa e rizomática; de um esforço coletivo, organizado e ininterrupto, de tal

forma que na cidade, no país e no mundo, todos se compreendam como cidadãos cujo dever é manter a paz.

Compreendendo a inevitabilidade do envolvimento de todos na construção de uma cultura de paz na escola, é prática institucional trabalhar projetos que envolvam a comunidade escolar no resgate dos valores humanos e das virtudes, reduzindo o comportamento agressivo e garantindo, assim à criança um ambiente seguro e tranquilo de aprendizagem.

Tendo em vista esses pontos, o PPP desta Instituição de Ensino contempla ações voltadas para a efetivação da cultura de paz no contexto escolar. Construindo um histórico das ações desenvolvidas neste projeto, reitera-se que durante o ano de 2017 a escola desenvolveu projetos direcionados aos valores, à solidariedade, à cooperação, ao respeito às diferenças, e muitos outros.

Essas questões solidificaram atitudes positivas em prol de um mundo melhor. A origem deste trabalho se deu no projeto *Bullying, uma história que precisa ter fim*, envolvendo os componentes curriculares de língua portuguesa e língua inglesa no ano supracitado. Entre as ações desenvolvidas ressaltam-se:

1. O estudo do comportamento das personagens do filme: A fantástica Fábrica de Chocolates, destacando seus pontos positivos e negativos e a reflexão sobre essas atitudes no cotidiano das personagens, bem como sua transposição para o mundo real;
2. A criação de uma árvore do perdão – construída com bilhetes dos alunos a partir da reflexão de suas atitudes negativas e dificuldades interpessoais ao longo do ano, sanando-as assim e construindo laços de amizade e solidariedade;
3. O potinho da amizade: confecção de um potinho contendo mensagens de paz e motivação a serem lidas durante as aulas de língua portuguesa ao longo da realização do projeto;
4. A escrita de produções textuais de gêneros diversos, apresentação teatral e música envolvendo a temática deste projeto.

Todas estas ações reafirmam outro sentido da educação: do latim *educare*, o verbo educar também tem o sentido de cultivar, cultivar-se (FERREIRA, 1999); demonstrando ser um processo, o qual se constrói diariamente – assim como a paz.

A viabilização deste projeto se deu com a implantação do laboratório de informática na Escola Maria Nossida, em 2018; em decorrência do recebimento de 20 computadores provenientes do concurso Paz, eu curto! - promovido pelo ministério Público. Fizemos por opção fazer uso dos recursos técnicos e metodológicos apontadas no curso: Minicurso Google Sala de Aula, ministrado pela Prefeitura Municipal de Goiânia (Núcleo de Tecnologia Educacional - GERTEC / SME).

A Plataforma **Google Sala de Aula** nos permite oportunizar aos alunos o manuseio com diferentes mídias, norteando novos processos de elaboração do pensamento através

da criação de uma sala de aula virtual e do uso de diferentes aplicativos (Documentos Google, Google Agenda, Gmail, Formulários e Google Drive).

O uso desta plataforma em sala justifica-se seu uso pela notoriedade dos seguintes fatores:

- Configuração fácil e gratuita, a economia de tempo e papel (tendo em vista o registro de todas as atividades num drive virtual);
- Uma melhor organização do trabalho, com feedbacks aprimorados e a facilidade de comunicação ubíqua (a qualquer lugar, com dispositivos móveis ou outras mídias que o aluno preferir);
- É acessível a qualquer pessoa e mantém a segurança da informação, exigindo o uso de senha pessoal e acesso individual dos alunos;

Assim sendo, em 2018 intensificamos a execução do projeto, desenvolvendo as seguintes ações subsidiadas pela plataforma Google Sala de Aula:

1. Criação da sala de aula virtual “Projeto O Tom do Bem”, cujo objetivo foi fundar na escola um grupo de divulgação dos trabalhos desenvolvidos pela escola, tendo por foco o estudo de diferentes gêneros jornalísticos e a produção escrita desses gêneros, bem como amplia as atividades desenvolvidas na sala de aula física com acesso ubíquo (SANTAELLA, 2012) ou seja, a qualquer momento, em qualquer lugar; (Fig.1)



Fig. 1 – Sala de Aula virtual

Fonte: Acervo da Escola Maria Nosídia, 2018.

2. A construção de um jornal mural na sala de aula, ampliando a leitura dos assuntos estudados em sala nas diferentes disciplinas, em textos de diferentes gêneros, meios e suportes, a fim de recordar os conteúdos estudados, ampliar as leituras e a visão de mundo dos alunos, além de promover novos debates e suscitar a curiosidade das crianças;



Fig. 2 – Jornal-Mural

Fonte: Acervo da Escola Maria Nosídia, 2018.

3. A criação dos e-mails institucionais dos alunos da escola (com a extensão @smegoiania.com), seu cadastramento no Google Sala de Aula e a construção de seu perfil de aluno no ambiente virtual de aprendizagem, os quais permitiram o acesso dos alunos à plataforma virtual;

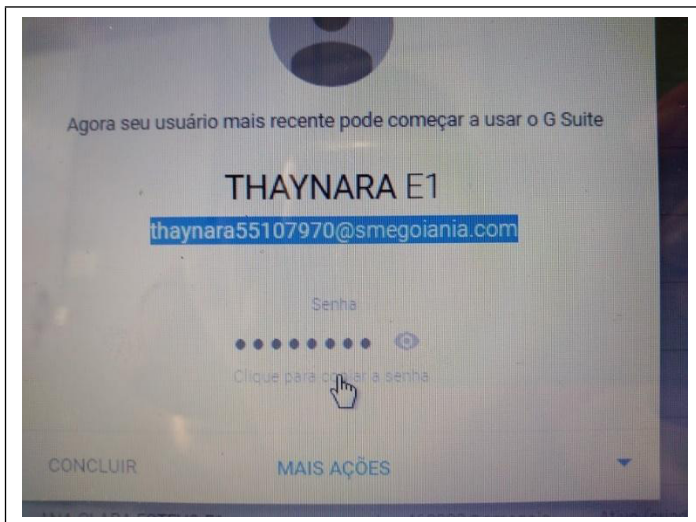


Fig. 3 – Criação dos e-mails

Fonte: Acervo da Escola Maria Nosídia, 2018.

4. A leitura de livros e textos de diferentes gêneros e o debate de assuntos relacionados ao respeito às diferenças (O Ratinho e os Opostos), ao gerenciamento das emoções (Manias de explicação, Os Sons da escola) e ao resgate aos valores morais.

METODOLOGIA

A Escola Municipal de Tempo Integral Professora Maria Nosídia Palmeiras das Neves atende a primeira etapa do Ensino Fundamental: ciclos I (crianças de 06 a 08 anos) e II de (08 a 12 anos).

A partir do ano de 1997, buscando modernizar o sistema municipal de educação, a Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME) apresentou ao Conselho Estadual de Educação a Proposta Político-Pedagógica Escola para o Século XXI, aprovada e regulamentada por meio da Resolução nº 266 de 29 de maio de 1998. Essa Proposta instituiu o Ciclo de Desenvolvimento Humano como forma de organização do ensino fundamental nas escolas da Rede (Resolução CME nº 128 p. 12 apud Mundim, 2009),

Tal proposta assumiu a Teoria Histórico-Cultural como referencial teórico que fundamenta os princípios do Ciclo, priorizando a convivência com os pares, respeitando os ciclos das etapas da vida e ressaltando que a aprendizagem do aluno deve ser individualizada, respeitando o ritmo do aluno.

Assim sendo, em consonância com a Proposta de Ensino da Rede Municipal de Educação, tem-se, como se pode ver na tabela 01, um total de 287 alunos matriculados nesta Instituição de Ensino no ano corrente. Trata-se de uma Escola de Tempo integral, em

que os alunos iniciam as aulas às 07h da manhã e terminam as aulas às 16h, fazendo na escola três refeições diárias e tendo, ao longo do dia, 07 aulas divididas entre as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Educação Física, Música, Dança, Arte, História, Geografia e Inglês. Há, ainda, aulas de atendimento individual especializado para alunos com dificuldades de leitura e escrita.

Como se pode constatar com a descrição acima, a Escola em Tempo Integral possui uma dinâmica de funcionamento diferenciada das escolas de tempo regular. Isto posto, demanda-se uma nova construção curricular, haja vista a integração como princípio de organização pedagógica da escola, bem como a flexibilidade como dinâmica da produção da matriz curricular e a interdisciplinaridade como concepção para o trabalho pedagógico dos educadores.

A partir de projetos de trabalho motivados por temas geradores, visa a integração entre os componentes curriculares e outros conhecimentos, de forma que são estes definidos e orientados por temáticas e desenvolvidos através de reflexões teóricas e práticas, como se tem o presente projeto.

Para desenvolver este trabalho foram selecionadas duas turmas das etapas finais do Ciclo II do Ensino Fundamental (Turmas Fs – 6ºs anos do Ensino Fundamental), contemplando-se um total de 61 alunos.

A atividade de interação (mediada pelo uso das tecnologias) teve por responsável pelo projeto a professora regente de Língua Inglesa Marinês Juliana Carvalho Martins, bem como a participação ativa do agente educativo Alisson Mendanha Custódio e como suporte técnico e orientação sobre os usos do Google Sala de Aula a Apoio do Núcleo de Tecnologia Educacional da SME, Liderci.

Os sujeitos foram alunos de 11 a 12 anos. A atividade se desenvolveu a partir da leitura do livro: *Manias de Explicação*, de Adriana Falcão. A obra aborda diferentes sentimentos sob o ponto de vista peculiar da protagonista (não nomeada propositalmente para designar qualquer pessoa que se identifique com sua forma de ver o mundo).

Assim, como salienta a narradora “numa forma mais bonita de ver o mundo”, sentimentos como amor, felicidade, angústia, medo, raiva, solidão, amizade; dentre outros, são transformados em poesia e ressignificados aos olhos da personagem, da forma com que ela interpreta a vida.

Os alunos, a exemplo da protagonista, foram convidados, após debate sobre cada página do livro, a divagar sobre seus sentimentos e pensamentos e escrever um pequeno verso sobre o sentimento apresentado. Deveriam fazer, também uma ilustração, como se pode ver nas figuras apresentadas abaixo. O resultado da soma de todos os versos foi uma paráfrase do livro transformada em livro coletivo da sala.

Para estudo das atividades apresentadas foram utilizados os seguintes critérios:

INTERAÇÃO (nos dois aspectos tratados abaixo)

a) Interação com a obra – Identificar o que os alunos consideraram mais interessante

na oficina ministrada, no nível da interação com a obra estudada, demonstrando interesse ou identificação com a temática abordada.

b) Interação com os pares – Observar como ocorreu a interação dos alunos com seus pares e com o grande grupo durante a oficina ministrada, bem como qual foi o reflexo desta interação em sua produção.

CRIATIVIDADE – Verificar como o aluno se utiliza de sua poética pessoal para a representação estética, comunicando sua mensagem e elaborando seus sentimentos acerca do mundo que o cerca, por meio da interação de linguagens.

EXPRESSIVIDADE – Avaliar como o aluno registra suas produções, compreendendo sua evolução durante a execução delas. Verificar, também, se ele sintetiza as ideias, reflete e organiza seus pensamentos, apropriando-se do conhecimento construído ao longo das aulas.

Como é possível constatar nos relatos dos alunos, os mesmos se identificaram com a leitura: “Eu achei bem interessante o livro [manias de Explicação] .Ele expressa cada sentimento de uma forma bem divertida.” (Aluno X) ; “Muito Bom aprender mais sobre nossos sentimentos!” (Aluno Y) , “Tem muitas explicações legais”. (Aluno Z)

Da mesma forma, as atividades foram desenvolvidas em pequenos grupos na biblioteca da escola. As crianças puderam experienciar diferentes situações: a pesquisa no computador de diferentes imagens, uso do dicionário virtual, dicionário de sinônimos e do próprio Google Sala de Aula para orientar-se quanto à realização da tarefa, fator que tornou a atividade atraente e estimulante aos olhares infantis.

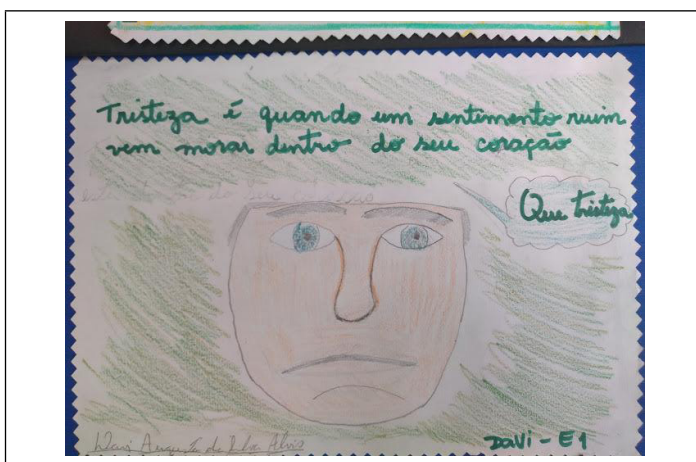


Fig. 4 – Atividade dos alunos 1

Fonte: Acervo da Escola Maria Nosídia, 2018.

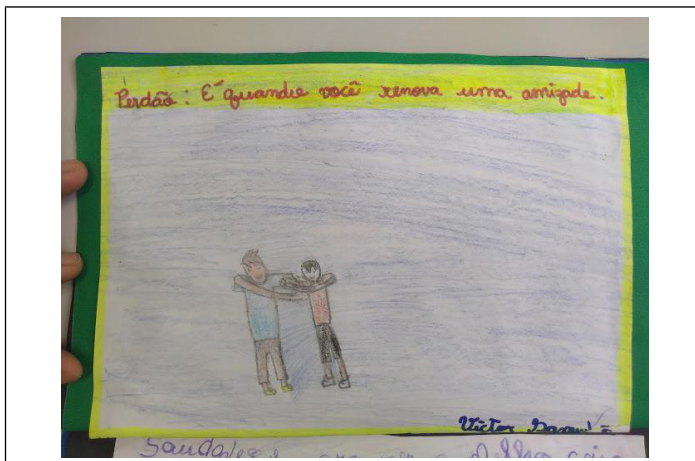


Fig. 6 – Atividade dos alunos 3

Fonte: Acervo da Escola Maria Nossida, 2018.

Nas figuras 04 e 05 os alunos fizeram uso de sua expressividade e criatividade, uma vez que compartilharam sua poética pessoal através de frases e imagens. O uso de cores e de determinadas palavras foi intencional, fator que demonstra sua capacidade de abstração e leitura de mundo, bem como a elaboração de outras propostas a partir de uma informação dada (no caso, o livro de Adriana Falcão).

Reiteramos com esta proposta, a importância de se preparar os alunos para uma cultura de paz, cultivando atitudes pautadas nas concepções da UNESCO, que define estas ações como:

- respeitar a vida e a dignidade de cada pessoa, sem discriminar nem prejudicar;
- praticar a não-violência ativa, repelindo a violência em todas suas formas: física, sexual, psicológica, econômica e social, em particular ante os mais fracos e vulneráveis, como as crianças e os adolescentes;
- compartilhar o meu tempo e meus recursos materiais, cultivando a generosidade, a fim de terminar com a exclusão, a injustiça e a opressão política e econômica;
- defender a liberdade de expressão e a diversidade cultural, privilegiando sempre a escuta e o diálogo, sem ceder ao fanatismo, nem à maledicência e ao rechaço ao próximo; (DISKIN; ROIZMAN, 2002, p. 7)

De tal forma que a experimentação literária e estética amplia o sentimento de empatia e solidariedade com o outro, uma vez que ao refletir sobre seus próprios sentimentos o aluno refaz caminhos e calcula as consequências de seus atos para outras pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aquisição e uso dos computadores como ferramentas de auxílio à produção e reflexão intelectual, científica e filosófica, bem como a ampliação do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação poderão contribuir ativamente com o trabalho pedagógico em

sala de aula, possibilitando o uso de novas metodologias e, por meio dessas, oportunizando ao aluno novos conhecimentos por meio da pesquisa, da inclusão digital e da integração dos saberes e das vivências.

Este relato anseia, portanto, promover a inesgotável reflexão entre a comunidade escolar acerca da temática da paz, de forma que os educandos, a partir da educação, da ciência e da cultura, estabeleçam relações de confiança, parceria e união entre seus pares, cultivando valores de justiça, de respeito ao bem maior coletivo e do desenvolvimento da escuta; além de promover o protagonismo juvenil e a liderança .

Espera-se, a partir das iniciativas desta oficina de experimentação estética promovida em uma sequência didática, que haja a extensão dos benefícios do projeto a membros da comunidade escolar como um todo, particularmente a indivíduos em situação de vulnerabilidade social e àqueles que estejam em cumprimento de medidas sócio-educativas, de forma que possam mudar suas vidas positivamente. Acreditamos que é dever da educação oportunizar situações que propiciem a construção solidária, a fim de incitar o desejo de se construir uma nova sociedade, pautada no respeito aos direitos humanos, no respeito à diversidade, à cultura e às opiniões de cada cidadão, convivendo-se, assim, em harmonia e paz.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lílian (Org). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

CAMPOS, Helena Guimarães. *A história e a formação para a cidadania nos anos iniciais do ensino fundamental*. 1. Ed. – São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

DISKIN, Lia; ROIZMAN Laura Gorresio. *Paz, como se faz? Semeando cultura de paz nas escolas*. UNESCO / Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001308/130851por.pdf>

DUPRET, Leila. *Cultura de paz e ações sócio-educativas: desafios para a escola contemporânea*. Psicol. Esc. Educ. (Impr.) vol.6 no.1 Campinas: Junho, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572002000100013> Acesso em: 07/11/2017, às 19:52

FANTIN, Monica; RIVOTELLA, Pier Cesare (Orgs.) *Cultura Digital e Escola: Pesquisa e formação de professores*. Campinas – SP: Papyrus, 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GERHARDT, Luiza Maria. *À paz perpétua, de Immanuel Kant - Resenha*. Educação. Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 1 (55), p. 143 – 154, Jan./Abr. 2005. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/407/304> Acesso em: 13/11/2017 às 00:07.

KANT, Immanuel. *À paz perpétua*. Porto Alegre: L&PM, 1989.

LDB 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

MALDONADO, Maria Tereza. *Os construtores da paz: caminhos da prevenção da violência*. São Paulo: Moderna, 1997.

ROJO, Roxane. (Org.) *Escol@ Conect@d@*: os multiletramentos e as TICS. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2003.

A APLICABILIDADE DA IMPLEMENTAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR DE RONDONIA COMPONENTE EDUCAÇÃO FÍSICA - EM TEMPOS DE PANDEMIA

Data de aceite: 01/11/2022

Cleidimara Alves

Alan Ranieri

Edilene Jesus de Araújo
Vilhena

Marcio Rodrigues Fagundes
Pimenta Bueno

RESUMO: No ano de 2020 vivemos uma situação inédita com a pandemia gerada pelo covid19 onde os professores ficaram impedidos de realizar suas formações de forma presencial e precisaram se reinventar para dar continuidade nos planejamentos previstos anteriormente. Esse trabalho relata experiências vivida na implementação do Referencial Curricular de Rondônia do componente Educação Física onde professores foram formados e tiveram que formar outros professores num modelo de cascateamento através de aulas remotas. A Formação Remota, significa algo novo que os professores formadores precisaram enfrentar para aplicar os conhecimentos aos professores que através dessas formações utilizarão com os alunos também de forma remota. O

uso das tecnologias para a aplicabilidade do Componente Curricular Educação Física é o que procuramos evidenciar nesse trabalho, onde identificamos as possibilidades de se aplicar um componente que tem em sua base o movimento humano através do uso de plataformas e ferramentas tecnológicas. No início foram muitas as dificuldades, pois o uso das tecnologias não era utilizado nas formações, principalmente no componente Educação Física que trabalha o movimento humano. Mas, mesmo diante de muitos entraves conseguimos vencer os desafios do mundo da tecnologia e hoje é difícil e imaginar nossas formações sem o uso dessas plataformas e ferrametas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física, Aplicabilidade, Pandemia.

INTRODUÇÃO

A escola tornou-se um dos espaços mais temido pelo risco da transmissão do novo coronavírus, dessa forma abruptamente professores e alunos foram obrigados a se reinventar a um novo cotidiano escolar. Com os professores do componente Educação Física não foi diferente rapidamente tiveram que

mudar suas práticas e através das ferramentas tecnológicas tiveram que tematizar as unidades temáticas contidas no Referencial Curricular de Rondônia (RCRO) de forma que os professores do estado de Rondônia do ensino Fundamental anos iniciais pudessem receber as formações propostas anteriormente, mas de forma remota.

Realizar formação para professores de forma remota foi muito desafiador, principalmente por sermos da Educação Física, onde lidamos com o movimento do corpo e de repente nos vemos frente a uma tela de computador tendo que transmitir todo conteúdo de forma dinâmica e motivadora aos demais professores.

Com a pandemia do covid19 tivemos a oportunidade de conhecer novas possibilidades para a formação de professores de Educação Física e através de plataformas e ferramentas tecnológicas onde vivenciamos novas experiências que no início nos causou muito medo e apreensão. Não ter experiência e familiaridade com o mundo das tecnologias foi nosso maior desafio, pois estávamos habituados a aulas, encontros, formações, tudo presencial e de repente sem qualquer experiência anterior nos vemos a frente de um computador sendo formados e formando outros professores de forma remota.

Para que a formação de professores possa constituir-se em um processo de desenvolvimento pessoal e profissional de fato, é imprescindível considerar os processos pelos quais eles se apropriam do conhecimento, as suas características pessoais e o seu conhecimento experiencial e profissional. MEC (2001, p. 27)

Sabemos que a formação de professores sempre foi uma temática bastante discutida e nesse período de pandemia não é diferente, mas hoje falamos as discussões sobre formações são pautadas nas formações no formato remoto.

A EXPERIÊNCIA

A experiência vivida foi desafiadora e podemos dizer inovadora, pois utilizar plataformas e ferramentas tecnológicas para a formação de professores de Educação Física foi uma experiência nova para todos nós. Aprender a utilizar as plataformas Cisco Webex, Meet as ferramentas google class, Meentiment, a elaborar vídeos e ainda a entender as linguagens tecnológicas é algo que levaremos para a vida toda e com certeza jamais sairá de nossos planejamentos futuros, mesmo quando votarmos a rotina de formações presenciais.

A formação de professores para a implementação do Referencial Curricular de Rondônia (RCRO) a luz da BNCC foi organizado pela Undime (União dos dirigentes municipais de educação) em parceria com a Secretaria de estado da Educação (SEDUC) com a proposta de ter um professor multiplicador por município onde o mesmo receberia a formação (remota) e em formato de cascadeamento fariam a multiplicação aos professores de educação Física de seus municípios.

A proposta inicial para a formação era de modo presencial como ocorreu na

formação da Educação Infantil que aconteceu no município de Cacoal no mês de dezembro de 2019. Mas com o acontecimento mundial da contaminação da COVID- 19, as formações presenciais tiveram que ser replanejadas para aplicação de forma remota. Muitas dúvidas aparecerem e aflições também, pois era algo novo. Mas aos poucos fomos vencendo o medo e as evoluções da tecnologia foram dando lugar a novos aprendizados, no qual nos trouxe novas visões e mudanças para novas práticas.

“[...] A participação em discussões de grupo focal pode ter um impacto positivo quanto negativo, em algumas sugestões são fornecidas para minimizar os potenciais consequências negativas.” (Barbour, 2009, p. 123)

Sabe-se quando o fato se relaciona ao encontros de pessoas com formação profissional que atribui para estabelecer ideias que possa realizar o pensar individual pontos do pensar individual, precisa conhecer o grupo focal, que relaciona todo um processo de interação do aceitar e questionar a forma de como podemos nos juntar para termos os mesmos pensamentos de uma estabilidade para beneficiar o “EU” e ao “PRÓXIMO” são desafios de estudo que envolve a pesquisa transculturais com grupos focais.

Então o fato, a mente que os participantes dos grupos dos referentes municípios puderam contribuir com suas habilidades nos provendo suportes e nos ajudando uns aos outros, foi esse o ponto forte das formações, onde com satisfação um foi ajudando o outro nas formações das redes municipais no componentes curricular Educação Física.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º E 2º ANOS	3º AO 5º ANO
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana
Lutas		Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
Práticas corporais de aventura		

Quadro das habilidades por Unidades Temáticas1 (1º ao 5º ano)

O nosso desafio era através das plataformas e ferramentas levar aos professores de Educação Física os objetos de conhecimentos proposto no RCRO em acordo com a BNCC para que os professores de Educação Física possam além de transmitir os objetos

de conhecimento, utilizar - se dessas plataformas e ferramentas nas suas aulas e transmitir aos alunos novas propostas através das tecnologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De uma forma geral a formação mesmo que de modo remoto superou nossas expectativas e fortaleceu o grupo de professores da Educação Física, pois com a familiarização das plataformas e ferramentas tecnológicas e a ajuda mutua nos mostrou outras metodologias inovadoras e encantadoras que por falta de leitura ou necessidade ainda não tínhamos despertado para tais instrumentos tão dinâmicos e essenciais para as nossas formações continuadas e aulas.

Dessa forma temos a certeza que saímos dessa formação com os objetivos alcançados e muito mais potencializados, com as oportunidades que nos foram dadas de termos vencido os desafios e superado nossos medos.

REFERÊNCIAS

BARBOUR, Rosaline, Grupos focais. Coleção de Pesquisa qualitativa. 1ª. Ed. Porto Alegre: Artimed, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina, Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. 1ª ed. Brasília, Liber livro, 2005.

RCRO – Referencial Curricular de Rondônia, 2020; <https://impulsiona.org.br/saiba-tudo-sobre-a-bncc-da-educacao-fisica/> . acesso em 06.10.2020.

ADAYLSON WAGNER SOUSA DE VASCONCELOS - Doutor em Letras, área de concentração Literatura, Teoria e Crítica, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2019). Mestre em Letras, área de concentração Literatura e Cultura, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2015). Especialista em Prática Judicante pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB, 2017), em Ciências da Linguagem com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2016), em Direito Civil-Constitucional pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2016) e em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, 2015). Aperfeiçoamento no Curso de Preparação à Magistratura pela Escola Superior da Magistratura da Paraíba (ESMAPB, 2016). Licenciado em Letras - Habilitação Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2013). Bacharel em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNJPÊ, 2012). Foi Professor Substituto na Universidade Federal da Paraíba, Campus IV – Mamanguape (2016-2017). Atuou no ensino a distância na Universidade Federal da Paraíba (2013-2015), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2017) e na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (2018-2019). Advogado inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil, Seccional Paraíba (OAB/PB). Desenvolve suas pesquisas acadêmicas nas áreas de Direito (direito canônico, direito constitucional, direito civil, direitos humanos e políticas públicas, direito e cultura), Literatura (religião, cultura, direito e literatura, literatura e direitos humanos, literatura e minorias, meio ambiente, ecocrítica, ecofeminismo, identidade nacional, escritura feminina, leitura feminista, literaturas de língua portuguesa, ensino de literatura), Linguística (gêneros textuais e ensino de língua portuguesa) e Educação (formação de professores). Parecerista *ad hoc* de revistas científicas nas áreas de Direito e Letras. Organizador de obras coletivas pela Atena Editora. Vinculado a grupos de pesquisa devidamente cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Orcid: orcid.org/0000-0002-5472-8879.

A

Análise 1, 2, 10, 12, 24, 31, 35, 38, 39, 48, 50, 51, 52, 60, 74, 83, 93, 95, 96, 97, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 108, 109, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 135

Artes 89, 136, 139, 154, 155, 156

C

Contos 16, 18, 41, 42, 49, 50, 59, 113

Cultura 1, 31, 36, 39, 43, 56, 62, 63, 80, 82, 84, 89, 90, 91, 92, 95, 97, 99, 101, 109, 132, 134, 146, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 166, 167, 173

Currículo 115, 141, 155

D

Descrição 11, 42, 58, 106, 120, 164

E

Ensino 62, 66, 68, 73, 89, 91, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 112, 114, 115, 128, 129, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 148, 150, 152, 153, 155, 156, 157, 159, 160, 163, 164, 167, 170, 173

Ensino virtual 152

F

Fonética 104, 105, 106, 108, 110, 112, 113, 115, 116

Fonologia 104, 105, 106, 108, 113, 115, 116

L

Letras 16, 17, 26, 37, 47, 61, 65, 66, 73, 90, 103, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 117, 136, 137, 138, 140, 141, 145, 147, 152, 154, 173

Língua Espanhola 137, 138, 140, 141, 146, 147, 149, 151

Língua materna 115, 128, 129, 130, 132

Linguística 28, 29, 71, 72, 74, 78, 104, 107, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 127, 128, 129, 131, 132, 135, 143, 173

M

Memórias 62, 63, 64, 65

Música 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 139, 155, 160, 164

P

Pandemia 117, 118, 119, 126, 137, 138, 139, 140, 142, 145, 148, 150, 151, 152,

153, 169, 170

Poesias 132

R

Representações discursivas 117, 118, 119, 123, 126, 127

Romances 18, 28, 32, 36, 41

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Descrição, análise e práticas sociais 2

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 



 **Atena**
Editora
Ano 2022

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Descrição, análise e práticas sociais 2

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora
Ano 2022

