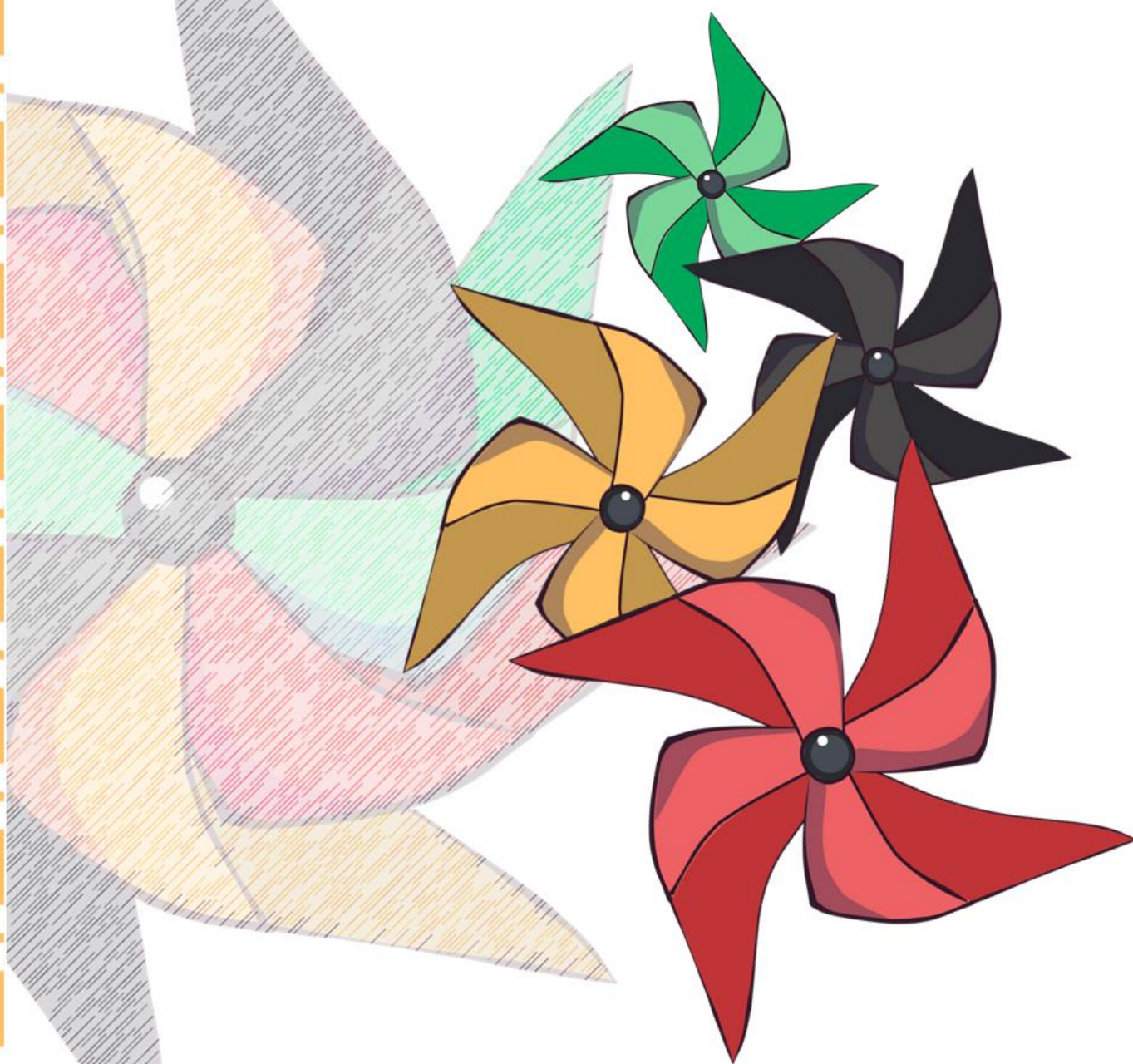




DILAE

**DIALOGOS INTERCULTURAIS EM
LINGUAGENS, ARTE E EDUCAÇÃO**



**Silvia Sueli Santos da Silva
Wellerth Mendes Ribeiro
Wellingson Valente dos Reis
(Organizadores)**

**ANAIIS
II E III DIÁLOGOS INTERCULTURAIS EM
LINGUAGENS, ARTES E EDUCAÇÃO**

1ª edição

Editora Itacaiúnas
Ananindeua – PA
2025

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ**Ana Paula Palheta Santana**

Reitora do IFPA

Arthur Boscariol da Silva

Pró-Reitor de Ensino

Saulo Rafael Silva e Silva

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação

Keila Renata Mourão Valente

Pró-Reitora de Extensão

Sebastião Rodrigues Moura

Coordenador de Pesquisa

Rosana Cardoso Rodrigues da Silva

Coordenadora de Pós-graduação

Hélio Antônio Lameira de Almeida

Diretor Geral IFPA - Campus Belém

Diego de Leon Brito Carvalho

Diretor de Ensino - Campus Belém

Laércio Gouvêa Gomes

Diretor de Pós-graduação, Pesquisa e Inovação Tecnológica - Campus Belém

Charles da Rocha Silva

Departamento de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação- Campus Belém

Vitor Hugo Lopes Branco

Coordenador de Pesquisa e Inovação

Rita de Cássia Ferreira de Vasconcelos

Diretora de Extensão

©2025 por Sílvia Sueli Santos da Silva, Wellerth Mendes Ribeiro e Wellington Valente dos Reis (Organizadores).

©2025 por diversos autores.

Todos os direitos reservados.

1ª edição

Conselho editorial / Colaboradores

Márcia Aparecida da Silva Pimentel – Universidade Federal do Pará, Brasil

José Antônio Herrera – Universidade Federal do Pará, Brasil

Márcio Júnior Benassuly Barros – Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil

Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Wildoberto Batista Gurgel – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Brasil

André Luiz de Oliveira Brum – Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Mário Silva Uacane – Universidade Licungo, Moçambique

Francisco da Silva Costa – Universidade do Minho, Portugal

Ofélia Pérez Montero - Universidad de Oriente – Santiago de Cuba, Cuba

Editora-chefe: Viviane Corrêa Santos – Universidade do Estado do Pará, Brasil

Editor e web designer: Walter Luiz Jardim Rodrigues – Editora Itacaiúnas, Brasil

Editor e diagramador: Deivid Edson Corrêa Barbosa - Editora Itacaiúnas, Brasil

Editoração e preparação: Walter Rodrigues

Projeto de capa: os organizadores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

A532 Anais II e III Diálogos Interculturais em Linguagens, Artes e Educação [recurso eletrônico] / vários autores; organizado por Sílvia Sueli Santos da Silva, Wellerth Mendes Ribeiro e Wellington Valente dos Reis. - Ananindeua : Editora Itacaiúnas, 2025.
448 p.: PDF ; 4 MB.

Inclui bibliografia e índice.

ISBN: 978-85-9535-326-8 (Ebook)

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-326-8

1. Linguagem e línguas. 2. Artes 3. Educação. 4. Anais de evento.
I. Título.

CDD 400

CDU 81

Índice para catálogo sistemático:

1. Linguagem e línguas 400

2. Linguísticas e línguas 81

E-book publicado no formato PDF (*Portable Document Format*). Utilize software [Adobe Reader](#) para uma melhor experiência de navegabilidade nessa obra.

Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es). Esta publicação está licenciada sob [CC BY-NC-ND 4.0](#)

Esta obra foi publicada pela **Editora Itacaiúnas** junho de 2025.



Sumário

APRESENTAÇÃO	9
 ANAIS II DIÁLOGOS INTERCULTURAIS EM LINGUAGENS, ARTES E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS INTERCULTURAIS NO ENSINO DE LINGUAGENS E ARTES	
 UMA ANÁLISE SOBRE ALGUNS ELEMENTOS DO FANTÁSTICO NO MANGÁ <i>THE GHOST IN THE SHELL</i>	14
Alan do Carmo de Sousa	
 CÍRCULO DE DIÁLOGO: RAIZ, TEIA E CIRCULARIDADE	23
Holdamir Martins Gomes e Profa. Dra. Nathália da Costa Cruz	
 A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA NARRATIVA: <i>EU PREFERIA TER PERDIDO UM OLHO</i>, DE PALOMA FRANCA AMORIM	34
Clayse Roque dos Santos e Cristiane de Mesquita Alves	
 PRODUÇÃO TEXTUAL E DECOLONIALIDADE: PRÉ- ENEM MOVIMENTO DE EMAÚS.....	44
Ecília Braga de Oliveira, Monica Silva da Silva Araujo, Larissa da Silva Costa Aviz e Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues	
 NÓS MORREMOS AQUI: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA MONTAGEM CÊNICA	58
Alicia Maria Rodrigues Leite, Dayse Cristina Amaral Santos e Silvia Sueli Santos da Silva	
 A MÁSCARA NEUTRA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DO ATOR	74
Alicia Maria Rodrigues Leite, Dayse Cristina Amaral Santos e Silvia Sueli Santos da Silva	
 FAZER VISUAL: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL DA ARTE, A ESCULTURA E O ARTESANATO NA CONTEMPORANEIDADE.....	86
Marlene Binder Meli	
 LUDICIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE NOS ANOS INICIAIS.	100
Elton Pires Magalhães, Glenda Maria Frade Leal e Lília Ferreira Calado	
 HISTÓRIA DA ARTE: O SURGIMENTO DAS EXPERIMENTAÇÕES DE COLAGEM MANUAL NO OCIDENTE	108
Cássia Morais Santos	
 ELAS NO CINEMA: UM CINE DEBATE DE GÊNERO	121
Shayene Gomes Negrão, Valdemir Cavalcante Pinto Junior e Wellingson Valente dos Reis	

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO INTERDISCIPLINAR NA PERSPECTIVA DECOLONIAL NO MOVIMENTO DE EMAÚS.....	132
Amanda Mariana Braga Xavier, Erika da Silva Faria e Sabrina Freitas da Costa	
A PRODUÇÃO TEXTUAL E ATRAVESSAMENTOS INTERDISCIPLINARES NO PRÉ-ENEM MOVIMENTO DE EMAÚS	144
Francisco Alves da Silva, Renan Venancio Ferreira Lopes, Carmen Lucia Braga da Conceição e Isabel Cristina França dos Santos	
COBRA-GRANDE -DIÁLOGOS ACERCA DA IMPORTÂNCIA DO IMAGINÁRIO CULTURAL PARA DEBATES DECOLONIAIS.....	159
Rafael Brito Gonzaga	
DECOLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NA ÁREA DAS LINGUAGENS E DAS CIÊNCIAS HUMANAS NA PAN-AMAZÔNIA: SABERES OUTROS PARA SUJEITOS OUTROS.....	176
Deise Ferreira dos Santos e Flávio Reginaldo Pimentel	
A SEMIOSFERA DO BOI PAVULAGEM.....	190
Lucelle Oliveira do Nascimento, Rúbia Keyla Vulcão da Silva e Wellerth Mendes Ribeiro	
CORPO, REGISTRO E ESPAÇO NO INSÓLITO	198
Roberta Greidinger, Cássia Santos e Alan Sousa	
LEITURA E LUDICIDADE NA PERSPECTIVA DECOLONIAL	210
Yasmin Luanne Alves Coelho, Júlia Sofia Teixeira Leite e Maria Eduarda Costa Tenório	
<i>PUTIRI E BANHOS DE RIO</i>, UM PASSEIO PELAS NARRATIVAS DE SALOMÃO LARÊDO – BREVES CONSIDERAÇÕES	219
Nellihany dos Santos Soares	
O USO DO “A GENTE” EM SUBSTITUIÇÃO AO “NÓS” POR ALUNOS DE ESCOLAS DE ANANINDEUA-PA	231
Karla Karolina Azevedo da Conceição, Ronald de Jesus Alves Ribeiro e Nathália da Costa Cruz	
O FANTÁSTICO NO CONTO “CASA TOMADA”, DE JULIO CORTÁZAR	246
Roseane Cristina Costa Amorim e Wellingson Valente dos Reis	
BIBLIOTECA COMO ESPAÇO DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	255
Cassandra Eduarda Cardoso Jate e Jônatas Miranda Amaral	
ANTONIO JURACI SIQUEIRA: O CONTISTA DA AMAZÔNIA	262
Clarissa Beatriz Valente Belo da Silva e Silvana Oliveira Reis	
O GÊNERO DISCURSIVO FOLHETO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA TRÍADE NA EJAI	270
Rayana Cristina da Silva dos Santos, Joany Santos Farias e Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues	

A SINGULARIDADE DA MÚSICA: UMA ANÁLISE SEMIÓTICA DA CANÇÃO SINGULAR DE ANAVITÓRIA.....282

Noel Henrique Bahia Bittencourt, Beatriz de Moura Paz, Vinicius José de Souza Costa e Wellerth Mendes Ribeiro

ABC DO TAPANÃ: A REALIDADE SOCIAL REVELADA ATRAVÉS DAS PRÁTICAS VISUAIS DA ARTE – EDUCAÇÃO.....293

Fabio Lima Monteiro

ANAIS DO III DILAE: CRIAÇÃO, IMAGINÁRIOS E DISCURSOS NA AMAZÔNIA

A MINHA DANÇA É UMA HERANÇA ANCESTRAL: UMA VIVÊNCIA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO SOMÁTICA 312

Ângela Gabriela Cardoso Dias e Silvia Sueli Santos da Silva

ARTE PROMÍSCUA – AFROFUTURISMO AMAZÔNICO EM HIBRIDISMOS E FRONTEIRAS.....331

Msc. Michel Guilherme Gomes Amorim e Profa. Dra. Larissa Latif Plácido Saré

VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE RIBEIRINHA A PARTIR DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS INTERCULTURAIS.....340

Isabelly Raiane Silva dos Santos

AS MEMÓRIAS NOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA COMO RESISTÊNCIA: A MEMÓRIA COMO FATOR DE ATRAVESSAMENTO NO PROCESSO REFLEXIVO DA PESQUISA SOBRE GÊNERO E EDUCAÇÃO EM ARTES VISUAIS.....350

Dayane da Silva Pinheiro, Cássia Moraes Santos e Profa. Dra. Rosângela Marques de Britto

A LITERATURA COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....363

Carla Kristiny Costa da Silva e Wellingson Valente dos Reis

QUEM SÃO MITOS, VISAGENS E ENCANTADOS?_UMA INTERSECÇÃO DE CULTURA E LITERATURA NA AMAZÔNIA.....372

Suellen Cordovil da Silva

FENÔMENOS ESTILÍSTICOS EM “O OURO DE SEVILHA” DE FRANCESCO MARRONI 384

Thays Pereira Santos de Souza e Wellingson Valente dos Reis

A ORALIDADE E SUA IMPORTÂNCIA NA PRESERVAÇÃO CULTURAL DA LENDA NO CEMITÉRIO SANTA IZABEL.....394

Marcos Barros, Robson Cavalcante e Prof. Adriana de Moura

VOU DE TÁXI: UMA ANÁLISE SOBRE POÉTICA ORAL E LENDAS URBANAS 403

Bárbara Pastana Barros, Gilvan Oliveira Brito e Adriana Paiva de Moura

LAMBE-LAMBE COMO EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO SOCIAL, POLÍTICA E CULTURAL EM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM..... 414

Jaqueline Bárbara Pavão Neves, Ivamara Lima Fernandes e Dr.^a Silvia Sueli Santos da Silva

OBJETOS-LUZ: INVESTIGAÇÃO DE POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS NA CRIAÇÃO DE UMA POÉTICA DA LUZ NA PERFORMANCE “PELE PRETA” ... 426

Ivanilde Santos da Silva

DA ARTE À BIOTECNOLOGIA NO CONTEXTO AMAZÔNICO..... 437

Dulcivany do Socorro Pinto Duarte e Prof. Me Fernando Moller

APRESENTAÇÃO

Os Diálogos Interculturais em Linguagens, Artes e Educação - DILAE - são eventos anuais promovidos e organizados pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Artes, Cultura e Educação - GIPACE/IFPA - e pelo Curso de Especializações em Linguagens e Artes na Formação Docente do IFPA/Campus Belém, em parceria com o Grupo de Pesquisa Mulheres Amazônidas e Latino-americanas na Literatura e nas Artes - MALALAS/UFPA.

O I DILAE ocorreu nos dias 06 e 07 de dezembro de 2022, com o tema *Educação e Saberes na Amazônia: Cenários e Perspectivas nas Linguagens e nas Artes*, com a realização de palestras, mesas redondas, mine-cursos e sessões de comunicação oral. A partir da primeira edição, o evento vem se consolidando como uma ação integrada, sempre com o objetivo de promover a discussão e interação de conhecimentos e saberes acerca de fenômenos relacionados às Linguagens, às Artes e à Educação, de forma interdisciplinar, no contexto pan-amazônico.

O GIPACE, criado em 2012 agrega professores-pesquisadores das áreas de Letras, Artes e Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará e atua em caráter interdisciplinar na promoção de ações de ensino, pesquisa e extensão, voltadas para produções acadêmicas, artísticas e científicas, privilegiando a pesquisa em linguagens e suas interfaces com a educação tecnológica e a valorização dos saberes amazônicos.

Por sua atuação, por suas produções acadêmicas, científicas e artísticas, e pelo desenvolvimento de ações inovadoras no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, o GIPACE, grupo certificado pela instituição e cadastrado no CNPq, é um grupo que vem se destacando no cenário atual da pesquisa em linguagens no Pará. Esse grupo propôs entre outras ações a criação dos cursos de especialização lato sensu em Saberes, Linguagens e Práticas Educacionais na Amazônia (2017) e Linguagens e Artes na Formação Docente (2021), cursos vigentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará/Campus Belém.

O intuito do DILAE é abordar uma educação intercultural crítica, na perspectiva de criar um novo olhar nos campos educacionais brasileiro e amazônico, por meio de diálogos horizontais que articulem igualdade e distinção entre várias concepções de linguagens, artes e cultura. Superando qualquer relação de conhecimento ou entendimento que crie hierarquias essenciais à sua complexa construção na educação escolar e trazendo para esses diálogos formas de conhecimento que foram ocultadas pelo nortecentrismo, pois considera-se que é fundamental indagar sobre o legado oficial da civilização por meio do questionamento do currículo e do

repertório fixo existentes nas escolas, e conseqüentemente, transgredir aos rituais escolares que o reproduzem.

É nesta perspectiva intercultural que nasce o DILAE, por isso, os textos que integram essa coletânea buscam dialogar com a comunidade acadêmica do IFPA, da UFPA, do Pará, da Amazônia e do Brasil, propondo olhares descolonizadores sobre o ensino de Linguagens e Artes produzidos por aqui.

O II DILAE - ocorrido de 5 a 7 de dezembro 2023 - discutiu *Concepções e práticas interculturais no Ensino de Linguagens e Artes* e o III DILAE - de 29 de outubro a 1 de novembro 2024- trouxe como temática *Criação, Imaginários e Discursos na Amazônia*. Neste E-book encontram-se reunidos textos produzidos nas duas edições, apresentados como resultados de pesquisas concluídas ou em andamento desenvolvidas entre os anos de 2023 e 2024.

Os Organizadores

ANAIIS
II DIÁLOGOS INTERCULTURAIS EM
LINGUAGENS, ARTES E EDUCAÇÃO

Concepções e práticas interculturais no Ensino de Linguagens e Artes

COMISSÃO ORGANIZADORA

Docentes

Prof.^a Dr.^a Cristiane Mesquita (UFPA)

Prof.^a Ma. Delcilene Furtado Teles (IFPA)

Prof. Me. Fernando do Nascimento Moller (IFPA)

Prof.^a Dr.^a Flávia Roberta Menezes de Souza (IFPA)

Prof. Dr. Flávio Reginaldo Pimentel (IFPA)

Prof. Dr. Lairson Barbosa da Costa (IFPA)

Prof.^a Dr.^a Nathália da Costa Cruz (IFPA)

Prof.^a Dr.^a Silvia Sueli Santos da Silva (IFPA)

Prof. Dr. Waldemar dos Santos Cardoso Junior (UFPA)

Prof. Dr. Wellingson Valente dos Reis (IFPA)

Prof. Dr. Wellerth Mendes Ribeiro (IFPA)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof.^a Dr.^a Cristiane Mesquita (UFPA)

Prof.^a Ma. Delcilene Furtado Teles (IFPA)

Prof. Me. Fernando do Nascimento Moller (IFPA)

Prof.^a Dr.^a Flávia Roberta Menezes de Souza (IFPA)

Prof. Dr. Flávio Reginaldo Pimentel (IFPA)

Prof. Dr. Lairson Barbosa da Costa (IFPA)

Prof.^a Dr.^a Nathália da Costa Cruz (IFPA)

Prof.^a Dr.^a Silvia Sueli Santos da Silva (IFPA)

Prof. Dr. Wellingson Valente dos Reis (IFPA)

Prof. Dr. Wellerth Mendes Ribeiro (IFPA)

UMA ANÁLISE SOBRE ALGUNS ELEMENTOS DO FANTÁSTICO NO MANGÁ *THE GHOST IN THE SHELL*

Alan do Carmo de Sousa¹

Resumo: Neste estudo abordamos à luz de Groensteen (2015) e Ramos (2022) pressupostos voltados a linguagem dos quadrinhos e como alguns elementos utilizados da literatura fantástica como a hesitação destacada por Todorov (2010), o duplo elucidado por Francisco Leite (2013) e a metamorfose discutida por Vera Silva (1984) estão presentes na obra de Masamune Shirow (1991), *The Ghost in The Shell*. Com isso, destacamos duas personagens para analisar o uso desses elementos: Motoko Kusanagi e Mestre dos Fantoques.

Palavras-chave: Quadrinhos. Literatura fantástica. Mangá. *The Ghost in The Shell*.

Introdução

O estudo voltado à linguagem dos quadrinhos nos possibilita uma vastidão de perspectivas acadêmicas e objetos variados de análise. No *corpus* deste estudo, voltamo-nos a linguagem da obra japonesa *The Ghost in The Shell*, e em como os recursos composicionais de sua narrativa foram utilizados para elaboração de uma história fantástica. Com isso, é utilizado pesquisadores de quadrinhos que nos auxiliam na análise desse mangá, bem como, pesquisadores da literatura fantástica que nos elucidam a respeito da estrutura narrativa de uma obra fantástica.

Desse modo, ao nos debruçarmos no campo de estudos da literatura fantástica, em geral pensamos, ou, nos questionamos acerca do que podemos compreender como uma obra fantástica. O fantástico se faz presente devido a determinados elementos que possuem certa designação de fantasia? Ou estaria relacionado a uma temática fantástica? O que caracteriza então uma obra fantástica? Inicialmente e, até de forma objetiva, a literatura fantástica se constitui enquanto gênero e não apenas como um tema a ser explorado, ou, um apanhado de elementos que possam sugerir que uma dada obra esteja inserida no terreno da fantasia. Contudo, isso não significa desmerecer literariamente esses pontos levantados, mas sim, frisar que o fantástico vai muito além, que essa literatura possui uma complexidade em sua estrutura discursiva.

¹ Graduado em Letras – Língua Portuguesa pelo IFPA/Belém; Graduando em Artes Visuais pela UFPA/Belém; Pós-graduado em Linguagens e Artes na Formação Docente pelo IFPA/Belém. E-mail: alanducarmo@gmail.com.

Dito isso, é importante salientar que obras literárias são cabíveis de possuir elementos fantásticos sem que sejam necessariamente obras fantásticas. Porém, no que diz respeito a obras genuinamente fantásticas, Todorov (2010) lançará mão de pressupostos que servem de base para analisá-las e compreendê-las que se mantêm atuais. Tais pressupostos foram elaborados ao pensar a estrutura de uma obra fantástica, assim, Todorov destaca como um dos elementos fundamentais na elaboração de uma obra desse gênero é a hesitação.

Com isso, em *The Ghost in The Shell*, de Masamune Shirow, é aplicado os pressupostos de Todorov ao que diz respeito a obras fantásticas, a fim de analisar alguns elementos pertinentes ao gênero fantástico que estão presentes no mangá.

Mundo natural e mundo sobrenatural

Neste estudo, iniciamos com a diferenciação entre os mundos natural e sobrenatural. Pensemos nas coisas que constituem nosso mundo, a nossa realidade – de modo palpável, prático e, até de outro modo, o plano terreno –, essas coisas, essas materialidades, constituem o que podemos compreender como elementos do mundo natural. Os elementos que constituem o mundo natural são importantes na elaboração de uma obra fantástica, pois eles servirão de base para a constituição de mundo de obras do gênero. Contudo, ao se elaborar uma dada obra, em sua estrutura composicional, e ao nos depararmos com um acontecimento que gere certa dúvida acerca do que está sendo narrado, ao relacionarmos com os elementos do mundo natural, poderemos então estar diante de um evento que, ao nos gerar essa dúvida, nos provocará a hesitação citada por Todorov.

Todorov (2010) em sua obra *Introdução a literatura fantástica* esclarecerá que o evento que ocorre em uma narrativa fantástica por ser algo inexplicável, gera-nos a hesitação, entretanto, o autor destaca que segundo Vladimir Soloviov a compreensão de que dada obra seja fantástica ou não, poderá depender, também, da nossa percepção enquanto leitor. Portanto, para Soloviov a dependência de percepção do leitor estaria, nesse caso, ligado ao seu arcabouço sociocultural, independentemente, então, da competência na elaboração de uma determinada obra do gênero.

É importante deixar claro que a nível de estrutura e composição de uma obra, Todorov deixa claro que o evento que nos gerará a hesitação dependerá da competência de escrita e estilo que será advinda de uma dada autoria e não de uma formação sociocultural do leitor. Contudo, a formação sociocultural do leitor é importante para que este possua competências de compreensão que sua leitura se trata de uma obra fantástica devido sua estrutura. Entretanto,

mesmo que não possua o nível de competência desejada para distinguir que tal obra se trata de uma narrativa fantástica, a obra em sua essência não mudará.

A hesitação é essa primeira condição do fantástico para Todorov, porém, Felipe Furtado destaca que a ambiguidade é um elemento predominante em obras fantásticas, revelando que para que a hesitação ocorra será “[...] necessário que a narração tenha criado [...] condições [que] deverão primeiramente resultar da ambiguidade intrínseca da acção e do seu alastramento a todas as estruturas do discurso” (FURTADO, 1980, p. 78). Assim, fica claro que a utilização de elementos fantásticos não garante que a obra seja de fato fantástica, é necessário que os recursos linguísticos elencados pelo autor sejam utilizados de forma consciente e estratégica no cerne da obra fantástica.

Composição de *The Ghost in the Shell*

Mas como analisar uma obra fantástica quando ela não é necessariamente uma obra, convencionalmente, literária? *The Ghost in the Shell*, *corpus* deste estudo, está no campo dos quadrinhos e como nos elucida Ramos (2022, p. 17) “Quadrinhos são quadrinhos. E, como tais, gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos”, assim, a linguagem dos quadrinhos não se utiliza apenas de texto redigido, mas também, e, principalmente, de texto imagético. Desse modo, é pertinente destacarmos que Groensteen (2015, p. 17) comenta que na linguagem dos quadrinhos, havendo raras exceções, é por meio da imagem que se tem a maior produção de sentido, por isso, os quadrinhos são essencialmente imagéticos, logo, “[...] é através dessa colaboração entre a artrologia e espaçotopia que a imagem é plenamente narrativa, sem necessariamente precisar de suporte verbal”, ou seja, segundo os pressupostos desenvolvidos por Groensteen acerca da linguagem dos quadrinhos, em uma determinada obra que seja fantástica, necessitará de um esforço maior na constituição de seus elementos visuais para que as características do fantástico estejam presentes nela sem que essa, dependa de suporte verbal.

O mangá *The Ghost in the Shell*, obra de Masamune Shirow, é uma obra fantástica, e foi originalmente publicada em 1991. Ela nos apresenta um mundo distópico em que a sociedade se tornou extremamente informatizada, em que a convivência com robôs humanoides e modificações físicas – que abordaremos aqui como aprimoramentos – são comuns. Contudo, a ambiguidade, elemento que Furtado (1980) destaca ao discorrer sobre obras fantásticas, em *The Ghost in the Shell*, contém maior aproximação com os elementos do mundo natural devido os nossos próprios avanços tecnológicos e seus usos. Entretanto, o estranhamento com uma

realidade que não é tida como natural, ainda nos gera essa primeira condição – de uma obra fantástica em mangá – que é destacada na elaboração teórica de Todorov, a hesitação.

Para realizarmos a análise de alguns elementos do fantástico nesse mangá, destacamos duas personagens da obra de Masamune Shirow: Motoko Kusanagi e o Mestre dos Fantoques. Motoko Kusanagi é a personagem principal da obra, por isso, é no acompanhamento de suas ações e desdobramentos que conhecemos o mundo existente em *The Ghost in the Shell*, nele observamos seres que se assemelham ao que compreendemos como seres humanos, pessoas comuns, semelhantes a nós. Todavia, devido a extrema informatização que permeia esse mundo, torna-se comum que, dada as condições socioeconômicas, os humanos optem, ou, em alguns casos, sejam levados a se aperfeiçoarem (imagem 1), modificando seus corpos levando em consideração suas funções sociais, ou, até mesmo por puro privilégio.

Figura 1-Aperfeiçoamento.



Fonte: SHIROW, 2016, p. 241.

Dessa forma, a obra de Masamune Shirow apresenta os elementos fantásticos primordialmente pelos recursos imagéticos, representando por meio da narrativa visual a condição ambígua discutida por Furtado e, ao mesmo, o elemento de hesitação destacada por Todorov como fundamental em uma obra fantástica.

Análise de elementos: hesitação, ambiguidade, duplo e metamorfose

Os aperfeiçoamentos de corpos em que a cada modificação o ser humano se aproxima cada vez mais a uma máquina, proporciona reflexão e discussão sobre os privilégios socioeconômicos nessa sociedade, onde é possível se estabelecer um paralelo a sociedade capitalista na qual vivemos e que também é extremamente informatizada, mas, que assim como ocorre no mundo de *The Ghost in the Shell* esses acessos perpassam por questões relacionadas a classes socioeconômicas e, por que não, questões relacionadas a valores culturais. Assim, o uso estético da literatura fantástica serve de holofote ao destacar as disparidades sociais que

compõem esse universo, bem como ocorre no nosso. Além disso, há reflexões que se estabelecem na obra, principalmente, na figura da personagem Motoko a respeito da alma.

Em *The Ghost in the Shell* podemos notar que o questionamento acerca de *alma* é uma das inquietações constantes que a personagem principal possui. Devido essa constante reflexão acerca de que para possuir alma seja necessário a consciência de sua própria existência no mundo, aqui, destaca-se também que *alma* é tida como um exemplo da relação de duplo no campo do fantástico. Desse modo, Motoko utiliza-se dessa relação corpos/alma – em que o entendimento de corpos não se relaciona apenas ao corpo humano, mas também ao corpo cibernético – para então estabelecer a diferença entre seres humanos e não humanos. Contudo, quando uma máquina, constituída de um corpo cibernético, consegue evoluir ao ponto que possuir consciência de si, de sua existência, e até mesmo se questionar a respeito de seu lugar nesse mundo, estaria ela manifestando, de algum modo, possuir alma?

No mangá de Shirow, Motoko é uma combatente do crime – major MotokoKusanagi da unidade Shell – e ao acompanhá-la nos é mostrado que nessa realidade os crimes giram em torno de assaltos de informação. É em uma rede de acontecimentos que nos deparamos com a existência do Mestre dos Fantoches, uma personagem bastante intrigante e importante para o desenvolvimento da narrativa, além da jornada que a própria major MotokoKusanagi percorrerá. Mestre dos Fantoches é uma inteligência artificial que evolui ao nível de possuir consciência e, com isso, temos destacado nessas personagens o desenvolvimento de um elemento que não necessariamente fundamenta uma obra fantástica, mas, é recorrente em diversas obras do gênero: o duplo.

Diversos autores abordaram o duplo em aspectos distintos, seja em sua manifestação histórica, cultural; seja em mitologias do ocidente ou do oriente; seja na psicanálise ou na psicologia analítica, filosofia e até mesmo na religião. Segundo o que Francisco Leite (2013, p. 34) diz, “[...] o fenômeno da duplicidade, [...] embora todas elas, [...] mantenham a ideia central de desdobramento do eu, seja este concebido objetiva ou subjetivamente”, analisamos que, a ocorrência de duplo em nosso objeto de estudo se dará no “[...] âmbito psicológico e resultado da ambiguidade que ele emana – a relação com o outro por meio do contraste, oposição e semelhança” (FURTADO, 2013, p. 36). Por isso o recorte dessas duas personagens.

A própria personagem Mestre dos Fantoches em si carrega a noção de duplo no que discorre ao aspecto de gênero por performar uma manifestação andrógina (imagem 1). Acerca desse aspecto, Platão (*apud* LEITE, 2013, p. 39) diz que “Em primeiro lugar, três eram os gêneros [...] o masculino e o feminino, mas também havia mais um terceiro, [...] andrógino era então gênero distinto, tanto na forma como no nome comum aos dois, ao masculino e ao

feminino”, além disso, a noção de um terceiro gênero é defendido por Leite quando tece reflexão acerca do aspecto do duplo na religião ao dizer que,

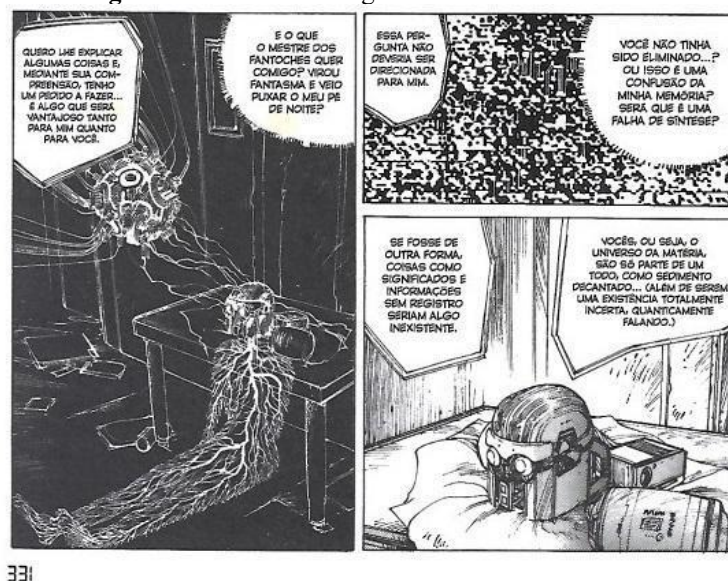
Na religião, pode-se citar como exemplo do duplo o próprio ato cosmogônico da criação presente no livro bíblico do Gênesis: Deus cria o universo para nele se refletir. Ainda no Gênesis, a passagem da criação do homem é permeada pela temática do duplo: Deus cria o ser humano (Adão e Eva) à sua imagem e semelhança, o que caracteriza a ideia de androginia de Deus (LEITE, 2013, p. 39).

Assim, as personagens destacadas neste estudo, de modo individual, por trazerem reflexões a respeito das relações de corpos/alma e gêneros, são exemplos de manifestações de como o duplo pôde ser utilizado na obra *The Ghost in the Shell* a favor da elaboração de uma narrativa fantástica. Afinal, na figura de Motoko há essa reflexão entre corpos/alma ao discutir a noção de seres humanos e o que os caracteriza, o que os diferencia dos demais seres, pois, se o fator fundamental, nesse caso, é a alma, em que estaria refletida, ou, se manifesta a partir de uma consciência plena de si, uma máquina que possua um corpo inorgânico e que alcança certo nível de consciência, de sua existência, estaria manifestando possuir alma, logo, poderia ser compreendido enquanto humano.

Por outro lado, o diálogo sobre gêneros, muito atual em nossa sociedade, já é abordado por Masamune Shirow em 1991, por meio, principalmente, da personagem Mestre dos Fantoches, de modo mais naturalizado, possibilitando, desse modo, diversas manifestações de duplo em seu mangá. Além disso, as personagens, em si, possuem relação direta de duplos uma com a outra, pois, ao se confrontarem, nos campos do discurso, da filosofia e da sociologia, ambas as personagens percebem que nos seus contrastes existenciais e afirmações identitárias, (imagem 2) elas se complementam.

Em *The Ghost in the Shell* observamos a relação de duplo entre as personagens supracitadas se manifestar também devido a relação de dependência como fora citado por meio dos exemplos acima, sendo assim, Živković (*apud*, LEITE, 2013, p. 35) elucida-nos ao abordar a relação de dependência entre duplos dizendo que “[...] existe numa relação de dependência para com o original, o duplo persegue o sujeito como seu segundo “eu” e o faz sentir-se como ele próprio e como o outro ao mesmo tempo”. No que diz respeito a essa interdependência de duplo (imagem 2), em *The Ghost in the Shell*, teremos essa categoria se desdobrando em outra bastante usual em obras fantásticas: a metamorfose.

Figura 2- MotokoKusanagi e o Mestre dos Fantoches.



Fonte: SHIROW, 2016, p. 331.

A metamorfose em uma obra fantástica pode ser compreendida como esse evento que proporciona a hesitação em uma leitura, afinal, a metamorfose em si diz respeito a uma determinada transformação que pode estar ligada a fatores variados. Em *The Ghost in the Shell* a metamorfose ocorre por meio de um desejo (imagem 3). Os confrontos supracitados anteriormente corroboram para que as personagens MotokoKusanagi e Mestre dos Fantoches estabelecessem não somente uma relação opositiva, mas de complementaridade, com isso, lhes ocorre o desejo à metamorfose.

No que concerne ao tema da metamorfose na literatura, Vera Maria Silva (1984, p. 19) nos dirá que, “No tema da metamorfose hoje, possivelmente mais do que nunca, está em jogo o sentido valorativo da transformação. A mudança já não pode ser mais indiferente, ela acarreta um processo de melhora”, nisso tem-se a exemplificação direta no que diz respeito a metamorfose ocorrida entre as personagens de *The Ghost in the Shell*. Afinal, elas acreditam que juntas se tornam um ser melhor.

Figura 3— metamorfose de MotokoKusanagi e Mestre dos Fantoques



Fonte: SHIROW, 2016, p. 341-342.

Esse processo de metamorfose que ocorre entre as duas mentes, uma humana e outra cibernética, vai de encontro ao que Silva discorre sobre os aspectos de verdade na literatura, pois a autora afirma que “O conceito de verdade, em literatura, assume um duplo aspecto: existe uma verdade dos acontecimentos e uma outra verdade, a do sentido desses acontecimentos narrados. Vista sob este ângulo, a metamorfose torna-se não só possível como também aceitável.” (SILVA, 1984, p. 13). Assim, a verdade do sentido de acontecimentos narrados em *The Ghost in the Shell*, leva-nos ao entendimento de um novo recomeço compartilhado entre as personagens aqui estudadas. Com isso, pudemos compreender como alguns elementos de uma obra fantástica podem ser utilizados, não somente em obras literárias, como também em obras quadrinizadas, além disso, o uso desses elementos, nos quadrinhos, é potencializado devido o recurso imagético e estrutura narrativa que a linguagem dos quadrinhos possibilita.

Considerações Finais

Portanto, ao nos debruçarmos sobre a obra de MasamuneShirow, discorreremos brevemente sobre alguns aspectos que podem compor uma obra fantástica, além disso, salientamos que o fantástico está presente em diversas manifestações artísticas, neste caso, este estudo destaca a presença do fantástico nos quadrinhos. Desse modo, ao optarmos pelo mangá

The Ghost in the Shell, pudemos lançar mão de categorias como o duplo e a metamorfose que são fortemente utilizadas por Shirow na elaboração dessa sua narrativa.

No que diz respeito a linguagem dos quadrinhos, pudemos brevemente evidenciar se tratar de um campo próprio, mas, por não ser o ponto focal pretendido neste estudo, pode-se apenas de modo singelo destacar que os quadrinhos possuem uma linguagem autônoma e têm-se elaborado um modo particular de articulação dos pressupostos narratológicos que dizem respeito a essa linguagem. Contudo, os elementos e características próprias do campo de estudo do fantástico, também, se manifestam, de forma semelhante em quadrinhos.

Referências

FURTADO, Felipe. **A construção do Fantástico na narrativa**. Livros Horizonte: Lisboa, 1980.

GOENSTEEN, Thierry. **O Sistema dos quadrinhos**. Tradução Érico Assis. Nova Iguaçu: Marsupial Editora, 2015.

LEITE, Francisco Edson Gonçalves. **O duplo como manifestação do insólito em contos de Lygia Fagundes Telles e Ignácio de Loyola Brandão**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Área de Concentração: Estudos do Discurso e do Texto. Pau dos Ferros, 2013.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2022.

SHIROW, Masamune. **The Ghost in the Shell**. JBC: São Paulo, 2016.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **A metamorfose em Lygia**: processos de metamorfose nos contos de Lygia Fagundes Telles. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-Graduação em Letras. Área de Concentração: Estudos Literários. Goiânia, 1984.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução a literatura fantástica**. Perspectiva: São Paulo, 2010.

CÍRCULO DE DIÁLOGO: RAIZ, TEIA E CIRCULARIDADE

Holdamir Martins Gomes
Profa. Dra. Nathália da Costa Cruz

Resumo: No contexto dos tempos atuais, atos antidialógicos e conflitos permeiam o tecido social. O problema ganhou maior visibilidade no Brasil com o último pleito eleitoral. Seja em família, vizinhança, colega de trabalho ou sala de aula, veem-se grupos divididos, com narrativas as mais diversas, entrincheirados numa guerra verborrágica. A passagem da cultura antidialógica, na direção de uma cultura mais pacífica e menos beligerante, exige a montagem de engrenagens que garantam e consolidem o resgate do diálogo. Como estratégia propositiva para espaços comunitários, tem-se os Círculos de Diálogos, técnica que utiliza o diálogo compartilhado e qualificado e envolve uma proposta político-pedagógica voltada para a paz e a cidadania participativa. Suscita a criação de espaços em que a reflexão das condições humanas – de si e do outro – estejam presentes. Para melhor explicitar os Círculos de Diálogos, enquanto técnica de comunicação entre pessoas, utilizou-se três alegorias: raiz, teia e circularidade. A raiz, enquanto mergulho existencial nas raízes históricas de cada participante. Teia, como um processo relacional em que todos tendem a ser conectar. E, o procedimento circular, que traz a ideia de igualdade, de empoderamento. Em síntese, é a análise do exercício dialógico, por meio das práticas circulares, possuindo uma finalidade emancipativa, restaurativa e transformativa. Quanto à dimensão metodológica, trata-se de uma pesquisa exploratória, descritiva e empírica, integrada à técnica de pesquisa bibliográfica. Enquanto trabalho ensaístico, intenta trazer os Círculos de Diálogos, aplicados a grupos comunitários, como uma possibilidade de gerar espaços participativos, inclusivos e emancipatórios.

Palavras-chave: Práticas circulares; Diálogo; Espaço comunitário; Cultura de paz.

Introdução

A problemática do conflito, da violência, de atos de incivilidades que permeiam o tecido social contemporâneo, está longe de se ter uma resposta única ou consensual, seja na academia ou no universo escolar, político e social. Da conceituação às fronteiras disciplinares, da pluralidade de abordagens e respostas possíveis para o problema, desafiadores são quaisquer mínimos esforços de consensualidade.

Enquanto pesquisa no âmbito das ciências sociais e humanas, nela não se ousaria apontar uma fórmula mágica ou definitiva, tampouco dar conta de toda complexidade e totalidade da temática em questão. Neste contexto, torna-se cabível as palavras de Minayo (2009, p. 14), quando afirma que as ciências sociais “[...] são incapazes de conter a totalidade da vida social”.

Não obstante, este trabalho acadêmico, de base ensaística, se apresenta como um esforço pontual para apontamento de uma resposta alternativa possível, entre tantas outras, guiada pelo primado e valor da cultura de paz. Contribuindo com a técnica dos círculos de diálogos ou de pacificação e o seu poder contributivo de transformação social.

Parte do entendimento que conflitos e atos de violências existem em todos os lugares, sejam nas escolas, nas famílias, nas ruas, em todos os tempos e espaços. Entretanto, é possível dizer que eventuais conflitos não descambem ou levem a ações de violência, portanto, é factível se atuar de forma preventiva, na tentativa da construção de relações de cooperação e empatia que possam levar à vivência da paz. Se não a paz verdadeira, pelo menos a uma convivência mais tolerante, menos beligerante e mais pacífica, minimante ordeira.

É a busca de meios que não levem ao acirramento de mais violência. Uma alternativa outra do que a simples punição costumeira que, por vezes, não leva o ofensor a refletir no que fez e não oportuniza a vítima a expressar o que sentiu e deseja. É a montagem de outras engrenagens que garantam o resgate do diálogo mais qualificado, envolvendo uma proposta político-pedagógica-educacional voltada para a paz e ao primado da cidadania participativa. É oportunizar o exercício de uma boa convivência e coexistência entre o “eu” e o “tu” (Buber, 1977).

Daí trazer os círculos de diálogos, enquanto técnica de comunicação entre sujeitos, que também pode ter uma pretensão preventiva do conflito e da violência. Para tanto, para melhor explicitar a proposta da prática circular, utiliza-se de três alegorias: raiz, teia e circularidade.

A primeira, a raiz, enquanto oportunidade de imersão na história pessoal de cada participante. A segunda, a teia, como arte e processo relacional que busca a conectividade entre todos. E, por fim, o procedimento circular propriamente dito, que traz a ideia de igualdade, de empoderamento, participação. Em síntese, é a análise do exercício dialógico, por meio das práticas circulares, possuindo uma finalidade emancipativa, restaurativa e transformativa das relações humanas.

Uma resposta e iniciativa entre tantas outras possíveis, mas baseada em empirias, teorizações e práticas inventariadas. E o fio condutor deste trabalho é do exercício do diálogo. Inicialmente, entre matérias, numa dimensão interdisciplinar ou transdisciplinar. Diálogo entre experiência, teorias, empirias e práticas de matriz dialógica. Uma permanente dimensão teórica,

relacional e dialogal (Freire, 1992), entre o Eu-Tu (Buber, 1977, 2009), sujeito-sujeito, empatia, alteridade (Levinas, 1961, 1993, 2005).

É trazer o diálogo, que passa pelo exercício da escuta e da compreensão, pelo pensar e agir em comunhão, mais do que uma exigência, das mais urgentes e necessárias, evitando a instalação da barbárie, diante de um tempo tão marcado por facetas de arrogância, reducionismo ou de atitudes dominadoras e simplificadoras, para apostar em outros caminhos alternativos possíveis.

Uma aposta na educação para a paz. Conforme Guimarães (2006), não é possível pensar e querer a paz sem educação para a paz, sendo necessário “oferecer às futuras gerações uma educação que, ao invés de glorificar a guerra, contribuisse para a promoção dos direitos humanos e da compreensão [de si e do outro]” (Guimarães, 2006, p. 330). Busca-se, portanto, colaborar contributivamente, ampliar as discussões e reflexões específicas nesse campo de intervenção.

Metodologicamente, possui o caráter exploratório-descritivo da pesquisa de natureza bibliográfica, relacionando os eixos que articulam esse artigo. Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com apoio em material previamente elaborado, composto principalmente de livros e artigos científicos e acrescenta-se a isso: dissertações, teses, artigos de periódicos etc. fundamentando teoricamente os argumentos desenvolvidos na pesquisa. Todavia, a “pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 183).

Sobre as referências e contribuições teóricas centrais, destacam-se: Freire (1992), Levinas (1961, 1993, 2005) e Pranis (2010). Enquanto resultado, mesmo que não conclusivo, intenta trazer luz a partir do Círculo de Diálogo, podendo ser aplicado a grupos comunitários, numa possibilidade de gerar espaços participativos, inclusivos e emancipatórios em pleno século XXI, podendo ser um caminho para uma sociedade menos desigual, mais fraterna e justa.

Círculo de diálogos ou pacificação enquanto raiz, teia e circularidade

Os círculos de diálogos ou círculos de pacificação buscam trabalhar pelo legado da cultura de paz. Sendo que a paz, uma palavra tão diminuta, mas com conteúdo valioso e indispensável ao coexistir humano, é um dos consensos éticos da humanidade. A partir dessa perspectiva, a cultura de paz evidencia intensa relação com a solução pacífica dos conflitos. Nas suas raízes encontram-se valores como a tolerância, respeito aos direitos individuais,

solidariedade, compartilhamento, pluralismo e liberdade de ideias aplicados diariamente a fim de solucionar conflitos em sua base de forma não violenta (Luna; Silveira, 2016, p. 9).

A prática circular dialogal tem seu ápice no encontro interpessoal. Tenta oferecer alguma pista diante dos caminhos possíveis. Um caminho que ainda está por ser trilhado, inclusive conceitualmente, sendo algo ainda em construção. Porém, tem seu contexto vinculado a ideais e movimentos militantes das “práticas restaurativas aliadas a um modelo de justiça restaurativa [...] que concebe a justiça restaurativa como um meio de transformação da vida em sociedade” (Pallamolla, 2009, p. 26). Busca, em seu afã, conforme Pallamolla (2009), reduzir a imposição de penas, sobretudo as de encarceramento; possibilitar o diálogo entre os envolvidos, utilizar-se de uma comunicação não violenta; estimular a escuta respeitosa e ativa e a preocupação igualitária com os envolvidos, empoderamento etc.

Contudo, a justiça restaurativa, enquanto novo paradigma com seus princípios norteadores, não se presta e nem surge para substituir a justiça tradicional com o seu processo comum judicial e ordinário; mas para atuar de forma complementar, possibilitando formas alternativas em relação ao sistema predominante e vigente, seguindo uma lógica distinta ao incrementar o acesso à justiça com qualidade.

Encontra-se, dentro da justiça restaurativa, um paradigma maior e mais complexo, que encontra seu sentido essencial na cultura da paz, sendo que as práticas restaurativas são um “grande guarda-chuva paradigmático e de inteligências sistêmicas para abrigar uma gama de ideias e práticas para a reconstrução da cultura e das relações sociais, humanização, efetivação da Justiça, entre outros” (Pelizzolli, 2015, p. 09). Subjaz a essa noção que a justiça restaurativa se propõe a humanizar a aplicação da justiça.

Nesse âmbito, a prática mencionada pode auxiliar na dimensão da convivência societária, trazendo a conscientização de que as relações humanas, mesmo entre sujeitos diferentes, podem ser vividas de uma forma diferente, menos intolerante ou bélica. E que os espaços coletivos, incluindo escolas e organizações, podem abrigar uma cultura que seja não tóxica, abusiva, discriminatória ou violenta.

Os círculos de diálogos, como ápices da justiça restaurativa, retomam o poder e a força do diálogo como mote da própria justiça, enquanto bem societário maior. Não havendo justiça sem direito à palavra, sem expressão do ser, de suas dores, sonhos, lutas, necessidades, crenças. O círculo de diálogo “cria um espaço à parte [...] incorpora e nutre uma filosofia de relacionamento e interconectividade que pode nos guiar em todas as circunstâncias – dentro do círculo e fora dele” (Boyes; Pranis, 2011, p. 27).

De acordo com Pranis (2010), no interior da abordagem, os círculos de diálogos, enquanto espaços promotores de uma comunicação que tende a ser transformativa, se valem de uma estrutura para criar possibilidades de um exercício de liberdade. Uma liberdade e uma voluntariedade para expressar a verdade pessoal; presença do ser humano inteiro, sem máscaras; revelação das aspirações e necessidades mais profundas; reconhecimento dos erros e temores. Para tanto, utilizam-se de cinco elementos estruturais:

1. Cerimônias de abertura e de fechamento: marcam o tempo inicial e o término, bem como o espaço do círculo como um lugar à parte;
2. Diretrizes ou ajustes: são compromissos ou promessas que os participantes fazem uns aos outros quanto ao modo como vão se comportar no círculo (ex.: não julgamento, sigilo das falas, respeito mútuo etc.);
3. Objeto da palavra ou bastão da fala: objeto que passa de pessoa para pessoa em ordem sequencial; o detentor do bastão tem a oportunidade de falar enquanto todos os outros participantes têm a oportunidade de escutar;
4. Processo decisório consensual: decisões tomadas por consenso;
5. Facilitador ou guardião: pessoa que supervisiona a qualidade do espaço coletivo e estimula as reflexões do grupo por meio de perguntas.

No mais, sobre as alegorias usadas neste ensaio – raiz, teia e circularidade – mesmo sendo novidadeiras para o pensamento acadêmico, não se esgotam na repetição e articulação virtuosísticas de buscas de conceitos, pois têm algo a dizer sobre essa prática que se torna profícua para os tempos atuais.

Raiz

Inicialmente, atinente à alegoria da raiz, quando da prática e vivência circular, reporta-se a história pessoal de cada um, enquanto convite a um mergulho existencial, nas raízes e origens históricas de cada participante. É falar de si, não do outro. É resgatar a interioridade de cada ser, suas dores, lutas, descobertas e ancestralidades, tão encravadas no solo banhado de perdas e ganhos, de luzes e sombras, de idas e vindas. É a alegoria da raiz apoiada em algo da vida pulsante, inscrita num tempo e espaço, que faz que suas próprias palavras e relatos conceituais estejam sempre em um dinâmico movimento de dissolução e reconstrução de si mesmo.

É trazer a percepção, em um paralelismo com a natureza, que quando mais profundas forem as raízes, mas é possível resistir às provações, dificuldades e outras secas e aridezes que

surgem no caminhar. Árvores saudáveis e maduras possuem raízes que trafegam em todas as direções em busca de água e nutrientes.

Certo que proferir seu mundo, usar da palavra no círculo que não descansa em si, por vezes, promove certa ordem de desassossego e inquietação, porque introduz no mundo, delicadas e inquietas realidades pessoais, o sentir em sua própria vida. É uma desafiadora abertura para além do mundo no seu próprio mundo.

Reconhecendo, contudo, que esse falar frente aos outros, embora seja um ato solitário, passa a ser, diante dos outros, também solidário, pois suscita um movimento de corresponsabilidade. Esse contexto remete ao entendimento de Levinas (1961), quando afirmar que o indivíduo, ao se pronunciar, a sua palavra, a linguagem, tende a resgatar algo do humano que ainda resta no mundo. “A paz se produz como esta aptidão à palavra”, é o que nos diz Levinas (1961, p. 8) no prefácio da obra *Totalidade e Infinito*.

Estar em círculos é sempre um convite que remete às raízes, sendo um exercício de fala, de expressão, mas também de escuta, de silêncio, de interiorização. Um diálogo com várias vozes, de distintas visões e experiências, cuja proposição não é assentir ou discordar, mas sim o exercício da escuta, não dá crítica ou do julgamento. No círculo não se julga, se busca ajudar através do diálogo.

Nessa abordagem, conforme Mattuella (2017), restituir a palavra a todos, sobretudo aos silenciados e invisibilizados, é um modo de fazer justiça. É a possibilidade que cada um possa contar a sua própria história, sem que seja a história do outro. É emprestar seus lábios a uma palavra que não é anônima, é um reencontro consigo sustentada numa dimensão narrativa tão primária e tão fundamental (Mattuella, 2017, p. 84-85). Não permitir visibilizar a história pessoal de cada um, é tornar o sujeito anônimo.

Parafraseando Levinas (2005), o anônimo é aquele que circula desavisado pelas ruas, nas periferias das existências; que faz parte da paisagem, contudo, é apenas mais um na multidão. Vive a história do anonimato, da invisibilidade no mundo. Logo, é necessário resgatar a palavra do outro, sua história, suas raízes, senti-lo na sua estranheza e transcendência, estendendo o sentido da subjetividade, da alteridade e, assim, conduzindo-se como um ato de atitude humana e ética (Levinas, 2005).

Para Mattuella (2017, p. 85), “em Levinas se vê claramente que é a palavra o instrumento do laço social, da relação com o outro. Dirigir a palavra a alguém e escutar a voz de alguém é já dar testemunho de humanidade”. Nesses termos e itinerário, para finalizar o tópico, falar de raízes é colocar foco ao sujeito da palavra, nas múltiplas formas possíveis de

interpretação do mundo, de memórias, de narrativas. E, nesse contexto, traz a possibilidade de abrir-se diante dos outros, agregando a possibilidade da reflexão e do exercício da humanidade.

Teia

Trazer a alegoria da teia reporta-se ao processo relacional no qual todos tendem a se conectar, em que é possível haver o espaço e lugar de fala, escuta, pensamento, empatia, espanto, entrelaçamento, descoberta e estreitamento de vínculos entre todos. Podendo revelar uma trama e teia de potencialidades que termina por ordenar a vida social. Perpassa nessa dimensão, apoiado em Levinas (2005), o liame do entre-nós, da relação ética que une cada homem a seu próximo.

A prática do círculo é, por excelência, o espaço dialógico com múltiplas vozes, ouvindo respostas, reflexões, aflições, reclamações, ideias, memórias, tormentos, que, em sua essência, apenas em sentido oblíquo concordem. Para buscar fundamento dessa prática, temos oportunas as palavras de Levinas (2005), quando diz que o diálogo é a possibilidade de caminho ou trilha para a alteridade, para o resgate da humanidade de cada um.

Assim sendo, o caminho para a alteridade passa pela teia de relações dialogais. No círculo, o sujeito tende a se mover de dentro para fora, sair de dentro de si; ele sai de um lugar estático, por vezes marcado por certezas vazias de um significado maior, para (re)conhecer o outro e se reconhecer cognoscente diante do mundo. Um movimento de contínuo aprendizado, de incompletude diante do outro que é diferente.

É nessa teia e repertório vivo de vidas, carregada de imagens, palavras, experiências, ambiguidades, memórias, dincertezas e histórias que muitas realidades são ressignificadas, reinterpretadas, repensadas, pois o contar histórias é ato de transmitir experiência, prestar contas de algo vivido. Um movimento sempre complexo, desafiador e intenso. Uma teia tecida em meio aos dramas humanos, que envolve razão, afeto, paixões, ódio, amor e tantos outros sentimentos e vivências. É o encontro e proximidade com o outro, mas também consigo mesmo. E ao falar, contar seus relatos e suas histórias, não apenas dá formato a sua história, mas também reproduz um mundo particular, ligado ao seu modo de agir, criando a sua realidade interpessoal.

Contudo, não raro, nem todos conseguem tecer essa teia, consigo e com os outros. Até aceitam o convite de participar dos círculos, mas se recusam a refletir, falar, ponderar, se expor. Fato que pode fazer questionar, enquanto educadores e facilitadores de círculos, o que pode representar a recusa em não se utiliza da palavra? O que se revela por trás de corpos que silenciam, inertes ou mesmo travados, envergonhados, inseguros?

Essa discussão exige sérias reflexões e perpassa por questões que envolvem processos culturais, históricos, sociais, psicológicos. Com base no entendimento, enquanto premissa, a prática circular torna-se uma oportunidade para que todos os sujeitos participantes do círculo possam tecer e exercitar os fios do pensamento e sentimento, da sensação, da intuição, exercitando um pouco sua totalidade.

Inicialmente, atinente à alegoria da raiz, quando da prática e vivência circular, reporta-se a história pessoal de cada um, enquanto convite a um mergulho existencial, nas raízes e origens históricas de cada participante. É falar de si, não do outro. É resgatar a interioridade de cada ser, suas dores, lutas, descobertas e ancestralidades, tão encravadas no solo banhado de perdas e ganhos, de luzes e sombras, de idas e vindas. É a alegoria da raiz apoiada em algo da vida pulsante, inscrita num tempo e espaço, que faz que suas próprias palavras e relatos conceituais estejam sempre em um dinâmico movimento de dissolução e reconstrução de si mesmo.

Circularidade

Unir pessoas num círculo, em torno de um centro comum, detém um papel importante na busca de conectar pessoas. Perpassa pela geometria circular o significado de igualdade, pois todos estão num patamar. Ninguém está atrás, na frente ou de lado, todos estão em círculo. Busca-se criar um espaço de autorreflexão e empatia, com forte consciência do todo, um senso de conectividade, interação e coletividade.

Com suas raízes nas tradições ancestrais, diversos povos originários ao redor do mundo, utilizavam a geometria circular fosse para resolver pendências comunitárias, celebrar fases da vida ou festejar eventos comunitários. Nesse sentido, a simbologia circular remete, desde àquela época, ao senso de comunidade, participação, pertencimento, união. Também sugere a ideia de continuidade, não existindo princípio e nem fim.

E cada corpo, cada sujeito no círculo, é um corpo particular que sente, sonha, sabe, ensina, aprende, diz, cria, acerta. A circularidade acaba sendo um lugar e tempo próprios, extraordinários, não ordinários, territórios de sentidos, numa encruzilhada entre presente e passado, entre o “eu” e o “outro”, entre “nós”. É um mover-se em torno de si mesmo, com os outros.

O foco analítico da geometria circular, enquanto prática metodológica dialogal, traz o sentido de igualdade e envolve conexões, controles, resistências, desejos, medos, sentimentos, saberes e experiências. Essa prática possibilita trazer o debate coletivo, num diálogo mais

qualificado, contribuindo para que cada participante do círculo possa revisitar suas crenças e teorias percebendo o seu papel de cidadão e sujeito com fundamento na ótica da inclusão e da humanidade. É a possibilidade de, junto com o outro, observar e expressar a dor, partilhar o ocorrido, nomear sentimentos e necessidades, contar suas histórias e cuidar, coletivamente, de dores, necessidades.

Por outro lado, é reconhecer que a vida humana é uma tarefa contínua de construção e desconstrução. Aos olhos rápidos do cotidiano, pode até aparecer estática e os sujeitos ancorados em suas convicções e certezas pessoais. Contudo, o peregrinar humano é um permanente e dinâmico movimento. Sendo os homens eternos aprendizes, mendigadores de completude.

Observa-se que nos meandros da (co)existência cotidiana hodierna, tende mais a se valorizar um único plano da vida, o estritamente racional, da lógica, da racionalização excessiva e da busca pela eficiência a qualquer custo. Entretanto, o ser humano não se reduz apenas ao racional. Há na vida outros aspectos que dialogam com a razão, um aglomerado de processos contínuos e paralelos, como os afetos, os devaneios, os medos, as paixões, os sentimentos e todo um amplo e complexo oceano do inconsciente em seu permanente jogo contínuo e circular de aproximações, continuidades e rupturas com o racional.

Nessa vertente, em outras palavras, quer se resgatar uma estratégia educativa e pedagógica, oriunda dos povos ancestrais, adentrando aos movimentos das práticas restaurativas, como os círculos de diálogos, que podem contribuir numa perspectiva da vivência de relações mais humanas, humanizantes e humanizadas, contribuindo para a promoção da igualdade, de uma consciência coletiva mais crítica e reflexiva, fomentando a cultura de paz.

Considerações permanecem, mesmo que não conclusivas

O presente texto, de base ensaística, buscou oferecer algumas pistas dos caminhos possíveis para a construção da cultura de paz. Com esse propósito, aposta nos círculos de diálogos ou de pacificação, possível em diferentes espaços, sejam educacionais, comunitários, sociais. Esse caminho está por ser trilhado, pavimentado, sendo algo ainda em construção.

Para tanto, parte do entendimento que os conflitos e atitudes antidialógicas permeiam o tecido social. E a passagem da cultura antidialógica na direção de uma cultura mais pacífica e menos beligerante, acaba por exigir a montagem de engrenagens e metodologias que garantam e consolidem o resgate do diálogo. E, nesse itinerário, traz como proposição para espaços comunitários, os Círculos de Diálogos.

A referida técnica-metodologia utiliza-se do diálogo compartilhado e qualificado, envolvendo uma proposta político-pedagógica voltada para a paz e a cidadania participativa, o exercício da boa convivência. Suscita a criação de espaços nos quais a reflexão das condições humanas – de si e do outro – estejam presentes.

E dentro desse contexto, para melhor explicitar os círculos de diálogos, enquanto técnica de comunicação entre pessoas, utilizou três alegorias: raiz, teia e circularidade. A primeira alegoria traz a raiz enquanto mergulho existencial nas raízes históricas de cada participante. A segunda tem na teia um processo relacional em que todos tendem a ser conectar. E, por último, o procedimento circular aduz à ideia de igualdade, de empoderamento, participação e interação.

Em síntese, é a análise do exercício dialógico, por meio das práticas circulares, como possuidora de uma finalidade emancipativa, restaurativa e transformativa, que pode auxiliar na dialogicidade e na possibilidade de pronunciar o mundo, viabilizando problematizar o existir e o coexistir coletivamente e, conseqüentemente, auxiliando na cultura de paz.

Referências

BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay. **No coração da esperança**: guia de práticas circulares – o uso de círculos de construção da paz para desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis. Tradução: Fátima de Bastiani. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas, 2011.

BUBER, Martin. **Do Diálogo e do Dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. A educação para a paz como exercício da ação comunicativa: alternativas para a sociedade e para a educação. **Educação**. Porto Alegre, ano XXIX, n. 2 (59), p. 329-368, mai/ago 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LÉVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem**. Petrópolis: Vozes, 1993.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, Editora, 1961.

LUNA, Maria J. M.; SILVEIRA, Maria F. G. Introdução. In: PELIZZOLI, Marcelo (org.). **Justiça Restaurativa**: caminhos da pacificação social. Caxias do Sul/Recife: EDUCS/EDUFPE, 2016.

MATTUELLA, Luciano Assis. **Os futuros do passado**: o resgate da interpretação como possibilidade de crítica da contemporaneidade em Freud, Levinas, Bloch e Benjamin [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

PALLAMOLLA, Raffaella da Porciuncula. **Justiça restaurativa**: da teoria à prática. 1. ed. São Paulo: IBCCRIM, 2009.

PELLIZZOLI, M. L. Cultura de Paz Restaurativa. In: Pellizzoli, M. L. (org.) **Justiça Restaurativa**: caminhos para a pacificação social. Caxias do Sul, RS: Educ; Recife, Pe: UFPE, 2016.

PRANIS, Kay. **Processos circulares**. Trad. Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Atenas, 2010.

A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA NARRATIVA: *EU PREFERIA TER PERDIDO UM OLHO*, DE PALOMA FRANCA AMORIM

Clayse Roque dos Santos
Cristiane de Mesquita Alves

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar uma leitura interpretativa do texto *Eu preferia ter perdido um olho*, da escritora paraense Paloma Franca Amorim em uma perspectiva do estudo do texto socioliterário, como uma forma de denunciar a violência contra a mulher. A escolha pelo tema se deu por entender que a literatura é uma manifestação artística e humana que tem como uma das principais funções representar na escrita uma situação cotidiana da vida, em especial no presente estudo, sobre a vida das mulheres no espaço doméstico, educacional e familiar, como é abordado em contextos da narrativa selecionada de Amorim. Para tanto, a pesquisa foi organizada a partir de uma metodologia bibliográfica e de buscas em documentos virtuais que pudessem amparar as discussões levantadas na investigação. Dentre os teóricos que foram empregados nesta discussão estão os pressupostos sociológicos de Bourdieu (2002), alguns fragmentos dos estudos feministas de Cixous (2022), Beauvoir (2009) dentre outros, a fim de estabelecer algumas considerações de como o texto literário feminista, tecido por mulheres pode ser usado como uma ferramenta de reflexão, de conscientização de que o corpo feminino não é um objeto pertencente ao homem, como é legitimado por um sistema patriarcalizado e tradicional que não respeita o direito que uma mulher tem sobre o seu próprio corpo.

Palavras-chave: Mulher; Resistência; Violência.

Introdução

À medida que as barreiras das restrições culturais, das limitações educacionais e da marginalização das vozes femininas têm sido desafiadas e, várias delas têm lutado para superar as imposições do patriarcado sobre elas, as vozes das escritoras emergem como catalisadoras na diversificação do panorama literário, enriquecendo a compreensão da experiência humana feminina diante das dificuldades enfrentadas em relação ao quadro da multiplicidade de violências contra as mulheres. Neste contexto, Paloma Franca Amorim (1987) se destaca como uma autora contemporânea brasileira que, por meio de suas obras, mescla o real com o fictício, transformando sua escrita em uma exposição de suas vivências e, conseqüentemente, de outras mulheres. Assim, a análise interpretativa deste estudo, centra-se em *Eu preferia ter perdido um*

olho (2018), visando apresentar como a autora explora a temática da violência contra as mulheres.

A pesquisa incorpora uma breve explanação da vida e da obra de Amorim, contextualizando sua produção literária no contexto da literatura de autoria feminina, enquanto uma escrita de resistência e de denúncia social. Para tanto, fez-se neste trabalho uma investigação de metodologia qualitativa, de revisão bibliográfica de pressupostos teóricos de Bourdieu (2002) que tem como base buscar compreender o processo de construção da dominação masculina e como esta perpetua até os dias de hoje, servindo para justificar a legitimação das ações do homem em direção às mulheres; Beauvoir (2009) e Cixous (2022) no que tange à reflexão sobre a condição feminina na sociedade patriarcal, a desconstrução da categoria social de mulher-objeto e a edificação de mulher-sujeito – no intuito de correlacionar como Amorim dialoga com os discursos destes teóricos na elaboração de suas personagens femininas e outros autores que ampararam as argumentações apresentadas nesta escrita.

Diante disso, a intenção deste trabalho é demonstrar como o texto em questão pode ser entendido como mais um meio de divulgar e denunciar a violência contra as mulheres, e como a escritora aborda sensivelmente questões sociais relevantes, procurando suscitar reflexões sobre as complexidades sociais presentes na narrativa de Amorim.

Sendo assim, esta pesquisa se organiza, além desta introdução, em mais três partes: a primeira traça brevemente considerações acerca da vida e das obras de Paloma Franca Amorim; a segunda discorre a respeito do assunto violência contra a mulher a partir da leitura do texto *Eu preferia ter perdido um olho*; a terceira apresenta as considerações finais, seguida da lista dos nomes dos aportes teóricos que nortearam este estudo.

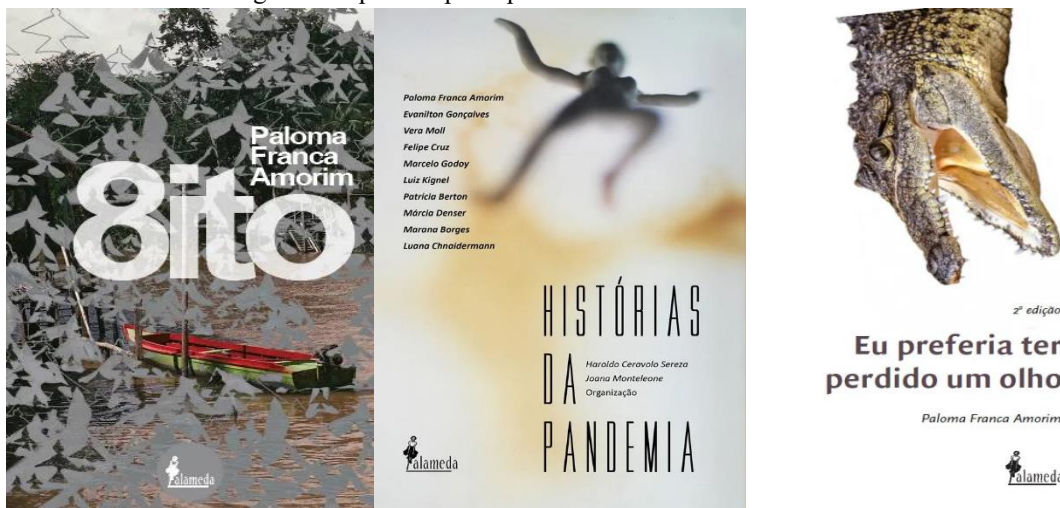
Paloma Franca Amorim: algumas trajetórias

Paloma Franca Amorim nasceu em Belém do Pará em 1987. Aos 18 anos de idade, muda-se para a cidade de São Paulo — SP. Aos 19 anos já publicava contos e crônicas para o grande público. É uma escritora, dramaturga e professora de artes/teatro, ilustradora e integrante de alguns núcleos artísticos como a roda de samba de mulheres *Sambadas*, em que canta e toca clarinete. Participa do Grupo de teatro e cultura feminista *Coletiva Vulva da Vovó* e o coletivo de mulheres amazônicas *Vacas Profanas*, sediado na região norte do país (GOODREADS, 2023).

Ao longo desse tempo já tem 60 obras publicadas (crônicas e contos) na revista eletrônica *Opera Mundi* (2023). Também já foi autora de crônicas e contos no Jornal *O Liberal*.

Em 2017, passou a fazer parte da equipe de colaboradores do caderno de cultura Ilustrada do jornal a *Folha de São Paulo*. É autora dos livros: *Eu preferia ter perdido um olho* (2017), *O Oito* (2021) e *História de Pandemia* (2020).

Figura 1-Capas dos principais livros de Paloma Franca Amorim



Fonte: Reprodução.

As obras de Paloma Franca Amorim são de uma visão crítica contundente, ela condiz com o espírito combativo e de luta de uma escritora que tem seu papel definido no cenário de uma literatura produzida majoritariamente por homens. Assim, corrobora o pensamento de Cixous (2022) em torno da escrita de autoria feminina, quando a teórica feminista defende a ideia de que a mulher precisa se libertar dos medos de não cumprir um papel social estabelecido para ela, pela sociedade patriarcal. A mulher necessita cada vez mais, desvincular-se da categoria social de inferiorização que a colocou como um ser objetivado, pertencente a um homem legitimado como aborda Bourdieu (2002), como uma forma de dominação masculina.

Assim, Paloma Franca Amorim traz uma escrita pulsante, crítica, desafiadora e ao mesmo tempo, sem medo de enfrentar este sistema de dominação que insiste em operar na sociedade, oprimindo os corpos das mulheres. Para Cechinato (2023, p. 21-22):

a expressão literária de Paloma ultrapassa a autobiografia e o desejo decidido de escrever, sinais caros à literatura feita pelas mulheres brasileiras. Nesse sentido, a escritora abre uma fenda por onde saem sugestões sobre o que é identificar-se como mulher no Brasil e por aí é possível conhecer seu espaço social, repertório crítico e, acima de tudo, na crônica analisada, uma densidade subjetiva ao dar-se conta que ocupar o próprio corpo é ser uma vítima em potencial [...]. Quando Paloma atua como cronista no caderno Ilustrada do jornal *Folha de S. Paulo*, a partir de 2017, levanta questões que dizem respeito à ausência de autoras paraenses nos principais eixos culturais do país, somada à aviltante condição de silenciamento de vozes de escritoras/artistas afroindígenas na mesma grade. Neste ambiente,

as palavras da autora representam um discurso anti normativo, uma vez que sua escrita, de certa forma, corre por fora do núcleo literário reconhecido no Brasil, ainda que tenha ocupado cadeira em grandes jornais. A autora atribui o afastamento das grandes editoras, por exemplo, ao fato de ser do nordeste, afroindígena e identificar-se como mulher lésbica publicamente. [...] Ao considerar a experiência de escrita como ato político, noto que Paloma é cronista afiada pela experiência em diferentes modos de escrita, a exemplo do conto e do romance e, mais que isso, procura em suas crônicas desafiar um sistema heterocentrado, em um lugar ocupado majoritariamente por homens, como remonta a história do gênero em tese.

A pesquisadora expõe as dificuldades enfrentadas ainda hoje por uma mulher, mas também considera o quanto Paloma contribui para ser uma grande voz de autoria feminina capaz de desmistificar todas as ideias marginais que pairam sobre o corpo feminino. E um dos textos mais importantes que se observa essa teia de crítica, em meio as memórias e um biografismo é o texto: *Eu preferia ter perdido um olho*.

A violência contra o corpo feminino no texto de Amorim

A constatação de que a violência contra o corpo feminino é uma triste realidade, evidenciada nas linhas escritas por Paloma Franca Amorim, enfatiza a gravidade e a persistência desse mal, dessa cólera e do aumento de atos misóginos em nossa sociedade. As mulheres são frequentemente alvo de agressões físicas, emocionais e sexuais, devido a sua identidade de gênero.

Essa violência pode se manifestar de várias formas, desde assédio sexual e moral nas ruas até agressões domésticas e estupro. A autora mostra em seu texto, como não há limites de idade para os agressores, e o fato, de que, as mulheres enfrentam essas agressões simplesmente por ser quem são e, destaca a natureza dessas ações masculinas contra o corpo feminino, como justificativas profundamente enraizadas no sexismo, na desigualdade de gênero pelo patriarcalismo, porque neste sistema “o próprio ato sexual é pensado em função do princípio do primado da masculinidade”. (BOURDIEU, 2002, p. 27). Neste âmbito,

A formação da sexualidade masculina é entendida como um processo de construção histórica e social e não como algo que é inerente ao ser humano. Nessa constituição está inserida diversos valores, comportamentos, relações e práticas, as quais determinam as categorias sociais e sexuais [...], homem ou mulher, partindo-se dos pressupostos de uma sociedade falocêntrica, que centraliza o homem como cerne dominador. (ALVES; CASTRO, 2017, p. 529).

Como cerne dominador, o patriarcalismo se torna o centro ideológico que parece levar homens a agredirem mulheres, como um sistema masculino em que só ao homem parece ter

direito e, assim, o corpo feminino permanece, na infeliz ideia de que possa ser um objeto pertencente ao homem e de seu uso para os fins que ele desejar, como práticas desumanas, a exemplo do estupro tematizado em *Eu preferia ter perdido um olho*. Neste contexto,

A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificação: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres; [...] O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes. (BOURDIEU, 2002, p. 18).

Assim, “o fato de ser homem, dentro desse tipo de sociedade, já justifica a ação e os comportamentos masculinos em relação à mulher, ou à construção e a cobrança social da identidade do menino no meio social em que ele está inserido” (ALVES; CASTRO, 2017, 529). Isso pode ser observado na narrativa pela passagem que segue, quando os agressores da personagem explicam para a mãe e os presentes de que a menina não estava falando a verdade, mas, que a ideia do estupro seria resultado de sua imaginação:

No final de toda queda tem um coice. No caso do estupro é a mesma coisa: na hora em que acontece parece que o mundo está determinado, nós sequer suspeitamos que o julgamento moral do dia seguinte (se conseguirmos sobreviver) pode ser pior do que a própria violência do ato. Vivi duas experiências de estupro: na primeira eu tinha seis anos. Fui levada para um banheiro em uma festa de amigos de minha mãe pelo filho adolescente do casal. Guardei aquele segredo por semanas, por vergonha. Quando resolvi contar, minha mãe prontamente foi falar com a mãe do rapaz que, ao ser questionado por ela, negou o fato. Passei por mentirosa, minha mãe por várias vezes deu a entender que acreditava ter sido o episódio fruto da minha imaginação. Segundo o rapaz e os adultos envolvidos na trama eu, que amava imaginar e era elogiada por ser tão criativa, havia me tornado vítima das minhas ficções. (AMORIM, 2018, p. 11).

Essa atitude do homem, representado na narração de Paloma Franca Amorim, pode ser considerada uma outra forma de violência sofrida pela personagem, que teve seu corpo violado: a psicológica. Neste texto, Paloma dispara uma série de denúncias e reflexões sobre um dos assuntos tabus da sociedade, quando enfatiza duas formas de violências contra a mulher, que ficariam marcadas para sempre no corpo e na memória da menina, pois o “o corpo é um veículo que carrega simbolicamente as relações expressivas e subjetivas do indivíduo dentro das representatividades sociais.” (ALVES; CASTRO, 2017, p. 527), e no caso da personagem, a

narrativa em si, descreve essas duras experiências recordadas pela mulher que cresceu e conta isso em seu presente.

Outro fator retratado em *Eu preferia ter perdido um olho*, é o posicionamento da mãe da narradora-personagem diante do ato de violência relatado. Na primeira leitura, percebe-se que a reação da mãe é de acreditar imediatamente nos agressores da filha. No trecho:

Na mesma época, um vizinho com quem eu costumava brincar jogou uma pedra em meu olho direito que quase me deixou cega. Lembro-me de quão desesperada minha mãe ficou, dizia que ele poderia ter acabado com minha vida. Um dia falei: e aquela vez que me levaram para o banheiro? Também foi grave.

Ela respondeu: perder um olho é mais grave, esquece essa história.

Eu preferia ter perdido um olho. [...].

Solidão é o nome que dou para a dor psicológica de um estupro. (AMORIM, 2018, p. 11-12).

O posicionamento da mãe corrobora com a educação patriarcal do silenciamento que é ensinada às mulheres. Alguns fatores pairam em torno desse comportamento, como a vergonha social, o tabu, a exposição da filha violentada, que mesmo vivendo em uma época em que a virgindade não é o requisito básico para um futuro casamento e a formação de uma família, outrora exigido para as mulheres, a mãe, educada por este sistema, reproduz voluntária e/ou involuntariamente essa mentalidade sobre o corpo feminino.

Essa premissa é exemplificada quando a mãe diz que seria mais grave ter perdido um olho, uma vez que a violência física estaria exposta para todos verem; o estupro do corpo feminino na história, não foi visto, sendo assim, os outros não saberiam, por isso, a fala da mãe: “esquece essa história” (AMORIM, 2018, p. 12). A mãe reproduz a educação das mulheres,

Educadas por mulheres, no seio de um mundo feminino, [em que] seu destino normal é o casamento que ainda as subordina praticamente ao homem; o prestígio viril está longe de se ter apagado: assenta ainda em sólidas bases econômicas e sociais. É pois necessário estudar com cuidado o destino tradicional da mulher. Como a mulher faz o aprendizado de sua condição, como a sente, em que universo se acha encerrada, que evasões lhe são permitidas, eis o que procurarei descrever. Só então poderemos compreender que problemas se apresentam às mulheres que, herdeiras de um pesado passado, se esforçam por forjar um futuro novo. Quando emprego a palavra “mulher” ou “feminino” não me refiro evidentemente a nenhum arquétipo, a nenhuma essência imutável; após a maior parte de minhas afirmações cabe subentender: “no estado atual da educação e dos costumes”. Não se trata aqui de denunciar verdades eternas, mas de descrever o fundo comum sobre o qual se desenvolve toda existência feminina singular (BEAUVOIR, 2009, p. 07, grifos da autora).

Nesse ínterim, é crucial reconhecer que essa violência contra a mulher não é apenas um problema individual, mas um reflexo de estruturas sociais e culturais mais amplas que perpetuam a subjugação das mulheres. A violação do corpo vivida pela personagem no texto de Amorim, não uma, mas duas vezes, primeiro na infância e depois na juventude, é uma representação concreta de que uma sociedade sexista ainda é muito atuante e dominante. Isso também é uma questão a ser levantada com urgência: a mudança na educação masculina, já que a educação que é ensinada aos meninos, perpassa pelo

programa social de percepção incorporada [que] aplica-se a todas as coisas do mundo e, antes de tudo, ao próprio corpo, em sua realidade biológica: é ele que constrói a diferença entre os sexos biológicos, conformando-a aos princípios de uma visão mítica do mundo, enraizada na relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres, ela mesma inscrita, com a divisão do trabalho, na realidade da ordem social. A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros e, principalmente, da divisão social do trabalho. (BOURDIEU, 2002, p. 18- 20).

Dessa maneira, é preciso abordar efetivamente essa mudança na educação masculina, e para isso, é necessário um esforço coletivo para desafiar e transformar essas estruturas, promovendo a igualdade de gênero, educando sobre consentimento e, principalmente, responsabilizando os agressores por seus atos, e não os minimizando, como a autora descreve no fragmento:

Digo isso não para diminuir sua responsabilidade sobre a violência, mas para apontar que animalizá-los, torná-los desumanos, é um jeito de compor uma cortina de fumaça para um problema de gênero histórico que açoita diariamente as mulheres nas esferas sociais. (AMORIM, 2018, p. 12).

Nessa passagem, Paloma Franca Amorim ressalta a urgência da necessidade de combater a violência contra o corpo feminino e criar um ambiente, em que todas as mulheres possam viver sem medo de ser alvo de agressões por sua identidade de gênero. Esse assunto abordado pela autora faz o leitor/ a leitora pensar na mudança de comportamento, ou seja,

Para transformar a cultura preconceituosa com o OUTRO, necessitamos de políticas públicas nas escolas e nas universidades, que promovam o respeito às diferenças de gênero e sexualidade. Os novos sujeitos, as novas sexualidades, as novas parentalidades, os novos arranjos familiares estão presentes no tecido social, e precisamos falar sobre eles. A radical desigualdade entre os sexos e o desprezo ao corpo feminino se materializam na violência contra a mulher, essa chaga mundial de difícil solução, que tem como pano de fundo a ausência de discussão sobre os corpos e suas liberdades. Apesar das leis igualitárias, essas violências permanecem. O Código Civil de

1916, que definia a supremacia masculina sobre o corpo feminino, já foi enterrado, mas essa mentalidade permanece. A cultura de que o corpo da mulher é um corpo a ser violado resiste, e a resistência se manifesta com denúncias em todas as classes sociais e em movimentos como “mexeu com uma, mexeu com todas”, “vamos juntas”, “nenhuma a menos”, entre outros. (COLLING, 2020, p. 83-84, grifos da autora).

A discussão apresentada por Colling (2020), também permite ao leitor/a leitora parar para pensar nas estruturas das heranças do sistema colonial, pois são essas heranças que:

definem lugares sociais e políticos para as mulheres brasileiras e podem ser transgredidas pela criação literária, onde delimitar um território de cronista na mídia jornal simboliza o enfrentamento ao silêncio e à interdição histórica das mulheres, dentro e fora dos meios de comunicação. Amorim inaugura pela camada autobiográfica e noticiosa outro canal de interlocução com as leitoras do jornal, sem esquecer que, por ter seus textos publicados em um periódico legitimado no estado do Pará, abrangem um vasto público e podem ter iniciado um processo de reedição das principais pautas, se pensarmos em Paloma a partir das suas identidades, conforme entrevista citada anteriormente. A trama jornalística e literária que apresento neste artigo pela via da escrita crônica, serve como leitura de processos políticos, porque a memória de um estupro enquanto problemática de interesse coletivo, pôde ser acessada pela escrita e/ou leitura. O meio de comunicação em destaque, sendo ele o jornal, é nesta interlocução, um difusor do tema e das medidas necessárias para que se reduzam os casos de estupro no Brasil. O invólucro da crônica, nesse esteio, permite trocas de experiência e, quem sabe, um gole de coragem para efetivar denúncias. (CECHINATO, 2023, p. 22).

No texto de Paloma Franca Amorim, percebem-se como essas heranças são manifestadas, quando a autora aponta que:

O patriarcado, o machismo e a misoginia vigoram como mentalidade e geram atitudes concretas e cotidianas. Se o caso do Rio de Janeiro produz indignação, é bom que se procure outros episódios semelhantes. Basta prestar atenção: eles estão (ou não) em curtas notas de jornais todos os dias. Ali ou no silêncio da sua irmã. (AMORIM, 2018, p. 12).

Perante isso, os trechos apresentados revelam uma realidade dolorosa e complexa sobre o trauma do estupro e as estruturas sociais que perpetuam o silêncio e a negação. A descrição da experiência pessoal, desde a tenra idade até a reação insensível e desdenhosa da mãe diante do relato, narrados pela autora, destaca como as vítimas, muitas vezes, são desacreditadas, silenciadas e culpabilizadas, criando uma solidão emocional profunda. Segundo Bourdieu (2002) a dominação masculina enxerga as mulheres como objetos simbólicos, cujo ser perceptível tem por efeito, colocá-las em permanente estado de insegurança corporal, de

dependência simbólica, isto é, elas existem – primeiro pelo, e para, o olhar dos outros, ou seja, enquanto objetos receptivos, atraentes, disponíveis.

A comparação entre a gravidade do estupro e o dano físico de perder um olho, apresentado no texto pela autora, é comovente e reveladora da profundidade do sofrimento psicológico causados pelas agressões sexuais. A referência ao patriarcado, ao machismo e à misoginia ressalta a necessidade de confrontar e dismantelar essas estruturas que perpetuam a violência sexual e o sofrimento das vítimas. É um chamado à ação para reconhecer e enfrentar essas realidades dolorosas, que por, muitas vezes, são silenciadas ou ignoradas.

Algumas conclusões

Diante do que foi exposto, chega-se a uma (in) conclusão sobre esta análise do texto de Paloma Franca Amorim.

Ao longo da narrativa, observou-se que a autora mergulha em suas palavras, empregando um tom confessional que busca desvendar uma das complexidades da vida e da realidade humana por meio de sua subjetividade.

Em um contraponto, Paloma Franca Amorim se distancia de uma tendência apenas de uma narrativa de autoficção, de exploração pessoal. Sua escrita se torna um espelho sensível que não apenas reflete suas experiências pessoais, mas também transcende as barreiras do eu, convidando os leitores e as leitoras a se identificarem e se conectarem em um nível mais profundo com as emoções e reflexões que permeiam suas páginas.

Logo, seu texto de uma narrativa curta, mas com uma densidade humana significativa, representa uma das maiores vozes da literatura brasileira na atualidade, preocupada em narrar a vida de mulheres pelas mulheres e sobre as mulheres.

Referências

ALVES, Cristiane de Mesquita; CASTRO, José Guilherme de Oliveira. O discurso do uso do corpo feminino no decurso da formação da sexualidade masculina em *Varandas da Eva* de Milton Hatoum. In: CARVALHO, Conceição Belfort de; CUTRIM, Ilza Galvão; CRUZ, Mônica da Silva. **Anais do III Colóquio Internacional Mídia e Discurso na Amazônia: discurso e contemporaneidade: histórias, espaços e subjetividades; II Seminário Nacional GPELD: linguagens, discursos e práticas culturais** [recurso eletrônico]. São Luís: EDUFMA, 2017, p. 527-536. Disponível em: <http://congressosufma.wixsite.com/iiidcima/anais>. Acesso em: 11 abr. 2024.

AMORIM, Paloma Franca. **Eu preferia ter perdido um olho**. 1ª ed. São Paulo: Alameda, 2018.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Trad. Sérgio Milliet. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CECHINATO, Natalia. Eu preferia ter perdido um olho: a representação do estupro, na crônica de Paloma Franca Amorim (2017). **Revista Lusófona de Estudos Culturais e Comunicacionais (NAUS)**. N. 2 Vol. 5, p. 19-29, 2023.
Disponível em: <https://revistas.ponteditora.org/index.php/naus/index>. Acesso em: 11 abr. 2024.

CIXOUS, Hélène. **O riso da Medusa**. Trad. Natália Guerellus e Raísa França Bastos. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2022.

COLLING, Ana Maria. Relações de gênero, feminismos e produção de sujeito. In: SILVA, Fabiane Ferreira da; BONETTI, Alinne de Lima (Orgs). **Gênero, diferença e direitos humanos**: é preciso esperar em tempos hostis. 1ª ed. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020. p. 73-88.

GOODREADS. **Paloma Franca Amorim**. Disponível em: https://www.goodreads.com/author/show/17177610.Paloma_Franca_Amorim. Acesso em: 21 set. 2023.

OPERA MUNDI. **Paloma Franca Amorim**. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/autores/27/paloma-franca-amorim>. Acesso em: 21 set. 2023.

PRODUÇÃO TEXTUAL E DECOLONIALIDADE: PRÉ- ENEM MOVIMENTO DE EMAÚS

Ecilia Braga de Oliveira - UFPA
Monica Silva da Silva Araujo - UFPA
Larissa da Silva Costa Aviz - UFPA

Orientadora: Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues – UFPA

Resumo: Para Geraldi (2013[1991]), a escrita é o ponto de partida e de chegada do processo ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva nos ancoramos à teoria do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2011 [1979], 2016[1979]; VOLÓCHINOV, 2013 [1930], 2021 [1929]) e signatários: Geraldi (2005[1984], 2013 [1991], 2012, 2015); Menegassi e Lima (2018) que têm a concepção de texto pelo viés enunciativo. Bem como os estudos da Pedagogia Decolonial (WALSH, 2005) que possibilita um aprendizado a partir da singularidade local, em que o estudante é considerado o centro do processo da aprendizagem, tornando, dessa maneira, visíveis outras lógicas de pensar e de viver. As atividades de desenvolvimento da escrita ocorreram por meio de oficinas de produção, a partir do projeto de extensão que reuniu esforços do Grupo de Estudos e Pesquisa Alfabetização Letramento e Prática Docente na Amazônia (UFPA) e do Movimento de Emaús. A metodologia é a Escrita como Trabalho (GERALDI, 2005 [1984]); FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991) que concebe a escrita como um trabalho colaborativo com ênfase para a revisão textual. O objetivo foi analisar as produções escritas dos cursistas do Pré-Enem 2023. No acompanhamento do desenvolvimento da escrita por meio do gênero dissertativo-argumentativo voltado para o Enem, chegamos à conclusão de que os materiais produzidos, as aulas do mediador e as produções dos estudantes subsidiam a teoria dos estudiosos, identificando a internalização da escrita.

Palavras-chave: Produção textual; Enunciação; Gênero dissertativo-argumentativo; Escrita como trabalho; Pré-Enem.

Introdução

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é hoje a maior prova externa no país, sendo, para aqueles que não obtém êxito, um exame de exclusão, principalmente para os que estão em maior situação de desigualdade. Nessa perspectiva, Geraldi (2005[1984]) afirma que não há como desvincular a educação das questões sociais e que o ensino da Língua Portuguesa (LP).

Ajustado a esse entendimento, aponta-se o trabalho com o texto como alternativa para que o estudante possa alcançar níveis escolares mais elevados. Dessa forma, Antunes (2005), Geraldi (2005[1984]; Rojo e Barbosa (2015) com base nos estudos de Bakhtin (2011[1979]) propõem um ensino não superficializado e por meio de discursos vivos. Pois é por meio do texto, que o estudante se desenvolve enquanto sujeito histórico e social, capaz de interpretar sua própria história com criatividade.

Por esse viés, e como tentativa de devolver às classes populares o direito à fala (GERALDI 2013 [1991]), surgiu o curso de produção escrita Pré-Enem, vinculado ao projeto de extensão do *Grupo de Estudos e Pesquisas Alfabetização Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia* (Galpda/UFPA) e o *Movimento República de Emaús*, localizado no Benguí. A produção escrita foi voltada predominantemente (mas não exclusivamente) para a redação do Enem com atravessamentos de outras áreas como sociologia, literatura, biologia, filosofia e conhecimentos matemáticos.

A pesquisa teve como *corpus* os textos dissertativo-argumentativos em prosa produzidos nas oficinas de produção textual sobre temas de relevância social. Os sujeitos participantes foram cursistas que estavam no último ano do ensino médio (EM) ou que já o haviam concluído, com baixa renda e vulnerabilidade social, assistidos pelo *Movimento da República de Emaús*. Os mediadores foram pesquisadores do Galpda que reuniu graduandos, pós-graduandos dos cursos de Letras e Licenciatura Integrada, coordenados por professores da UFPA, signatários dos estudos do Círculo de Bakhtin.

À luz da contextualização, a pergunta que conduziu a pesquisa foi “Como o/a cursista do Pré-Enem Movimento de Emaús desenvolveram a produção escrita do texto dissertativo-argumentativo?”. Para responder à pergunta, traçamos o objetivo “Analisar as produções escritas dos cursistas do Pré-Enem 2023. A metodologia de ensino foi a Escrita como Trabalho (MENEGASSI; LIMA, 2018) que defende princípios da revisão na perspectiva dialógica. Enquanto que na análise dos textos foi usada a análise dialógica do discurso (ADD).

Assim, no processo do desenvolvimento do eixo escrita, verificou-se que os materiais produzidos, as aulas do mediador e as produções dos estudantes sustentam os pressupostos teóricos da teoria da Enunciação e da Pedagogia decolonial. Juntas nos levam às trincheiras dos enfrentamentos do combate às violências precedidas de violação e segregação de comunidades desassistidas.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): síntese histórica

O Enem foi criado em 1998 (BRASIL, 1998b) para avaliar o desempenho do estudante ao final da Educação Básica (EB), para intervir nas regiões com o menor índice de desenvolvimento educacional; cumprindo o que confere a Constituição Federal (BRASIL, 1988) – a erradicação da pobreza e a redução das desigualdades sociais, discrepantes entre as regiões da federação, cujos principais objetivos são:

I - Conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; II - criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio; III - fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; IV - constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes (BRASIL, 1998b, p.5).

Na vigência da criação, o exame ocupava-se de fazer uma avaliação por competências atreladas às habilidades do ensino fundamental (EF) e do EM necessárias à vida acadêmica/escolar, ao exercício da cidadania e ao mundo do trabalho. Em seu formato inaugural, tinha como foco os dados por amostra, a prova era aplicada em um único dia (domingo), com 63 questões e uma proposta de redação, avaliada em até 100 pontos.

Esses resultados converteram-se em dados publicizados para acesso e domínio público. Em 2004, foi criado o Programa Universidade para todos (Prouni) como política pública de acesso ao Ensino Superior (ES). Isso fez com que no ano seguinte, em 2005, as notas do exame fossem utilizadas como critério de bolsas do Prouni, aumentando consideravelmente as inscrições no exame.

Em 2009, o certame passa a ser agregado como política federal de democratização, consolida-se como um dispositivo para ingresso acadêmico, via Portaria nº 109/2009 (INEP, 2009), com as mudanças: a) número de questões (180), quantidade de dias de aplicação da prova (sábado e domingo); b) nova matriz, dividida em quatro áreas de conhecimento (Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias); c) certificação do Ensino de Jovens e Adultos (EJA); d) nota podendo ser usada pelo Sistema de Seleção Unificado (SISU); e) correção pela metodologia de Teoria de Resposta ao Item (TRI).

Atualmente, a prova tem 180 questões e uma proposta de redação que vale 1000 pontos. Acompanhada de recortes de textos de apoio científicos, jornalísticos, literários verbais, não-verbais e mistos como charge, quadrinhos e ilustrações diversas. Com tamanha concorrência e com um número elevado de questões extensas, exigem do candidato uma efetiva gestão do

tempo. Diante disso, a redação é considerada etapa crucial, exigindo do candidato habilidades de escrita. Portanto, o método para desenvolver a escrita é uma tarefa para os mediadores/pesquisadores que sistematizam as ações didático-pedagógicas.

A escrita como trabalho

Para Menegassi e Lima (2018), os estudos da escrita como trabalho encontram-se no campo da Linguística Aplicada, que se alicerçam nas teorias enunciativas e da concepção dialógica, contribuições do estudo da a linguagem e da literatura mediante o que defende o Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2016[1979]; VOLÓCHINOV, 2013 [1930]; 2021 [1929]). Essa metodologia delinea etapas contínuas para o progresso da escrita na sala de aula. Desse modo, a abordagem é a dialógico-discursiva que no Brasil tem como defensor Geraldi (2005 [1984]; 2015) e Menegassi (2010; 2016).

À luz dessas teorias, acredita-se que é possível minimizar a lacuna na formação do professor de LP no que concerne a produção escrita. Sendo assim, apontamos os pressupostos da escrita como trabalho para se trabalhar a escrita do gênero dissertativo-argumentativo Enem cuja escrita requer organização e clareza na defesa de um ponto de vista, a partir da apresentação de argumentos consistentes.

No Brasil, a *Escrita como trabalho* passa a ser anunciada por Geraldi (2005 [1984]); Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) que propõem uma nova abordagem para se pensar e se proceder o ensino de produção textual na EB. Como os autores, Menegassi (2010, 2016) continua a defender esse percurso metodológico.

A partir desse arcabouço, a perspectiva em questão passa a ser referência teórica e metodológica para documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998a) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Sendo referência para a formação inicial e continuada do professor no ensino da escrita e para os aspectos didático-pedagógicos usados por estudantes da EB. Defende-se, portanto, uma visão da escrita histórica e social, situada e com finalidades previamente definidas.

Nesse sentido, pensar a escrita requer pensar nas etapas que se consagraram para desenvolvê-la, especialmente com devida atenção à revisão e à reescrita que têm sustentáculo do princípio dialógico da linguagem – Círculo de Bakhtin (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016). Nessa concepção, ela se estrutura em três pilares: a noção de produção de texto versus redação, o papel do professor como coautor da produção e mediador do desenvolvimento da escrita e o do alunado como sujeito do dizer. Assim, Menegassi (2010; 2016) defende o

processo de produção textual em cinco etapas inerentes e interligadas de forma sistemática ao eixo escrita, sugerindo que docentes e discentes tenham conhecimento dela (Quadro 1).

Quadro (1): Etapas da Escrita como Trabalho

Etapas	Mediação
Planejamento	Momento da pré-concepção, esboço, atividades de leituras de gênero discursivo, dando prioridade para o gênero que a/o estudante irá escrever. Atenção e análise do tema, estilo, estrutura composicional, coleta de dados
1ª escrita	Na efetivação da primeira escrita do texto, ao mediador, sugere-se deixar a/o estudante o mais livre possível para delinear seu projeto de dizer, autoria. Cada estudante é único/a, traz em sua escrita experiências e aspecto idiossincrático. À/ao docente, cabe mostrar-se disponível para orientar sempre que solicitado ou quando perceber a necessidade de intervenção. Sobre as convenções de escrita (ortografia, acentuação, sinônimos, abreviações), o uso do dicionário é bem-vindo. O comando de produção textual deve ser reforçado e debatido
Revisão	Realizada pelos estudantes individualmente, ou por pares de estudante e/ou pelo mediador. A revisão dialógica contempla os aspectos linguísticos, textuais e discursivos na contrapalavra do interlocutor/leitor/mediador. Nela o trabalho de escrita é visto como um trabalho colaborativo de aprimoramento do texto. Na revisão, acata-se ou refuta-se a ideia do outro sobre o texto escrito. Concretiza-se por comentários ou bilhetes interativos escritos pelo revisor, pelo qual as/os estudantes se direcionam de forma responsivas para o refinamento do seu projeto de dizer
Reescrita	Realizada pelo(a) autor(a) do texto. O produtor textual se detém com atenção aos apontamentos dos comentários ou bilhetes feitos pelos outros/as estudantes, pela/pelo docente, e por ela/ele própria/o, com liberdade para fazer alterações que considere necessário. Nessa etapa, executa-se o aprimoramento da reescrita do texto
Avaliação	Momento dedicado às adequações como situação sociocomunicativa, publicação, diálogo com as/os estudantes dos enfrentamentos e dificuldades nas etapas da escrita

Fonte: Autoras com base em Menegassi (2010; 2016).

Essas etapas requerem uma mediação sistemática com detalhamentos em cada momento. São, portanto, mobilizadas estratégias metodológicas para o desenvolvimento da escrita do estudante, assim, compreendemos que a/o aluna/o é um produtor textual inato, preparado para assumir papéis sociais fora da escola; a/o professor(a) é mediador e coautor da produção e a/o estudante é sujeito do seu dizer.

Dessa forma, a escrita como um trabalho colaborativo, pode ser efetivada individualmente, em pares ou em grupo. Nesse contexto, a linguagem é concebida como constructo da interação em que sujeitos historicamente situados e conscientes do seu papel social trocam experiências e conhecimentos.

Ademais, outro ponto a ser pensado é que só há autor se houver leitor, assim o produtor de texto voltado para o Enem, de forma ativa e responsiva, defende um ponto de vista, na compreensão de que seu texto possa circular em outros espaços além da tela do corretor. Futuros participantes podem usá-lo como modelo para outras produções textuais. Como também, ele pode explorar questões sociais e políticas que lhe afetam, usando a palavra como arena de confronto aos ideais colonialistas de dominação.

Escrita e decolonialidade

Se no período colonial a escrita foi usada como mecanismo de dominação e controle de povos originários e tradicionais, na atual conjuntura pode ser usada como instrumento de libertação “e isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito às palavras às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história contida e não contada” (GERALDI, 2013 [1991], p.135); sobretudo, para ampliar a capacidade humana criativa e de interação.

De acordo com (RAMA, 2015, p.26), por algum período a palavra escrita foi vista como oposição à “palavra falada que pertencia ao reino do inseguro e do precário”, sendo a primeira um mérito de privilegiados, representando, portanto, uma concentração do poder, principalmente, nas comunidades, tradicionalmente, orais. Essa visão contribuiu para que os gêneros discursivos escritos tivessem mais espaço no ensino formal.

Isto posto, a prática de produção textual em ambientes de formação como o *Pré-Enem Movimento de Emaús* se configura como uma educação decolonial, porque tem o propósito de emancipar os sujeitos em perspectiva intercultural de (re) construção do conhecimento e do pensamento crítico, por partir primeiro de

[...] experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (WALSH, 2005, p.25).

Para a autora, essa nova visão não é apenas uma perspectiva de inclusão, sobretudo de transformação de um constructo histórico. À luz da pedagogia decolonial, o projeto educacional incorpora as culturas subalternizadas, desconstrói estereótipos de inferiorização e se coloca como um movimento político de resistência e transformação social pelo viés multi e intercultural.

Além disso, tanto a perspectiva da escrita como trabalho como a escrita pelo viés da decolonialidade, presumem um plano de ensino menos centrado na figura do professor. O docente não é um corretor, caçador de erros, mas um mediador colaborador que entende que as inadequações na escrita fazem parte do processo de desenvolvimento dela. Assim, cada produção discursiva apresenta posicionamentos, que correspondem às vivências do estudante. Diante do exposto, a escrita pelo viés da decolonialidade é contra-hegemônica, autoral e permeada pelas práticas sociais dos sujeitos-alunos.

Diante do exposto, pelo viés da decolonialidade, respeita-se o projeto de dizer do estudante, enfatizando que o Enem é um exame relevante e pontual, já a escrita vai além do exame, tem várias funções sociais, entre elas, o exercício da cidadania de forma mais plena, a formação de uma consciência mais crítica, principalmente, sobre as próprias condições de vida e do papel social do sujeito nos enfrentamentos dos dilemas contemporâneos.

Metodologia

A metodologia escolhida, para a análise da produção textual, foi a análise dialógica do discurso (ADD), que tem como viés teórico o Círculo de Bakhtin, sendo divulgado primeiramente na publicação de *Análise e teoria do discurso* (Brait, 2006). Ela apresenta três principais focos metodológicos: as relações dialógicas, os gêneros discursivos e as formas da língua. Esse viés teórico metodológico, permite uma revisão sistemática integrativa para investigar a linguagem.

A luz disso, a ADD não é um método de análise objetiva; é uma metodologia de caráter qualitativo subjetivista que, na visão de Geraldi (2012, p. 24), dispõe “[...] de princípios, que precisam ser aliados à intrepidez, à astúcia, à argúcia e à perspicácia”. É um caminho “para se descobrir o que previamente se conhecia, sem expor-se ao desconhecido”. Dessa maneira, a ADD ancora-se na constituição dos discursos nas relações dos campos social, vida e cultura.

A partir dessa categorização, a investigação buscou analisar uma produção de texto para que de forma exploratória e descritiva permitisse entender o processo e concepção de prática de produção textual realizada no *Pré-Enem Movimento de Emaús*. Conforme mencionado, o percurso metodológico foi a prática da produção de texto por meio do método da Escrita como trabalho colaborativo e da revisão dialógica (Geraldi, 2005 [1984], 2013[1991], 2015; Menegassi, 2010, 2016; Menegassi; Gasparotto, 2016).

Elegemos categorias de análise que compuseram o percurso metodológico, a saber: a escrita e seus atravessamentos; gênero dissertativo argumentativo tipo Enem; primeira produção; revisão dialógica; reescrita.

Nesse sentido, o eixo *escrita* tanto os PCN (BRASIL, 1998a) quanto a BNCC (BRASIL, 2018), ocupa-se em desenvolver habilidades e capacidades linguístico-textual-discursivas do estudante. Assim, possibilita a participação em exercício de práticas sociais de linguagem contemporânea. Esse é um dos compromissos do ensino de LP no contexto da EB; entretanto, o que se observou é que as/os estudantes saem da EB inseguros para prestar o Enem, principalmente, na escrita do que se convencionou chamar de redação, consoante menciona a estudante que chamaremos pelo nome fictício de Flor, preservando sua identidade.

Quando perguntada qual o objetivo os participantes tinham ao procurar o curso *Pré-enem Movimento de Emaús*, respondeu:

Eu quero aprender a escrever uma redação. Eu tenho muita dificuldade de colocar o que está na minha cabeça no papel. Na escola, a gente até lia, mas escrever, poucas vezes. Escrever um texto para mim é muito difícil, não sei por onde começar... eu fico perdida.

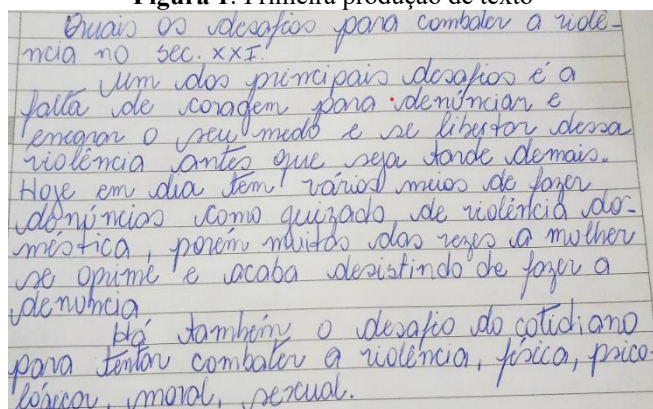
Flor, 2023.

A manifestação da participante não parece ser um problema só dela, mas de vários participantes e candidatos do Enem. Na edição 2020 do Exame, o tema da redação da edição impressa foi "O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira". Segundo o Inep (2021), 87.567 participantes tiraram zero na redação, enquanto somente 28 participantes alcançaram nota mil.

No manual do concurso (INEP, 2019, p. 6), uma das possíveis situações que levam a nota zero é: “não atender à proposta solicitada ou possua outra estrutura textual que não seja a estrutura dissertativo-argumentativa, o que configura ‘fuga’ ao tema/ não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa”. Já no Caderno de Prova de Redação do Enem, além de textos motivadores e da proposta de redação, vem instruções para escrita, entre as quais, as situações que levam o texto à nota zero. Coube ao mediador, da produção textual do curso, preparar o estudante para o certame, especificando todas essas instruções.

Voltando à produção textual inicial, temos (Figura 1):

Figura 1: Primeira produção de texto



Fonte: As autoras (2024).

No recorte teórico, podemos observar que após a discussão sobre os atravessamentos “os desafios para enfrentar a violência contra a mulher no século XXI”, a seleção dos elementos que constituem o gênero dissertativo vai tomando forma textual-discursiva. Ela, mesmo de maneira não ampla, compreende o gênero, assumindo um posicionamento no parágrafo inicial “um dos principais desafios é a falta de coragem, seu medo e de encarar antes que seja tarde

demais” – o que chamamos de tese, ou seja, a ideia principal que o autor defende no texto. A partir da tese é que os argumentos vão sendo apresentados

Na primeira escrita, a autora, embora tenha uma certa noção do texto dissertativo argumentativo, tem pouca experiência com esse tipo de gênero. Primeiro porque não contextualiza, responde como uma réplica direta do cotidiano (1º parágrafo). Outro ponto é que os argumentos principais apresentados na introdução e que deveriam vir ampliados no desenvolvimento do texto não aparecem organizados e claros. E ainda, a unidade textual se constituiu com dois parágrafos apenas, sem proposta de intervenção.

Embora cada enunciado seja individual, único e irrepetível, cada campo de utilização da língua tem seus tipos relativamente estáveis, o que significa que de acordo com a formalidade ou a informalidade, esses gêneros têm um padrão. Portanto a compreensão e o estudo da natureza desses enunciados são de grande relevância para

[...] todos os campos da linguística e da filologia. Porque todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto - seja da história da língua, de gramática normativa, de confecção de toda espécie de dicionário ou de estilística da língua, etc. Opera inevitavelmente como enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação (BAKHTIN, 2016[1979], p. 16).

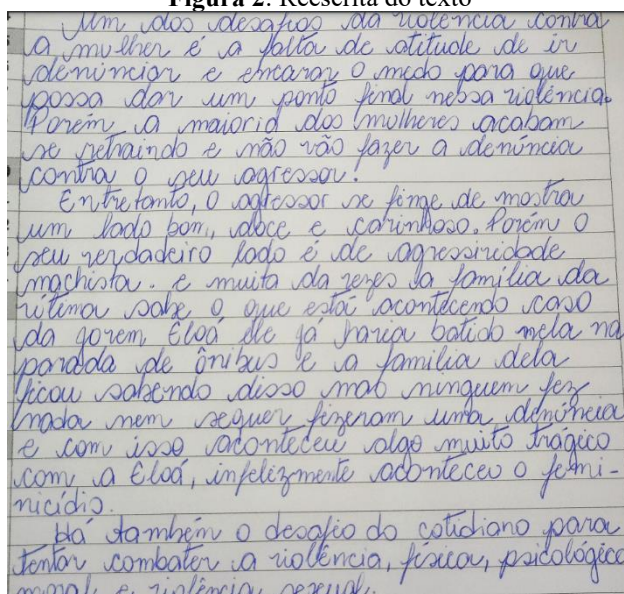
Ademais, Bakhtin (2016[1979]) define três elementos indissolúveis na constituição do enunciado: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Esses elementos são interdependentes, não existe gênero discursivo sem um deles.

No caso da primeira versão do texto da autora *Flor*, observamos que a forma composicional, a estrutura geral do texto, bem como a estruturação textual-discursiva em partes (conteúdo temático e estilo) precisavam ser melhor desenvolvidas para que essa estudante tenha condições mais equânimes de concorrer com outros candidatos. Ela até especifica os tipos de violência sofridas pela mulher “física, psicológica, moral e sexual”, todavia não conseguiu problematizar essas violências, nem elaborar a intervenção, parte composicional do gênero dissertativo-argumentativo da esfera escolar.

Após a primeira escrita, o papel do mediador foi traçar considerações sobre o enunciado já-ditos, tomando o texto como objeto da revisão. Dito isso, a revisão dialógica, considerada por Menegassi e Lima (2018) como o processo em que o colaborador vai contribuir com o texto e o autor vai reescrevê-lo, é uma etapa essencial para o refinamento do texto; nela, o mediador concede, ao produtor textual, o direito à contrapalavra.

Essa etapa é essencial em situações de ensino, pois o produtor pode repensar o que escreveu, acatar ou refutar as orientações do mediador e ampliar ou alterar o enunciado. Por essa perspectiva, a escrita é considerada a prática discursiva que possibilita a interação entre sujeitos e um diálogo com si mesmo, pois o estudante pode refletir sobre o que escreveu. Em vista disso, vamos à contrapalavra do autor (Figura 2).

Figura 2: Reescrita do texto



Um dos desfechos da violência contra a mulher é a falta de atitude de ir denunciar e encerrar o modo para que possa dar um ponto final nessa violência. Porém, a maioria das mulheres acabam se retraindo e não vão fazer a denúncia contra o seu agressor. Entretanto, o agressor se finge de mostrar um lado bom, doce e carinhoso. Porém o seu verdadeiro lado é de agressividade machista. E muita da vez da família da vítima sabe o que está acontecendo caso da gozem. Ela já já já já batido nela na parada de ônibus e a família dela ficou sabendo disso mas ninguém fez nada nem sequer fizeram uma denúncia e com isso aconteceu algo muito trágico com a Ela, infelizmente aconteceu o feminicídio. Na também o desfecho do estúdio para tentar combater a violência, física, psicológica moral e violência sexual.

Fonte: Autoras (2024).

Na segunda versão do projeto de dizer da estudante, houve uma harmonia e ampliação nos parágrafos. O primeiro parágrafo foi construído com dois períodos (contexto e tese), faltando aclarar os argumentos; no segundo, fala sobre o perfil do agressor, a cultura do machismo e do silenciamento social. Indiscutivelmente mais amplo que no mesmo parágrafo da primeira versão, mas a capacidade de sintetizar o parágrafo ainda precisa ser trabalhada.

No último parágrafo da reescrita (Figura 2), a autora do texto traz como intervenção a aplicabilidade da Lei Maria da Penha, a denúncia e as especializadas em violência doméstica; nessa refacção, a concepção da autora sobre o gênero foi expandida, entretanto ainda precisa avançar nos discursos de autoridade, nos repertórios. No que concerne às proposições do trabalho realizado, podemos considerar que os resultados foram positivos, uma vez que a participante demonstrou apropriação do processo da escrita por meio do método da escrita como trabalho colaborativo.

De forma atenta e ativa anotava as orientações do mediador, procurando refinar o texto na etapa da revisão dialógica. Embora encontrasse dificuldade no momento da retextualização, ampliou os argumentos, buscou articular o enunciado, deixando-o mais claro e coerente. No recorte, fica evidente as dificuldades da produtora do texto, trazidas da EB. Essas dificuldades

foram categorizadas por Geraldi (2005 [1984]) como problemas de ordem textual em que clareza e objetividade ficam comprometidos; para o autor, eles deveriam ser sanados nos anos finais do EF.

Quanto à metodologia da ADD, Brait (2006) nos munuiu de conceitos importantes postulados pelo Círculo de Bakhtin que concebe a linguagem como um produto da interação, fruto do estatuto dialógico da ação verbal. A ADD se revelou uma ferramenta útil para a análise do objeto, pois nos auxiliou a compreender como o produtor textual mobilizou a palavra e a contrapalavra a fim de expressar um enunciado coerente e concreto, por meio da ação verbal textualizada e retextualizada no processo de revisão dialógica.

Na disposição dos parágrafos, o uso de conectivos na primeira escrita é reduzido, ficando mais articulado a partir da reescrita. É nessa etapa que o estudante vai se apropriando da concepção de textos como tessitura que articula orações, períodos e parágrafos como ocorrem em: “Entretanto, o agressor se finge de mostra um lado bom, doce e carinhoso (FLOR, 2023); pela articulação do primeiro com o segundo parágrafo por meio do conectivo, entretanto, percebemos que houve avanço no uso do elemento de coesão e coerência textual. Todavia, ao usar a preposição de em “finge de mostra”, o encadeamento entre o verbo e a circunstância temporal poderia ter optado por “quando mostra [...]”; ou “ao mostrar [...]” para o enunciado ser mais coerente.

A coesão sinaliza toda espécie de ligação que dá ao texto unidade e sentido; a coesão e a coerência compõem a ordem qualitativa da ação verbal (ANTUNES, 2005). Outra questão relevante foi o exercício da escrita situada por meio de textos motivadores que teve a finalidade de envolver a/o aluna/o no tema que se propôs, ajudando-o com elementos e informações acerca do assunto, bem como de problemáticas que eram próximas do cotidiano das/dos discentes.

Nessa situação, a violência contra a mulher construiu a composição arquitetônica da prática da escrita, o conto “A Moça tecelã” (COLASANTI, 2000) foi incorporado como repertório cultural, juntamente com o documentário “Quem Matou Eloá?” (PEREZ, 2015) e a roda de conversa sobre a temática. Assim sendo, a escrita se mostra com outros atravessamentos, é complementada por outras modalidades de uso da língua como a oralidade e a leitura, os quais foram atividades prévias, uma vez que antes de a/o aluna/o escrever um texto, debate o tema, assim como faz leitura mediada de gêneros da mesma natureza do projeto de dizer em consolidação.

Isso convergiu com uso de vídeo, de textos literários, rodas de conversas, seleção de repertórios e de redações que receberam nota mil em anos anteriores; toda essa mobilização de conhecimentos foi usada como estratégia que favoreceu a estudante nas suas escritas autorais.

Outro movimento assertivo se refere a um dos mediadores ter formação em Psicologia, a qual, por meio de dinâmicas e diálogos mais individualizados, buscava incentivá-los a superar as limitações de ordem psicológicas e emocionais para enfrentar as inseguranças e ansiedade que levam alguns cursistas a desistirem de seus projetos de vida.

Diante do exposto, o desenvolvimento da escrita pela perspectiva dialógica e decolonial, não se desarticula do viés social. Trabalhar o senso crítico das alunas/os que tiveram seus direitos violados (principalmente o direito de aprender) exige que as/os mediadoras/es primeiramente os incentivem a pensar de maneira crítica, depois os auxilie a se libertar de ideias que os oprimem intelectual e culturalmente.

Considerações Finais

No processo de desenvolvimento da escrita, foram analisadas as práticas de produção textual e outros atravessamentos que permearam a ação verbal, interligando eixos (oralidade, leitura, escrita e análise linguística), como construção de significados do todo textual. O trabalho ocorreu no Movimento de Emaús no período de abril a outubro, porque a primeira etapa da prova do Enem foi dia 5 de novembro de 2023. Nesse curso, verificamos que os materiais produzidos, as aulas e as produções dos estudantes subsidiam a teoria dos estudiosos, identificando a internalização da escrita.

A metodologia da Escrita como trabalho se mostrou efetiva, uma vez que as etapas - planejamentos, escrita, revisão e reescrita na produção analisada colaborou para a ampliação dos parágrafos, para a revisão de desvios da norma culta e pelas marcas dialógicas que tornaram o projeto de dizer da cursista em um enunciado vivo e concreto.

Quanto à pergunta que conduziu a pesquisa, defendemos que por meio de uma escrita colaborativa entre produtor textual e mediadores. Juntos assumem a concepção de escrita com função social e não apenas com concepção de “redação” para o evento Enem. Cabe destacar, que nos textos analisados houve progresso, entretanto precisam avançar mais. Não tínhamos a pretensão de superar em alguns meses de curso as fragilidades que deveriam ser superadas ao longo de 15 anos da EB

Ademais, o texto dissertativo-argumentativo geralmente é apresentado didaticamente para o/a estudante ao final do EF, mas a leitura e a escrita de outros gêneros surgem no início da EB. Portanto, é oportuno salientar que a prática de escrita precisa ser contemplada na escola em atividades situadas e sistematizadas com revisão dialógica, assim, aspectos linguísticos-discursivos-textuais podem ser superados ao final da EB.

Referências

- ANTUNES, I. **Lutar com palavras – coesão e coerência**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2005.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1979].
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016[1979], 176p.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. *In.*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. Introdução de Beth Brait. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-2.
- BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 438**, de 28 de maio de 1998b. Brasília: Diário Oficial da União. Seção 01, p. 5, 1º jun. de 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- COLASANTI, M. A moça tecelã. *In.*: COLASANTI, M. **Doze Reis e a moça no labirinto do vento**. 11 ed. São Paulo: Global. 2000.
- FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. A escrita como trabalho. *In.*: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991, p. 54-63.
- FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1991 [1987].
- GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 10. ed. Cascavel: Assoeste, 2005 [1984].
- GERALDI, J.W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. *In.*: MIOTELLO, V. (org.). **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 19–39.
- GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013[1991].
- GERALDI, J.W. Mediações pedagógicas no processo de produção de textos. *In.*: GERALDI, J.W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 165-182.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria INEP nº 109/2009**. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: [PortariaMecINEP_109_27.05.09.pdf](#). Acesso em: 26 dez. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Caderno Enem Redações**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: [Situacoes nota zero.pdf \(inep.gov.br\)](https://inep.gov.br/situacoes-nota-zero.pdf). Acesso em: 27 jan. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados finais do exame** de 29/03/2021. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/divulgados-os-resultados-finais-do-exame>. Acesso em: 24 jan. 2024.

MENEGASSI, R.J. O processo de produção textual. *In.*: SANTOS, A.R.; GRECO, E.A.; GUIMARAES, T.B. (org.). **A produção textual e o ensino**. Maringá: Eduem, 2010, p. 71-102.

MENEGASSI, R.J. A escrita como trabalho na sala de aula. *In.*: MENEZES, C.L. (org.). **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes, 2016, p. 193-230.

MENEGASSI, R.J.; GASPAROTTO, D.M. Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos. **Domínios de Lingu@agem**. Uberlândia: UFU v. 10, n. 3, p. 1019-1045, 2016.

MENEGASSI, R.J.; LIMA, N.E. de. A Contrapalavra em Processos de Revisão e de Reescrita. **Signum: Estudos da Linguagem**. Londrina: UEL, v. 21, n. 3, p. 208–327, 2018. DOI: 10.5433/2237-4876.2018v21n3p208. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/34711>. Acesso em: 27 dez. 2023.

PEREZ, L. **Quem matou Eloá?** Duração de 24 minutos e 23 segundos. *YouTube*, 4 de agosto de 2015. Disponível em: https://youtu.be/4IqIaDR_GoQ?si=QFzSNKZMRzNLY68V. Acesso em: 1º jan. 2024.

RAMA, A. **A cidade das letras**. São Paulo: Boitempo, 2015.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

VOLÓCHINOV, V.N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas: João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930].

VOLÓCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2021 [1929].

WALSH, C. Introducion - (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. *In.*: WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p.13-35.

NÓS MORREMOS AQUI: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA MONTAGEM CÊNICA

Alicia Maria Rodrigues Leite²
Dayse Cristina Amaral Santos³
Sílvia Sueli Santos da Silva⁴

Resumo: Relatamos uma experiência artística e pedagógica a partir da montagem cênica realizada de modo colaborativo por nosso grupo, atores/alunos, de diferentes áreas de conhecimento em uma instituição de ensino superior em Belém-PA, a partir de contação de histórias, como jogo de ator, narradas individualmente para a uma composição coletiva. A vivência pedagógica adotou o uso de jogos de atores defendido por Spolin e a visão de que todos somos atores de Boal. Foi uma atividade prática de criação, direção, improvisação e interpretação. A montagem cênica colaborativa contribuiu para reelaborarmos nosso significado do processo de criação coletiva e nos possibilitou imergir em um universo complexo, mas de conhecimentos fundamentais sobre os elementos cênicos indispensáveis para a arte de representar que muito acrescentou à nossa formação acadêmica e artística.

Palavras-chaves: Montagem colaborativa. Jogo de atores. Aprendizagem

Introdução

Há, na construção da montagem cênica, desde o início da década de 1970, um processo de criação que se tornou popular, por todo o mundo, graças a muitos grupos de teatro que vislumbraram nesse processo, uma alternativa de fazer teatro: a criação coletiva.

No Brasil, vários grupos de teatro, como Teatro de Vertigem, Cia dos Atores, Teatro Oficina, Cia. de Teatro, Os Satyros, O Teatro do Ornitorrinco, entre outros, utilizam esse processo de construção coletiva de uma montagem cênica.

Nosso relato de experiência resulta de uma experiência pedagógica de montagem colaborativa vinculada à disciplina “Artes cênicas e processo de criação na educação básica”, realizada por estudantes do último período do Curso de Especialização em Artes, do Instituto

² Pós-Graduada do curso Especialização em Linguagens e Artes na Formação Docente, pelo Instituto Federal do Pará, campus Belém. Pesquisa sobre Máscara Neutra. alicia.leite@hotmail.com

³ Pós-Graduada do curso Especialização em Linguagens e Artes na Formação Docente, pelo Instituto Federal do Pará, campus Belém. Pesquisa sobre Máscara Neutra. dayseamaral.teatro@gmail.com

⁴ Pós-doutorado em Estudos Culturais, Doutora em Artes Cênicas. Instituto Federal do Pará, campus Belém.

Federal de Educação Tecnológica do Pará- IFPA, sob a orientação da Prof.^a Silvia Silva, que resultou na montagem cênica de *Nós morremos aqui* que aborda o fenômeno do sobrenatural. Nossa atividade teórico-prática foi trabalhada com foco no desenvolvimento da imaginação e inventividade a partir de histórias contadas pelo grupo. Assim, o *contar*, o *ouvir* e o *imaginar* são, assim, foram as três ações responsáveis pelo nascimento de “Nós morremos aqui”.

Esse *contar*, *ouvir* e *imaginar* começaram a ser trabalhados, no primeiro semestre de 2023, durante duas disciplinas anteriores pertencentes a matriz curricular do Curso de Especialização em Linguagens e artes na formação docente do IFPA.

Como sabemos, o processo de montagem cênica envolve um conjunto de técnicas usadas para *criar*, *dirigir*, *montar* e *interpretar* um espetáculo. Uma vez aplicadas, na criação de uma montagem cênica, o ator, em formação ou em contínua formação, potencializa suas aptidões artísticas, oferecendo a seu público uma arte digna de assim ser considerada, fato que, por si mesmo, justifica a realização de propostas dessa natureza em um curso que intenciona formar e aperfeiçoar atores e professores de teatro que fará, da educação, um espaço de criação libertadora.

A proposta dessa atividade nos provocou algumas inquietações, dentre as quais: de que forma o grupo poderíamos, a partir de uma criação colaborativa, nos valer do jogo teatral contação de história como instrumento para explorar nossos corpos para interpretar o fantástico, considerado real, em nossas histórias.

Diante dessa problemática, definimos como propósito maior, vivenciar uma experiência pedagógica a partir de jogos teatrais na composição de uma montagem coletiva. Daí, então, explorarmos o contar e o ouvir como o início de nosso exercício para favorecer o ato criativo pelo imaginário e pelo fantástico que enriquecem uma montagem cênica semi improvisada e que favoreceu a escolha do tema, o mistério, o sobrenatural, a morte.

Ademais, o propósito, também, foi promover o diálogo com movimentos por vias de um corpo individual associado a um corpo coletivo, pelo qual o público pudesse ser afetado pelas narrativas corporais.

Após a escolha do tema, a professora solicitou a presença de um “encenador diretor” por ela indicado, pois sua presença seria fundamental para conduzir o processo criativo

A cena teatral contemporânea tem a presença de um encenador que pode desenvolver esse trabalho de duas formas: a primeira forma se caracteriza pela apresentação da proposta totalmente pronta. A segunda se caracteriza por um trabalho que vai sendo construído durante os encontros com os atores. Adotamos a segunda forma por ser a que melhor atende a proposta.

Todas as ideias coletivas, a partir das histórias contadas pelos membros do grupo de teatro foram encaixadas em quadros das cenas, como uma espécie de *croqui*.

A atividade da montagem colaborativa ocorreu em três momentos. O primeiro ocorre individualmente para, depois, se conectar e fluir em conjunto, de forma que haja a simbiose dos relatos fantásticos de cada ator/pós-graduando. Esses momentos aconteciam diariamente, no turno do curso e no horário das aulas, com duas horas e meia de duração. Nos primeiros momentos, as histórias de cada participante eram ouvidas, e, em um segundo momento, pensávamos, então, na forma com que cada história poderia ser contada com movimento corporal em conexão com as suas respectivas cenas.

Para se estabelecer a conexão com a sala de ensaio, o grupo realizou alongamento e aquecimento corpóreo/vocal, alguns jogos teatrais como “peixinho do mar” e “Zip, Zap, Bóing” que é um dos jogos para atores e não atores, propostos por Augusto Boal.

O terceiro momento destinamos à sonoplastia. Usamos como instrumento musical o curimbó e músicas mecânicas. O cenário foi constituído de uma máscara lavaria na cor marrom, uma cadeira de balanço e uma boneca que também usava a miniatura de uma máscara larvária.

O espaço utilizado para a apresentação da montagem, ou seja, a sala de exibição, fora demarcada com uma fita branca, delimitando o espaço da cena e o espaço para o espectador. O formato de um T(Tê) foi feito no chão, para provocar a sensação de um corredor até o palco cênico, pois a cena não acontecia apenas frontalmente. Ela surgia do público e, em quatro momentos da apresentação, o “corredor” era ocupado pelos atores da cena.

Para sistematizar e fundamentar nossa proposta, inicialmente, realizamos um levantamento bibliográfico sobre o ato de contar de histórias para a produção de uma montagem cênica coletiva. Encontramos nas propostas metodológicas de Viola Spolin (2004, p.48), artista e educadora norte-americana, as bases necessárias para a execução da proposta, pois o ato de contar histórias, como jogo teatral, favorece o desenvolvimento de habilidades, muitas vezes, inconscientes do ator. pela expressividade do corpo. Pensamos, então, em apresentar uma montagem cênica explorando toda expressividade de comunicação do corpo por meio da metodologia de jogos da atores.

A primeira parte deste relato apresenta uma breve exposição sobre a presença do encenador enquanto diretor/orientador no tópico *O encenador-orientador/diretor*. A segunda parte apresenta o tópico *O percurso da montagem e a encenação*. Nessa parte do relato, conta-se toda a trajetória da composição e da encenação, seguindo as Considerações Finais, na qual se apresenta o resultado alcançado com a atividade pedagógica realizada por meio de jogo de atores na formação acadêmica e como exercício prático à luz desse instrumento.

Desenvolvimento

Consideramos a montagem cênica colaborativa como uma prática que traduz a essência da arte teatral como uma linguagem artística coletiva. Por isso, para a construção de “*Nós morremos aqui*” nos valem desse processo por comungar da ideia de que a colaboração de todos os membros do grupo muito contribuiria para seu enriquecimento acadêmico e intelectual, assim como, para um produto final de excelência.

A troca de vivências coletivas anula tanto a individualidade quanto o espírito de competitividade, muitas vezes, presente no âmbito acadêmico e escolar, revelando, por sua vez, a verdadeira natureza do teatro como uma arte essencialmente coletiva. O termo “*criação coletiva*” refere-se a um processo de colaboração na construção de uma obra teatral, daí ser uma construção em grupo.

Sob a orientação de nossa professora, trabalhamos com a presença de um *encenador-diretor* que conduz, do início ao fim do processo, cuja participação foi sempre ativa na apresentação. É importante pontuar que a presença do encenador, que assume a função de diretor, foge do tradicional estereótipo daquele *diretor de teatro como um grande pai devorador, autoridade inquestionável do processo de criação teatral, gênio absoluto ou “O” criador fundamental do espetáculo*, segundo palavras de Cíbele Forjaz (2015)

Com base na presença do encenador, todo processo de criação da montagem cênica resultou de uma atividade de *criação, direção, improvisação e interpretação*, tal qual propõe Constantin Stanislavski em seu método *etiud*, como fora inicialmente chamado, ou, ainda, Método de Análise Ativa.

Esse método consiste na investigação artístico-pedagógico em que o trabalho do ator é ativo e criativo. A essência do Método, como procedimento pedagógico teatral, visa tanto a educação quanto a formação do ator pelo aprimoramento em “si mesmo” dos elementos do “sistema” de Stanislavski. (Zaltron, 2015).

De acordo com Zaltron, *etiud* é um termo polissêmico, derivado do francês, significando *estudo, análise, esboço e composição* e pode ser aplicado em diferentes manifestações artísticas. Trata-se de uma *metodologia de aprendizagem e aperfeiçoamento das habilidades técnicas do artista, e também pode ser aplicado no próprio processo criativo, na composição da obra de arte*. (Zaltron, 2015). É essa possibilidade de uso na composição que nos interessou, também, para a realização deste trabalho.

Encontramos o outro apoio em Spolin, para quem os jogos teatrais desenvolvem a liberdade do ator que, mesmo dentro de suas regras que o limitam, dá a possibilidade de criação de técnicas e habilidades pessoais fundamentais para o jogo.

O ato de narrar histórias é uma habilidade nata do ser humano e, por essa razão, o contar história, como um jogo teatral, é muito mais que um gesto natural. É constituir-se enquanto protagonista que conta, recria e revive momentos que se traduzem em memórias afetivas que, na composição de uma obra teatral a partir de um percurso colaborativo/coletivo, muito pode contribuir.

Além de Spolin, buscamos, também, o teatrólogo brasileiro Augusto Boal, para explorarmos a realidade contada em nossas histórias, transformando-a em um jeito próprio, *visando a transformação da sociedade possível somente mediante a libertação dos oprimidos. Pois, é ação em si mesmo que prepara para futuras ações* (SPOLIN, 2004).

Sabemos que o teatro é uma arte que educa, forma e entretém pelas narrativas que apresenta em que o corpo fala, se comunica, se expressa e materializa a imaginação. O processo de contação de histórias individuais para uma composição cênica coletiva em que o corpo se expressasse, comunicasse e falasse, enquanto jogo teatral, promoveu a integração corpo e narrativa, em que o corpo a história, pudesse *fiscalizar* a narrativa, segundo termo empregado por Spolin (2004).

Nessa integração, o ator deve transcender o campo das ideias para o corpo físico, que segundo para Spolin, corresponde ao ato de fiscalizar que

é transformar em concreto o imaginário, é transpor para o corpo o que está no campo subjetivo, corporificar a “verdade cênica” orgânica, intuitiva de Stanislavski. Ao exercitar a fisicalização em cena, os educandos/jogadores trabalham a verdade cênica no jogo e descobrem a capacidade expressiva de seus corpos sem utilização de qualquer adereço de apoio (2017, p. 158).

Ainda, segundo Spolin (2004) é importante incorporar o autoconhecimento do corpo e da improvisação própria em uma narrativa oral. É partindo dessa concepção que o corpo se torna uno na expressão e comunicação. Isto é, gestos e voz se mesclam num todo expressivo e comunicativo em que aflora a sensibilidade do ator com sua relação com a realidade e envolve o expectador.

Faria (2008), em sua tese “Contar história como jogo teatral, afirma que o imaginário é fisicalizado e vivenciado no corpo do ator, como se vê a seguir:

como forma de viabilizar a organicidade de gestos e instigar a expressão corporal dos professores participantes. Nesta perspectiva, ao falar de contar histórias com e no corpo, tomo o gesto do contador de histórias em paridade com a palavra dita, pois o gesto é repleto de significações. (Faria, 2018)

Essa afirmação de Faria corrobora com a concepção de Pereira (2010) ao destacar a importância dos gestos, dos movimentos do corpo:

[...] ele, o gesto, responde ao paulatino distanciamento entre a experiência e a sua representação na linguagem, entre representação material e representação conceitual; responde a um processo histórico de desmaterialização do mundo, de modernização dos sentidos. (Pereira, 2010, apud Faria, 2018)

Vale pontuar que Lecoq (2002), expoente da arte de representar, inspirou Prette a considerar os movimentos do corpo como um grande recurso na composição de personagem e atuação do ator: *“A Pedagogia de Criação Teatral de Lecoq enquadra-se na linguagem do Teatro Físico, onde os movimentos do corpo dispõem total importância no trabalho de construção do personagem e atuação do artista”* (Prettes, 2018).

O percurso da montagem e a encenação

Nosso grupo de composição coletiva integrou pessoas de diferentes áreas do saber, como Letras, Pedagogia, Enfermagem, Psicologia e Teatro que viveram suas histórias em tempos e lugares distintos, com um único propósito: construir uma montagem cênica colaborativa como atividade pedagógica proposta em uma disciplina do curso a partir de jogo de atores, a partir de nossa maior referência, Boal que afirma

Todo mundo atua, age, interpreta. Somos todos atores! Teatro é algo que existe dentro de cada ser humano, e pode ser praticado na solidão de um elevador, em frente a um espelho, no Maracanã ou em praça pública para milhares de espectadores. Em qualquer lugar... até mesmo dentro dos teatros (BOAL, 2008, p. IX).

O ponto inicial do trabalho foi contar e ouvir em consonância com as propostas de Spolin (2012). Todas as histórias convergeram para o imaginário do grupo, explorando o fantástico. O imaginário, resultado desses momentos, ocorreu a partir da fragmentação das histórias que potencializou o olhar e o fazer artístico de cada ator/discente da cena.

As histórias fantásticas vivenciadas por cada membro do grupo, foram ouvidas e compartilhadas de forma ética, respeitosa e curiosa. A partir das histórias individuais, o grupo as mesclou para compor uma única história. Como os jogos propõe a verbalização pelo corpo, cuidamos para que, nem sempre, as palavras se fizessem presentes na encenação. O grupo deixou os corpos falarem, comungando com a tese de Spolin (2012).

Para Fabião, o corpo cênico é capaz de potencializar o tempo e espaço, de experimentar espaço e o corpo cênico investiga o tempo e o espaço. É capaz de ocupar dimensões simultâneas as do real. Esse corpo pode ser *passageiro, instantâneo, imediato*. O corpo tem que ser o fluido e fluidor da cena e do espaço.

O fluxo é capaz de abrir uma ação temporal e esta capacidade de habitar e conhecer a temporalidade do presente do presente determina a qualidade da presença do ator.

É imprescindível, portanto, que o corpo cênico esteja em constante observação para si, para o outro e para com o meio. Este corpo precisa estar em constante estímulo.

Sabemos que uma montagem cênica envolve não somente a expressividade corporal, pois além da energia do corpo físico, envolve a presença energética do corpo mental e do corpo espiritual para que se possa fazer mover os sentidos das histórias que, de alguma forma, estavam entranhadas nas memórias afetivas de cada um dos atores.

O processo de construção da montagem

Foi acordado pelo grupo que o processo coletivo deveria ocorrer com encontros com data e hora definidos. A cada encontro, as cenas foram surgindo por meio de diálogos e de experimentações corporais. Todos os participantes se dispuseram a construir e desconstruir a montagem sempre que se fizesse necessário.

Era abril de 2023. Em maio de 2023, já deveríamos apresentar a montagem para a comunidade docente e discente do IFPA - Campus Belém. Ensaíamos todos os dias, às 19h na sala de artes, de nossa própria instituição.

A princípio, em uma roda de conversas, recontávamos nossas histórias que já haviam sido contadas durante uma das aulas da disciplina de “*Artes cênicas e processo de criação na educação básica*”, ministrada pela Dr.^a Silvia Silva. E, com uma folha de papel e uma caneta, fomos construindo um croqui, em que os quadros das cenas, aos poucos iam surgindo, até chegar o momento em que todas as histórias e cenas começaram a se entrelaçar, tornando-se uma única dramaturgia.

Figura 1:Roda de conversa.



Fonte: arquivo pessoal

Dentre as histórias contadas, uma despertou maior interesse do grupo. Foi a história que ocorria em uma sala da casa de dois pavimentos de um dos narradores do grupo. Nessa sala, no andar inferior da casa, havia uma cadeira e uma boneca. Porém, quando apagavam as luzes e todos subiam para dormir, ouviam a cadeira se balançar sozinha como se alguém nessa se sentasse. A boneca, por sua vez, sempre se encontrava em um lugar diferente. Nunca permanecera no mesmo lugar onde era deixada. Esse fato contado acontecia todas as noites, segundo o contador, quando ainda era criança.

Após construirmos os quadros das cenas, fomos pensando nos recursos materiais que poderiam estar presentes nas cenas. Posteriormente, para dar mais realismo para as trocas de cenas, nos apropriamos do uso da máscara neutra, pois, durante os encontros das aulas fizemos leituras com debatemos de alguns textos que abordam sobre um elemento presente em algumas culturas durante a brincadeira de rua, que é o uso da máscara. Para Silva, nossa professora, a máscara encontra-se no meio de dois mundos, o visível e o invisível. Foi essa afirmação que nos levou a pensar neste elemento cênico para fazer parte da nossa montagem, visto que com o uso dela, o corpo “comum” se transforma.

Confeccionamos nossas máscaras com a técnica artesanal *papietagem* e pintada com tinta de tecido marrom, para dar um efeito brilhoso sem o uso de verniz, buscando a neutralidade necessária para a montagem do personagem. Foram duas máscaras: uma para usarmos em cena e outra, em tamanho menor, para a boneca.

Figura 2: Máscaras com a técnica artesanal papietagem



Fonte: arquivo pessoal

O uso da máscara na cena não se deu, apenas, por ser um elemento teatral, mas por seu caráter simbólico em cena. O seu uso era para que cada artista da cena, ao usá-la desse realismo a sua história. Ela precisava ser o sopro de vida de cada história. Portanto, uma cadeira de balanço com uma boneca de máscara neutra e um chapéu preto, foram os principais elementos da cena, visto que estiveram presentes durante os 25' (vinte e cinco minutos) da montagem.

Figura 3: cadeira de balanço com uma boneca de máscara neutra e um chapéu preto.



Fonte: arquivo pessoal

Para o figurino, escolhemos roupas pretas, para que o destaque não estivesse no figurino, mas, sim, nos corpos e em suas expressões corporais, tal qual propõe Spolin (2010) que, por vez, estavam no plano alto ou no plano baixo.

A iluminação manteve-se na cor azul, para todas as cenas, como forma de manter tranquilidade, por mais que as cenas provocassem inquietações.

Figura 4:figurino da equipe.



Fonte: arquivo pessoal

Quanto à escolha da música, ouvimos as opiniões e as preferências pessoais do grupo, de acordo com a afinidade de cada atuante, para o momento da sua cena. Em alguns momentos, as músicas eram mecânicas e, em outros, eram sons dos curimbós presentes na cena. Em outros

momentos, a cena era constituída com sons dos assovios dos integrantes introduzindo o tema da montagem, o mistério.

O texto da montagem está dividido em dez cenas que surgem individualmente que, depois, se conectam e fluem em conjunto, de forma que haja a simbiose dos relatos fantásticos de cada ator/pós-graduando.

Na entrada das personagens, primeira cena, o som trazia o mistério. Em seguida, a música mecânica com som de tambores de cuia provoca a curiosidade. Na terceira cena, o som lembrava a água. A quarta cena o som remetia à floresta. Na quinta cena sons do curimbó, batidas de mãos no chão e música mecânica instrumental percussivo simultaneamente. Na sexta cena som mecânico. Na sétima cena, canção de ninar cantada pelo elenco. A oitava cena trazia uma música mecânica de estilo contemporâneo. A nona cena era composta por assovios do elenco e a última cena trazia o som mecânico de uma caixinha de música, numa tentativa de quebrar o efeito do mistério e despertar novas reações.

Para a cena inicial, consideramos interessante surgirmos por trás do público com o uso de pequenas lanternas que, em alguns momentos, seriam direcionadas para a parte inferior do nosso rosto e outros momentos, as lanternas estariam direcionadas para os expectadores presentes.

Figura 5:cena inicial



Fonte: arquivo pessoal

Dessa forma, passávamos por entre elas, de forma que o público presente viesse a sentir que também fazia parte da cena que estava surgindo e das cenas que ainda iriam começar a

surgir. Intencionávamos fazer a transformação do espectador em protagonista da ação teatral tal qual propõe Boal (2023)

Como todo o trabalho surgiu de forma colaborativa, a produção do cartaz, também, não poderia ser de outra forma. Uma outra história inspirou a construção do cartaz de divulgação da montagem.

A narração de uma contadora afirmou que, em certa fase da sua vida, em sua casa havia um quadro fotográfico que ficava na sala, centralizado em uma das paredes. Contudo, um cachorro que aparecia na foto, todas as noites saía para brincar. Então, transformamos essa contação e decidimos utilizar todas as histórias e seus narradores, nesta moldura, que passou a se transformar na imagem de uma única família, em algum tempo distante, mas que todos tinham, naquela moldura, uma história em comum que eram os seus mistérios e suas verdades.

Figura 6:Contação de história.



Fonte: arquivo pessoal

Figura 7: Cartaz de divulgação da apresentação.



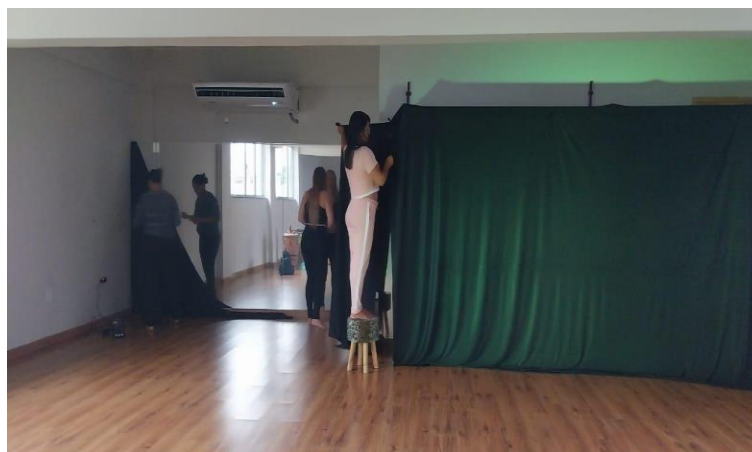
Fonte: arquivo pessoal

A apresentação

Quatro de abril de 2023, noite, da apresentação marcada para começar às 20h.

chegamos horas antes da apresentação, não somente para preparar o lugar da cena, como também para a organização do som e definirmos o foco da iluminação, Cobrimos os espelhos da sala de ensaio com cortinas pretas e posicionamos a cadeira de balanço na diagonal da sala.

Figura 8: Organização do espaço



Fonte: arquivo pessoal

A chegada antecipada também serviu, principalmente, para o aquecimento do corpo e da voz de cada artista da cena, processo que já vinha se dando ao longo dos encontros feitos para os ensaios, em que alongamento e aquecimento corpóreo/vocal e o uso de jogos teatrais de Boal, como zip, zap, boing, eram sempre feitos antes de se começar a ensaiar.

Figura 9: Cena da Apresentação (Sala de Teatro e Dança).



Fonte: arquivo pessoal

Nesta noite, surgiu uma última orientação: todos deveriam proteger seus umbigos com esparadrapos para que nos protegêssemos, antes da apresentação, devido a carga energética que iria ser jogada naquela noite, pois a verdade de uns é a mentira para outros.

Figura 10: Reunião da equipe.



Fonte: arquivo pessoal

Ratificamos que os componentes da montagem cênica pertenciam as mais a variadas áreas de conhecimento. Mesmo com profissões variadas, alguns já haviam vivenciado experiências com o universo das artes cênicas. Outros estavam pela primeira vez, se permitindo a este novo conhecimento.

De acordo com o relato de Patrícia Mesquita, graduada em Letras-Língua Portuguesa, uma das artistas/pesquisadoras,

“Ontem, foi um dia incrível, dia que o meu maior amor nasceu, dia da encenação, Nós morremos aqui”.

Esse relato ratifica a ideia de que é necessário que ator mantenha o elo entre a criatividade e a receptividade, visto que a receptividade é um mecanismo que delibera uma constante criatividade, é uma eterna busca da qual a metamorfose se torna o elemento trivial. Podemos dizer que é indiferente ser ou não profissional das artes para que magnetismo do estar em cena seja tomado Basta ter intensa entrega.

Considerações finais

Durante nossa montagem cênica de *Nós morremos aqui*, tivemos a oportunidade de vivenciar uma experiência pedagógica que, somada ao nosso amor pelo teatro, muito contribuiu com nossa formação, enquanto professores de teatro e em nossa atuação nos palcos acadêmicos e nos futuros palcos da arte.

A construção de uma montagem cênica coletiva nos levou a desenvolver nossa capacidade criadora, inventiva e nos proporcionou descobrir em nossos corpos a potencialidade de expressão e interpretação que, indubitavelmente, dará as nossas performances maiores expressividades artísticas.

A inquietação inicial da criação colaborativa, a partir do jogo de atores, utilizando nossas próprias histórias nos revelou ser um excelente instrumento para explorarmos nossos corpos na interpretação do fantástico, considerado real, em nossas narrações.

O trabalho com o jogo de atores foi um desafio aceito por todo o grupo que nos proporcionou um aprendizado muito significativo graças a relação teoria e prática, fundamental para levaremos nossos alunos de teatro, muito além de apenas técnicas, mas o amor pela arte teatral.

Contudo, é oportuno esclarecer, que não foram poucos os desafios. Como o grupo se constituiu com pessoas de diferentes áreas do conhecimento, o pouco tempo, o local foram fatores que pareciam ser desfavoráveis à realização do trabalho. Porém, o empenho do grupo foi crucial para o sucesso da atividade. Muito a educação para o teatro e o fazer teatro ganham com essa experiência que compartilharemos com nossos alunos e com público em geral. Fica, contudo, a sugestão de que outros jogos teatrais possam ser trabalhados também para um

consciente exploração de corpos em toda sua potencialidade para expressar e comunicar sem apoiar-se em palavras.

Referências

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 10ª ed.revisada e ampliada. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2008.

FARIA, Alessandra Ancona. **Contar história com o jogo teatral**. Perpectiva, São Paulo -SP, 2018.

FERNANDES, Ciane. **Paisagens internas: corpo, performance e meio ambiente**. VI Congresso de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas 2010.

<https://portalabrace.org/vicongresso/territorios/Ciane%20Fernandes%20-%20Paisagens%20Internas.pdf> Acesso: 15 de dezembro de 2023.

FORJAZ, Cibele. **O Papel do Encenador: das Vanguardas Modernas ao Processo Colaborativo. Notas rápidas sobre a função do diretor de teatro**. *Revista de Teatro do Galpão Cine Horto*, 12(11), 20-32. Disponível em:<https://repositorio.usp.br/item/002730122>. Acesso: 10 de dezembro de 2023.

SCHEFFLER, Ismael. **A máscara neutra e Jacques Lecoq: considerações históricas, plásticas e pedagógicas**. *Urdimento*, v.2, n.32, p. 279-304, Setembro 2018.

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem/Constantin Stanislavski**; tradução Pontes de Paula Lima. 24ª ed – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

SPOLIN. Viola. **O jogo teatral no Livro Didático**. Perspectiva. 2. Ed. 2004.

ZALTRON. Michelle Almeida. **A prática do etud no “sistema” de Stanislavski**. *Questão de Crítica* Vol. VIII, nº 65, 2015 . Disponível em:

<http://www.questaodecritica.com.br/2015/09/a-pratica-do-etiud-no-sistema-destanislavski/> Acesso: 05 de janeiro de 2024.

A MÁSCARA NEUTRA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DO ATOR

Alicia Maria Rodrigues Leite⁵

Dayse Cristina Amaral Santos⁶

Silvia Sueli Santos da Silva⁷

Resumo: O objetivo desse trabalho é demonstrar as contribuições da máscara neutra em uma montagem cênica de dança e teatro. A máscara provoca uma sensação de calma e de equilíbrio, dando ao aluno-ator o estado de neutralidade. Jean-Jackes Lequoc e Copeau, fundamentam essa pesquisa. Rudolf Laban, que considera a improvisação, a criação, e os estímulos e movimentos corporais, bases para o desenvolvimento do ator, colabora nesse embasamento. Partiu-se de um exercício de montagem cênica, realizado durante a disciplina Artes e educação musical, do curso de especialização Linguagens e Artes na Formação Docente do Instituto Federal de Educação Tecnológica do Pará -IFPA. Fez-se, inicialmente, uma sucinta biografia de Lequoc e Laban em que são descritos alguns aspectos que refletem o universo do ator em formação. Constatou-se com esse trabalho a relevância do uso da máscara neutra como elemento fundamental para o exercício cênico em cursos de formação de atores que merece receber um olhar mais atencioso enquanto instrumento de ensino, ressignificando tanto a prática docente quanto a experiência de liberdade na criação vivenciada pelo ator-aluno.

Palavras-chave: Máscara Neutra. Instrumento pedagógico. Formação do Ator.

Introdução

Este artigo versa sobre o uso da máscara neutra como elemento cênico único de maior simbologia e da importância na neutralidade na performance do ator. É graças à sua inexpressividade, indefinição de gênero ou de caráter que a montagem cênica apresenta um diferencial artístico em razão dessa performance.

⁵ Pós-Graduada do curso Especialização em Linguagens e Artes na Formação Docente, pelo Instituto Federal do Pará, campus Belém. Pesquisa sobre Máscara Neutra. alicia.leite@hotmail.com

⁶ Pós-Graduada do curso Especialização em Linguagens e Artes na Formação Docente, pelo Instituto Federal do Pará, campus Belém. Pesquisa sobre Máscara Neutra. dayseamaral.teatro@gmail.com

⁷ Doutora em Artes Cênicas, PPGAC, Universidade Federal da Bahia (2011), Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). silivia.silva@ifpa.edu.br

A razão que nutriu a realização desse trabalho justifica-se pela importância da neutralidade do ator ou da atriz em uma montagem cênica. Seu uso exige maior desempenho do ator para explorar sua expressão corporal, para provocar, no público, reflexões, sentimentos diversos como medo, saudade, angústia, alegria, tristeza dentre outros. Uma desvantagem do uso da máscara neutra deve-se ao fato de que, mesmo que o ator ou a atriz exprima um desses sentimentos, o que predomina na apresentação é a subjetividade do público, resultando, assim, em uma interpretação mais objetiva da montagem.

Esse trabalho tem como propósito maior apresentar o uso da máscara neutra como instrumento pedagógico na formação do ator de teatro, bem como, a importância do uso do espaço não formal que é propício para exploração de temas sociais como o preconceito.

A partir desse propósito maior, buscou-se investigar, também, as máscaras sociais da sociedade que, inconscientemente, foram reveladas durante a exibição da montagem cênica “Entre nós: Máscaras sociais”, baseada no filme “Extraordinário”, realizada em grupo, em classe, durante a disciplina Artes e educação musical, do curso de Linguagens e Artes na Formação Docente do Instituto Federal de Educação Tecnológica do Pará -IFPA

Considerando-se o uso da máscara neutra, em uma montagem cênica, algumas reflexões sobre a contribuição de seu uso na formação do ator de modo que o corpo pudesse ser expresso e interpretado pelo público a partir da neutralidade do ator.

Para embasar essas inquietações, a pesquisa se apoiou em trabalhos realizados por Jacques Lecoq, considerado expoente na arte dramática que, aperfeiçoando a teoria de Copeau, propôs o uso da máscara neutra como instrumento pedagógico.

O trabalho encontra-se estruturado em cinco tópicos, a saber: O primeiro tópico, do teatro e do ator da antiguidade: um início de uma história em curso expõe o fazer e fazer-se ator à luz de alguns teóricos da dramaturgia. O tópico seguinte, Jacques Lecoq e sua pedagogia do teatro, apresenta sua biografia, de forma sucinta, sua pedagogia e sua visão de teatro, a fim de destacar o surgimento e a importância de sua técnica teatral. Na sequência, o tópico A máscara neutra e a teatralidade expõe a técnica lecoquiana e o tópico O exercício cênico com a máscara neutra que descreve a experiência vivenciada pelo grupo de atores em formação durante o exercício cênico.

Por fim, o trabalho apresenta o tópico das Considerações finais. Nesse tópico, sintetizou-se os resultados alcançados e a recomendação do uso de máscara neutra com mais frequência em exercícios cênicos, como instrumento fundamental para o desenvolvimento das potencialidades do aprendiz da dramaturgia.

Desenvolvimento

Do teatro e do ator da antiguidade: o início de uma história em curso

Para se falar em formação de ator, é oportuno retroceder na história para se conhecer um pouco sobre o primeiro ator do qual se tem registro. De acordo com Ferracini (2002), não se tem como precisar data e local onde nasceu o teatro. Mas, no ano de 594 ou 595 a.C. Téspis é considerado, pela história do teatro grego, o primeiro ator, seguido por Ésquilo, o Pai da Tragédia” e Sófocles.

Porém, pouco se sabe sobre como se formava um ator e que técnicas eram trabalhadas na época. Sabe-se, contudo, que a forma de fazer de teatro daquela época, era em grupos, e a oratória tinha grande importância na interpretação de textos escritos memorizados pelos longos e duradouros ensaios.

Apesar da paixão que muitos nutriam pelo teatro e faziam dele sua arte, essa arte de representar deixava certa insatisfação de críticos como o alemão Lennny que afirmava: Temos atores, mas não temos arte de representar”. Os manuais técnicos dos séculos XVIII e XVIII ficaram obsoletos e atuar, seguindo esses manuais, já não mais atraía o devido interesse do público.

Atraído pelo teatro, o russo Stanislavsk, que trabalhou por muitos anos como ator amador, fundou com Vladimir Danchenko, em 1897, o Teatro Popular de Arte, mais tarde, Teatro de Arte de Moscou. Como diretor do teatro, ressignificou o trabalho em grupo realizado tanto na Grécia quanto em Roma. O trabalho em grupo, agora, se constituía em uma unidade e as representações ganhavam um novo espírito, a que Stanislavsk chamou de realismo espiritual, libertando-se das falsas convenções e a criou, sobre o palco, uma vida “mais verdadeira e mais emocionante” (Pontes, 1994.9)

Pontes (1994) afirma que a experiência de Stanislavsk, como ator, o levou a sistematizar os conhecimentos seus e de outros atores, desenvolvendo, assim, o que se conhece como sistema de Stanislavsk. Essa sistematização contou com o interesse de atores como Antoine, Copeau, Craig entre outros.

Esse sistema explicava ao ator contemporâneo o modo de agir no momento da criação ou realização. Para Stanislávski, o ator deve entregar-se psicologicamente a personagem de forma que a vivenciasse totalmente. Acreditava ele que a ação leva a uma emoção. Isto é, a experiência física gera sentimento e não o sentimento que deve gerar a ação. A predominância de diversas ações físicas são fundamentais para eclodir a emoção do personagem e são técnicas de relaxamento físicas e vocais.

Jacques Lecoq e sua pedagogia do teatro

Em seu livro intitulado *O Corpo Poético: Uma pedagogia da criação teatral*, ainda na introdução, Jacques Lecoq é apresentado como o “ponto fixo” e, no sentido próprio da palavra, “o mestre” por Jean-Gabriel e Jean-Claude Lallias (2025).

A razão para tal definição deve-se ao fato de que, ao longo de sua existência, o legado deixado por **Lecoq** tem sido referência para as mais diversas profissões e áreas do conhecimento, como atores, autores, escritores, educadores e até mesmo a religião. (Jean-Gabriel e Jean-Claude Lallias, 2002)

Nascido em 1917, na França - Paris, Jean-Jacques Lecoq, indubitavelmente, tornou-se o expoente máximo no campo da pedagogia teatral. Profissionalmente, iniciou-se como ginasta, esportista e professor de Educação Física. Essas atividades o conduziram a arte teatral. Assim, foi ator, mímico e professor de arte dramática.

A forma como concebeu o teatro em muito contribuiu para que seu legado cultural, fosse registrado graças a entrevistas concedidas a Jean-Gabriel Carasso e Jean-Claude Lallias, que constam na obra inicialmente citada, publicada em 1997 e já traduzida em vários idiomas, onde pontua essa visão de teatro e a forma como conduz a escola de teatro que fundou. No Brasil, apenas em 2010, essa obra foi publicada.

Aos 35 anos, em Paris, no ano de 1956, Lecoq fundou a École internationale do teatro Jacques Lecot, onde os estudos realizados voltavam-se para interpretação teatral a partir da análise de movimentos e ritmos do corpo do ator. Mais tarde, transferida para o Le Central em 1976.

Na escola, Lecoq desenvolveu suas pesquisas, concebendo métodos inovadores, poéticos e mais eficientes de trabalho para atores. Na escola, também, atuou como orador internacional e doador de master class para a União de Teatros da Europa e lá permaneceu até sua morte ocorrida em 1978. (LEQOC, apud Ferracini 2010).

O trabalho com o corpo, em suas atividades físicas, despertou-lhe a ideia de ver no corpo um instrumento de interpretação e expressão do ator. Como pedagogo, foi um eterno aprendiz de tudo que o teatro universal oferecia, sempre observador atento do mundo e aos movimentos que se sobrepõem aos textos escritos do teatro tradicional. Trata-se de uma técnica de exercícios inspirados em jogos, em que a improvisação é fundamental para o equilíbrio na relação entre o corpo com o ritmo, o tempo e a forma.

Por essa razão, a pedagogia lecoquiana do teatro tem, na fisicalidade do ator, seu foco maior, pois é pelos movimentos do corpo que o ator desenvolve essa relação e potencializa suas aptidões para atuação. O ator, aos poucos, com seus movimentos, vai se tornando, também, um

bailarino, tal qual se vê na dança contemporânea que dá ao ator a liberdade para conduzir, conscientemente, seu próprio corpo de forma que nele se envolva, se sinta, se interprete e se revele. É, assim,

[...] uma pedagogia que desenvolvesse as habilidades técnico- artísticas na criação de uma cena fundamentada no movimento, na imaginação e na sensação do ator sobre seu próprio corpo e suas possibilidades criativas e poéticas [...] (SOUZA, 2014, p. 79)

De acordo com Romano (2015), Lecoq defendia a ideia de que o ator deve ter plena consciência da palavra que pronunciava e do gesto realizado. Para ele, trabalhar o corpo é investigar por meio dos conhecimentos do corpo, elementos fundamentais da atuação, como a presença poética do corpo. (ROMANO, 2015)

Defende, assim, no processo de compreensão poética do corpo, a evolução na construção do corpo como obra de arte que cria e se recria. Tal criação é o ponto de partida assim como todo o movimento. (Prettes, 2018). Baseando-se nessa ideia, Prettes afirma: “A Pedagogia de Criação Teatral de Lecoq enquadra-se na linguagem do Teatro Físico, onde os movimentos do corpo dispõem total importância no trabalho de construção do personagem e atuação do artista”. (Prettes, 2018)

Vale pontuar que metodologia desenvolvida por Lecoq recebeu de Etienne Deucroux, ator e mímico, uma relevante contribuição por explorar a potencialidade do corpo como elemento de grande expressão e interpretação ao buscar a relação direta entre corpo, movimento e ritmo no jogo de improviso que resultava em uma cena de teatro e dança, ao mesmo tempo, tornando as duas artes unidas.

Salienta-se que a máscara constitui um dos elementos mais importantes na pedagogia teatral de Jacques Lecoq. Valendo-se de diferentes tipos de máscaras como a neutra, larvária, expressiva, da *Commediadell'art*, utilitárias e, ainda, o nariz de palhaço.

Reinventava, assim, o teatro e novas técnicas e novos instrumentos passavam a ser utilizados em cena, contribuindo para a formação técnica de atores, que, como um processo, esteve e sempre estará em curso.

O uso de máscara neutra, foco desse trabalho, é um desses elementos introduzidos na formação de quem deseja imergir no universo da arte de representar. É sobre esse elemento da pedagogia de Lecoq que se discorre a seguir.

A máscara neutra na formação do ator

Neste ponto, é oportuno citar Jacques Copeau, que no século XX, na França, desenvolveu uma técnica de treinamento de atores pela qual as potencialidades do corpo eram exploradas de tal forma que se tornasse uno. Para esse treinamento, o uso de máscaras era fundamental.

Termo introduzido, inicialmente como máscara nobre, Copeau o usou a máscara neutra para fins pedagógicos em seu curso de formação de ator no século XX. Segundo o próprio Copeau, a máscara ensina o indivíduo a ser sincero e dela obtém a energia necessária para compor sua performance, sendo, portanto, impossível haver engano com o uso da máscara, pois cada gesto falso seria, também, uma nota falsa.

Como um elemento irracional e que, por adaptar-se ao rosto do ator, provoca certos desconfortos visuais e respiratórios, limitando os gestos do ator. Esse desconforto exigia, assim, do ator maior concentração, tornando-o mais sensível aos estímulos corporais, eliminando toda e qualquer expressão facial do ator.

Seu trabalho com máscaras, contudo, ganhou destaque com seu discípulo, o pedagogo Jacques Lecoq que, juntamente, com Amleto Savtori, aprofundou a utilização da técnica de Copeau e introduziu, assim, o termo máscara neutra.

Trata-se de uma máscara, que por intencional a inexpressividade, a indefinição, é branca ou de cor indefinida, sem qualquer expressão facial, fisionomia ou marca de individualidade que possa definir gênero ou caráter. Seu propósito é tão somente estimular o movimento corporal, neutralizando toda e qualquer expressão facial do ator.

A máscara neutra e a teatralidade neutra foi, inicialmente, chamada de “máscara nobre” e surgiu como instrumento pedagógico pelo qual o pedagogo Jacques Copeau, no início do século XX, formava seus atores.

A partir dessa técnica de Copeau, Lecoq introduziu o uso de máscaras como elemento no teatro de Noh e, posteriormente, em seu centro de pesquisa Ovieux-Colombier, na formação de atores, para obter a neutralidade necessária para que os mais diversos sentimentos vivenciados pelo ator pudessem ser estimulados pelos movimentos corporais.

Lecoq acreditava que a neutralidade daria ao ator a possibilidade de explorar as potencialidades do movimento corporal, eliminando os excessos para que a encenação ganhasse vida pela exploração do corpo do ator e a compreensão do ato buscasse no público sua participação, despertando nele a pluralidade de sentimentos que pudesse levá-lo à reflexão.

A neutralidade que evoca movimentos corporais, pode, corroborando com Cavassin, contribuir para os sentimentos subjetivados pelo público, provocando-lhe reflexões, mas objetivados com a encenação, define o “[...] teatro, como conhecimento que é a busca por respostas para os questionamentos sobre o que é o mundo, o homem, a relação do homem com o mundo e com outros homens nas teorias contemporâneas do conhecimento que propõe novos paradigmas [...]” (CAVASSIN, 2008, p.42).

Esse pensamento de Cavassin contribui para a importância de se trabalhar, no espaço escolar, questionamentos sobre o mundo, o homem e a sociedade a fim de se reconstruir paradigmas.

Além de Copeau, faz-se mister, citar Laban, dançarino e coreógrafo que também se valeu do uso da máscara neutra e desenvolveu estudos sobre o movimento humano, identificando quatro elementos fundamentais na constituição desse movimento, a saber: o corpo, o espaço, o tempo e o fluxo.

Para o estudioso, compreende-se o corpo a partir de suas partes: cabeça, tronco e membros que podem ser subdivididas, ainda, em suas partes menores: braços, pernas, mãos, pés, entre outras. Essas partes dão ao corpo uma diversidade de movimentos que, em conjunto, criam expressões artísticas jamais iguais, uma vez que essa diversidade é resultado da improvisação.

Laban defendia a ideia de que o homem se movimenta para satisfazer sua vontade. Para Souquet, Laban exerceu grande influência no desenvolvimento da dança moderna, sobretudo na alemã e americana, desenvolvendo uma arte da improvisação, abordando-a pelo esquecimento dos saberes adquiridos, dos automatismos, entre outros, considerados condições sinequa non de toda rememoração como de toda criação. Citando ainda Laban, Souquet afirma que, para esse estudioso,

O improvisador para Laban deve desenvolver um estado-ausência que o torna permeável a fluxos sensoriais sutis, aos quais reage com todo o seu ser instantaneamente, levada as consequências últimas, a improvisação abre a porta para a perturbação propioceptiva, na embriaguez cinestésica onde se perdeu as referências, reativando disposições motrizes adormecidas. (SOUQUET, 2011. P.256, apud Sastre, 2015).

Em relação ao processo criativo, na perspectiva de Laban, não há, com o uso da máscara neutra, um personagem definido. Sua construção se dá pelos movimentos corporais do ator. Destarte, o processo criativo se dá a partir da possibilidade do corpo se movimentar e explorar

tempo e espaço de forma que seja capaz de compor esse personagem que comunica seu texto pelo próprio corpo.

Quanto aos estímulos e movimentos corporais, Laban acreditava que há nos movimentos corporais uma expressão comunicativa que envolve os aspectos físicos, mentais e emocionais. São esses aspectos que estimulam a satisfação humana pelos movimentos. Esses fatores constituem uma perfeita estrutura para a compreensão dos movimentos humanos, ou seja, o corpo comunica. Assim sendo, o artista se vale dessa análise e compreensão dos movimentos corporais para criar expressões cada vez mais únicas e imprevisíveis.

Por fim, pode-se afirmar que a técnica desenvolvida por Laban não desarticula a teoria da prática. Para ele, o corpo é o habitat do conhecimento porque é nele que os aprendizados ocorrem e é nele que se constituem as percepções do mundo.

O exercício cênico com a máscara neutra

A construção do trabalho cênico se deu a partir da exibição do filme “Extraordinário”. O filme em questão retrata dois momentos. O primeiro momento do filme retrata a problemática da discriminação sofrida por um personagem que possui problemas físicos na face, devido à herança genética de seus pais. Essa deformidade, no âmbito escolar, é vista como doença contagiosa. O segundo momento se passa no dia do halloween, dia que o personagem mais gostava, quando a personagem vivencia uma triste revelação vinda de quem ele acreditava ser seu amigo. A exibição do filme teve o propósito de trabalhar a expressão corporal.

Figura 1- apresentação do grupo.



Fonte: arquivo pessoal

A partir dessa atividade, pensou-se em uma montagem cênica com uso da máscara neutra que pudesse provocar no público uma reflexão sobre o preconceito na convivência em determinados grupos sociais, em que, durante a apresentação, as personagens retiram suas máscaras, para verbalizarem autoelogios.

A temática explorada na montagem se deu com base na definição de teatro de Calvaccini, dito no tópico interior com o propósito de suscitar questionamentos sobre o homem, sua relação com o mundo e com outros homens para propor novos paradigmas sociais face aos preconceitos que nela persistem.

Mais que um exercício cênico, um espetáculo educativo tal qual propõe Calvaccini afirma ser “o teatro como conhecimento que é “por respostas para os questionamentos sobre o que é o mundo, o homem, a relação do homem com o mundo e com outros homens nas teorias contemporâneas do conhecimento que propõe novos paradigmas” (CALVACCINI, 2015).

No ato de desmascaramento, ou seja, quando os alunos/atores retiram a máscara neutra, há o entrecruzamento das palavras, fazendo o público presente sentir a necessidade de entender o que ouve e maior atenção deles é, então, exigida.

Figura 2- Apresentação do grupo.



Fonte: arquivo pessoal

Para a iluminação, optou-se pela cor vermelha, por ser a cor que representa o amor, mas que, de repente, pode ser um sentimento verdadeiro ou não, ou, até mesmo, o nascer e o morrer de algo para algo ou mesmo alguém.

Figura 3 e 4- Apresentação do grupo.



Fonte: arquivo pessoal.

A sonoplastia, inicialmente, foi com a música de Luciano Perrone. A escolha dessa música se deve ao fato de que o som vai acelerando os corpos que estão imersos ao uso das máscaras, desprendido e ultrapassando os próprios limites de quem está na cena. Além disso, há a possibilidade de causar sensações diversificadas tanto em quem faz a montagem quanto em quem a vê. Introduz-se, então a segunda sonoplastia com a música de Cazuza, intitulada “Poema” e interpretada por Ney Matogrosso. Nesse instante, entra em cena e dança com bailarina/intérprete Lene Nascimento, que atualmente cursa Pedagogia, na mesma instituição.

Figura 5- apresentação da equipe



Fonte: arquivo pessoal

Outro elemento cênico usado foi um espelho com bordas brancas, que ficou centralizado no espaço delimitado na sala de aula. Nesse naquele momento, esse passou a ser o espaço cênico da apresentação. Esse elemento serviu para que a personagem da nossa cena se olhasse, mas, que, ao tentar se enxergar, várias mãos tentavam alcançá-la. Eram rostos com máscaras e mãos inquietas, tentando alcançar quem apenas queria poder se enxergar.

Durante esse fluxo de energia, que poderia ser boa ou não, intensa ou lenta, a bailarina que estava em cena, cansa de lutar com aquelas mãos e, quebra o silêncio que se fazia presente. Após gritar “chega” a bailarina, se posiciona na diagonal da sala, para dançar a liberdade do desprendimento.

“Que estas páginas sejam como aluviões férteis para um teatro a ser continuamente semeado.” (Jacques Lecoq, 2010, p. 22)

Considerações Finais

Considerando a importância da formação do ator, o uso da máscara neutra durante o exercício cênico realizado em classe, confirmou-se como valioso instrumento pedagógico na arte de representar.

Durante a montagem cênica, o uso da máscara neutra contribui de forma significativa para que a fisicalização do corpo fosse intensamente trabalhada e expressar e comunicar o texto. Inspirar uma criação de montagem cênica a partir da exibição de um filme foi enriquecedor.

Associar a composição e ajustá-la aos gestos, explorando a expressão corporal contribui intensamente para um resultado satisfatório.

Os elementos cênicos e o uso do espaço não formal são propícios para a construção de uma apresentação cênica, algo que deve muito ser discutido, desenvolvido e aprimorado para que as potencialidades cênicas sejam usadas como contribuição relevante para o ambiente escolar e acadêmico e à educação brasileira.

Referências

CAVASSIN, Juliana. **Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica**. Revista Científica/FAP, Curitiba, v. 3, n. 1, 2008. DOI: 10.33871/19805071.2008.3.1.1624. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1624>. Acesso em 12 de abril de 2024

FERRACINI, RENATO. **A Arte de Não Interpretar como Poesia Corpórea do Ator**. Campinas: Editora da Unicamp, Imprensa Oficial do Estado S.A. – IMESP, 2001 Jean- Gabriel e Jean-Claude Lallias, 2002.

LECOQ, Jacques. **O Corpo Poético: Uma pedagogia da criação teatral**. Editora Senac. Edição SESC SP. São Paulo: 2012.

PRETTE, Nailanita. **O corpo em estado de arte: os sete níveis de energia de Lecoq nos quatro fatores de movimento de Laban**. 2028. Viçosa – MG.

ROMANO, Lúcia. **O Teatro do Corpo Manifesto: Teatro Físico**. Editora Perspectiva: Fapesp. São Paulo/SP. 2015.

SACHS, Cláudia Müller. **Questões de tradução do livro O corpo poético de Jacques Lecoq: ganhos e perdas**. Florianópolis: UDESC. UDESC -Anais do VII Congresso da ABRACE - Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Tempos de Memória: Vestígios, Ressonâncias e Mutações -Porto Alegre – Outubro -2012. Disponível em: <file:///C:/Users/hp/Downloads/2476-Texto%20do%20artigo-7242-1-10-20180904.pdf>. Acesso em: 20 Out. 2015.

Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/colecao_progestores_livro1.pdf. Acesso em: 31 mar. 2023.

SCHEFFLER, Ismael. **A máscara neutra e Jacques Lecoq: considerações históricas, plásticas e pedagógicas**. Urdimento, v.2, n.32, p. 279-304, Setembro 2018.

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem/Constantin Stanislavski**; tradução Pontes de Paula Lima. 24ª ed – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

FAZER VISUAL: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL DA ARTE, A ESCULTURA E O ARTESANATO NA CONTEMPORANEIDADE

Marlene Binder Meli⁸

Resumo: A categoria arte, como a conhecemos hoje, é uma invenção ocidental do século XVIII, como Larry Shiner descreve em seu livro “The Invention of Art”, pois antes "não havia artistas ou artesãos, no sentido moderno desses termos, mas artesãos/artistas que construíam seus poemas ou suas pinturas, seus relógios e suas botas, de acordo com uma *techné* ou uma *ars*, ou seja, uma arte/artesanato" (2001, p.24). Na contemporaneidade, uma revisão desses conceitos nos permitira entender a arte como *techné* (fazer), com a intenção de ampliar as possibilidades de produção artística, o que nos torna capazes de incluir no campo das artes produções antes consideradas menores ou artesanais. O presente artigo pretende realizar uma breve revisão bibliográfica dos processos que transformaram a arte em uma prática autônoma, diferenciada das demais atividades dos seres humanos, fazendo foco nas produções objetuais. Nos últimos três séculos, as atividades e práticas da arte foram se diferenciando cada vez mais umas das outras, transformando-se em compartimentos supostamente estanques. O propósito deste artigo será decompor e analisar uma série de conceitos básicos do campo da arte, como arte, escultura e artesanato, a fim de refazer o caminho e tentar entender de onde vêm as divisões entre aquelas práticas e fazeres.

Palavras-chave: Artes visuais; Artesanato; Escultura; Arte contemporânea.

Introdução

Segundo o intelectual e poeta João de Jesus Paes Loureiro, “a arte, antes de ser uma forma de saber, é um fazer. Para o artista é um para fazer que compreende. E para o espectador, uma compreensão que o faz. Porque é através de uma compreensão sensível que o espectador, o contemplador, constitui o objeto contemplado em objeto estético, a partir dos estímulos objetivos da cultura, ou do campo cultural que envolve e condiciona (ou contém) essa relação contemplativa.” (2008, p. 11). A arte é, em essência, um "fazer", o que destaca o aspecto criativo

⁸Mestranda do Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal do Pará - Brasil, Especialista em Indústrias Culturais na Convergência Digital pela Universidad Nacional de Tres de Febrero - Argentina, Bacharel em Artes Visuais pela Universidad Nacional de las Artes - Argentina. Pesquisadora e produtora cultural. marlenebinmel@gmail.com

e produtivo da arte, onde o artista está envolvido em um processo ativo de criação. Ao mencionar "estímulos objetivos da cultura", Paes Loureiro sugere que a arte não existe isoladamente, mas é moldada pelo contexto cultural mais amplo. A criação e a interpretação da arte são influenciadas pelos elementos culturais circundantes. Nesse sentido, a continuação analisaremos os conceitos de arte, escultura, artesanato e as características do objeto artístico difundidos no Ocidente. Esses conceitos foram espalhados tanto nas capitais europeias quanto nas colônias tiveram a perspectiva do colonizador, que não levou em consideração o relativismo cultural e temporal de cada uma das expressões artísticas. O objetivo desta abordagem é questionar a suposta universalidade da idéia européia das artes plásticas, estabelecida e propagada durante o século XVIII e que persiste ainda hoje como é visível em muitas das instituições artísticas e educativas.

Arte e escultura

Como afirma Foucault em *As Palavras e as Coisas* (1966), “não há (...) distinção que não seja o resultado de uma operação precisa e da aplicação de um critério prévio” (2014, p.13). As distinções estabelecem uma ordem das coisas da qual derivam os códigos fundamentais da cultura, e através delas estabelecem-se semelhanças e diferenças que permitem reconhecer e enunciar os elementos que compõem as classificações. Os critérios utilizados para gerar esta ordem derivam da episteme da época e condicionam tanto a linguagem como a percepção e a hierarquia das práticas. De acordo com a episteme moderna, a categoria de arte, entendida de forma geral, é um "sistema de elementos" cujos códigos são regidos pelo pensamento ocidental e europeu (FOUCAULT 2014, p. 13). A ordem das coisas que regia na época clássica difere substancialmente do pensamento moderno. Por exemplo, os gregos antigos não tinham um termo comparável ao que entendemos por belas-artes; a palavra que muitas vezes é traduzida por "arte" remete para o termo *techné*, semelhante ao conceito romano de *ars*, que incluía muito mais coisas do que hoje consideramos arte e que não se referia a objectos mas à "habilidade ou capacidade humana para os fazer ou executar" (SHINER 2004, p. 46). Mais tarde, na modernidade e com a ânsia de classificar todos os elementos, tentou-se estabelecer leis autônomas para cada uma das disciplinas que compõem o fazer artístico. Sobre esta necessidade de definir os limites das disciplinas, Herbert Read afirma que "a separação das artes na nossa civilização industrial moderna é inevitável, e consequentemente, artes como a escultura e a pintura devem desenvolver a sua própria estética" (1994, p. 10). A partir desta ideia, Read define a escultura como uma "massa tridimensional que ocupa um espaço e que deve ser

apreendida especificamente por sentidos que reagem ao seu volume e ponderabilidade tanto quanto à sua aparência visual" (READ 1994, p. 9), estabelecendo assim limites marcados no que respeita à disciplina da escultura, estreitando cada vez mais o âmbito desta prática.

Com o passar dos anos, Rosalind Krauss observou no texto *Sculpture in the Expanded Field* (1979) que "nos últimos dez anos, uma série de coisas surpreendentes recebeu o nome de esculturas" (2008, p. 59) e deu especial ênfase à maleabilidade que a categoria de escultura tinha ganho dentro do campo da arte. Esta expansão ou alargamento pode ser vista quer como um movimento de superação, quer como um regresso à origem, uma vez que, se nos referirmos aos antigos conceitos modernos de "arte" ou "escultura", alguns deles nem sequer existiam como tal na Antiguidade ou eram mesmo muito mais amplos do que os poderíamos considerar na contemporaneidade.

Através de uma série de rupturas na pós-modernidade, o objeto artístico pôde ser alargado a quase todo o tipo de ação ou objeto. Na maioria dos casos, não foram os próprios objetos que mudaram, mas as leituras que deles foram feitas. "A atribuição de 'artisticidade' a certos fenómenos não depende, portanto, das suas qualidades inerentes, mas da perspetiva a partir da qual cada cultura os aborda, e de critérios baseados em convenções históricas contingentes" (ESCOBAR 2014, p. 57). Portanto, se o artístico não é uma qualidade inerente ao objeto, se um objeto é considerado arte e outro não, dependerá dos códigos de valoração do observador, seja ele um indivíduo ou uma instituição.

Estas rupturas foram provocadas, entre outras coisas, pela contribuição dos movimentos de vanguarda e por novas correntes de pensamento próximas do relativismo cultural. No que respeita às vanguardas artísticas, a expansão dos limites deveu-se ao desejo de reunir a arte com a praxis vital. Apercebendo-se de que a relação entre a arte e a vida era mais estreita na Antiguidade, as vanguardas conduziram o olhar para a arte primitiva, o que resultou numa ruptura com a representação espacial como forma de regressar à origem. Do ponto de vista social da prática artística, durante o século XX, os movimentos artísticos de vanguarda entraram numa fase de autocrítica da arte da sociedade burguesa que atuava como legitimadora das práticas artísticas. A sua principal crítica visava a autonomia do campo artístico e, consequentemente, a ausência de uma função social da arte do esteticismo burguês. Nesta fase, a arte "não pratica uma crítica às correntes artísticas que a precederam, mas aponta contra a instituição arte" (BÜRGER 2010, p. 31), ou seja, não é uma crítica a um estilo particular ou imanente ao sistema, mas a todos os elementos que compõem a instituição. Este é um momento chave, pois a partir daí torna-se possível questionar o conceito de arte entendido como uma

prática separada das outras actividades das pessoas, na tentativa vanguardista de voltar a unir arte e vida.

Além disso, com o tempo, tornou-se claro que o significado do conceito de arte não era estático, mas podia diferir de uma cultura para outra e tinha mudado ao longo do tempo. Este facto começou a pôr em causa a suposta universalidade da ideia europeia de belas-artes, estabelecida e propagada durante o século XVIII. Exemplo disso é o que Shiner assinala no prefácio de *The Invention of Art* (2001): na maioria das línguas africanas não existe uma categoria de arte entendida como "objectos adequados à contemplação estética", tal como não existia para os gregos. Os objectos produzidos por estas culturas estavam mais próximos do conceito de arte pré-moderna de "coisas feitas para um fim definido" (2004, p. 17). Isto tornou-se muito mais evidente quando os objectos deixaram de ser colocados nas vitrinas dos museus de história natural para passarem a integrar as colecções dos museus de arte, muitas vezes sob etiquetas problemáticas. As instituições de arte são decisivas para que um objeto seja considerado obra de arte, e foi aqui que se tornou mais evidente a fricção entre o que o objeto representava para a cultura que o produziu e o que foi posteriormente julgado dele.

Esta série de rupturas produziu uma certa elasticidade nos limites do conceito de arte estabelecido na modernidade, de tal forma que "a categoria foi forçada a cobrir tal heterogeneidade que ela própria está em perigo de colapso" (KRAUSS 2008, p. 63). Possivelmente, é este caos resultante do colapso da categoria que pode dar lugar à desconstrução de um sistema que, embora pareça ser algo dado a priori, é uma construção histórica e pode desaparecer ou mudar a qualquer momento. Depois de um primeiro sistema das artes mais utilitário e da invenção de um segundo sistema que propunha a mera contemplação, poderia haver um terceiro sistema das artes que propusesse uma superação dessas antinomias.

Ora, apesar das mutações e expansões, ainda hoje o campo da arte está longe de se desmoronar e tem estruturas sólidas que continuam a ser questionadas. Um dos mecanismos que Krauss sugere que os críticos utilizam para tentar assimilar o novo e assim legitimar o seu estatuto no campo da arte é o historicismo. No caso particular da escultura, e perante o mal-estar que implica que qualquer objeto possa ser considerado como tal, o historicismo procura ligar as novas produções escultóricas a um passado, como fruto de uma evolução gradual que as justifica (KRAUSS 2008, p. 60). A crítica procura e investiga formas do passado e tenta encontrar uma razão de ser para o que parece ser inexplicável. E quanto maior é a expansão do campo da escultura, mais atrás é preciso ir para formar a genealogia da arte contemporânea de modo a legitimar o seu estatuto.

No seu texto, Krauss cita principalmente as obras do minimalismo, da land art e todas essas expressões expandidas, tanto no sentido do termo escultórico, como no aspecto espacial. Pelo efeito que conseguem transmitir, Krauss afirma que "a lógica da escultura é inseparável da lógica do monumento" (2008, p. 63). Ao contrário do historicismo, Krauss propõe-se, com isso, a realizar o que Foucault chama de arqueologia da disciplina escultórica, pois analisa "as configurações que deram origem às diversas formas de conhecimento empírico" (2014, p.15). Considera o monumento como o antecedente da arte escultórica, com o que Read também concorda, pois indica que no início a arquitetura e a escultura não existiam separadamente, mas juntas e numa unidade original chamada monumento (1994, p. 30). Com o tempo, afirma que a arquitetura se desenvolveu como um campo autónomo, dedicado à construção de casas e templos, e a escultura a construções cuja função era a marcação no espaço de um marco ou de um acontecimento através de um meio simbólico. No final do século XIX, a lógica do monumento foi-se desvanecendo, o que contribuiu para configurar a autonomia do campo escultórico, até atingir uma ausência ontológica do conceito e a sua posterior expansão vanguardista após 1950. A escultura passou a configurar-se através das suas carências, a definir-se pelo que não é, atingindo o limite em que tudo e nada pode ser escultura e tudo pode ser escultura.

Considero pertinente citar um outro aspeto em que se configurou a disciplina escultórica. É o que propõe Herbert Read, que, para além de apontar o monumento como antepassado comum da escultura e da arquitetura, analisa o amuleto como a primeira forma de arte constituída por um objeto independente do seu ambiente (1994, p. 31). O amuleto e as figuras votivas tinham uma função diferente do monumento, sendo usados como talismã protetor para fins mágicos, para invocar a fertilidade do portador, ou para evocar um feito, como a presa de uma presa. Estes objetos eram de pequenas dimensões e tinham uma relação particular com o corpo humano, quer pela sua proporção, quer pelas formas humanas que representavam. Entre os objetos produzidos para serem utilizados como amuletos, é importante referir que a percepção e reprodução de volumes em estatuetas ocorreu na Antiguidade como consequência da autoconsciência da tridimensionalidade do corpo humano e para estabelecer um sentido de existência real do ser humano que as produziu (READ 1994, p.50) , colocando a ênfase tanto no produtor como no recetor da peça. Tanto pelos seus usos como pelas suas características, podemos definir o amuleto como um antepassado da disciplina escultórica e do artesanato nas suas diferentes variantes. Por esta razão, este conceito será retomado mais adiante.

Em suma, a análise destes conceitos permite-nos constatar que estão ligados entre si e que sofrem, ao longo da história, uma série de avanços, recuos e circularidades marcados pela

episteme de cada época. Estes conceitos, que estão interligados e só existem em proximidade uns dos outros, são os que regem a prática artística e as avaliações que posteriormente são feitas das suas diversas formas e expressões. Sendo a escultura o tema que nos interessa, podemos ver como a progressão deste conceito durante a modernidade produziu um distanciamento em relação a outras atividades manuais e a configurou gradualmente como uma prática específica, com características particulares que tinham de ser cumpridas para ser considerada como tal. Como já foi referido, a intenção deste trabalho é provar como as possibilidades da disciplina se enriquecem e alargam quando as artes se aproximam de outras atividades humanas, como os limites entre as práticas manuais se esbatem no mundo contemporâneo.

Artesanato

No cerne da intenção de conceber a arte como fazer está o conceito de artesanato e a sua relação dialética com a arte entendida como belas-artes. Tomando o monumento e o amuleto como as primeiras expressões artísticas ligadas à escultura, é possível compreender que o antigo sistema das artes, estendido ao longo dos milhares de anos que precederam a modernidade, era mais utilitário do que o que conhecemos atualmente. Entre esses antigos fabricantes, os objetos a que hoje chamamos "arte paleolítica" não passavam de uma finalidade prática. Quanto aos amuletos, é provável que a escultura de estatuetas e a modelação em barro não se destacassem de actividades como a caça e a pesca, uma vez que os talismãs produzidos pelos artistas-mágicos (HAUSER 1978, p.35) tinham a mesma importância vital que a alimentação ou a defesa das comunidades.

Ao longo do tempo, as sociedades tornaram-se maioritariamente agrícolas, o que promoveu uma maior especialização dos indivíduos nas tarefas. Inicialmente, as atividades artesanais estavam estreitamente ligadas à esfera doméstica, até que a vida em comunidade permitiu a alguns indivíduos dedicarem-se exclusivamente aos ofícios manuais. A repartição das tarefas entre gêneros, etnias ou castas não foi a mesma em todas as civilizações, nem todas as civilizações dominaram as técnicas artesanais com igual mestria. A importância atribuída a práticas como a olaria e a forja era tal que se acreditava que possuíam valores mágicos e simbólicos-mitológicos. As técnicas que envolvem a manipulação do fogo, pela sua capacidade de modificar irreversivelmente a matéria (como a passagem do cru ao cozido ou a utilização do fogo para amolecer os metais), deram origem a muitas histórias mitológicas com significados simbólicos, sobre a origem da cerâmica ou presságios de acordo com as reacções do material durante a cozedura (LÉVI-STRAUSS 2008, p. 34).

Quanto maior for o desenvolvimento das técnicas nas civilizações, maiores serão as exigências impostas aos objetos produzidos, empurrando o artista/artesão para uma procura incessante do aperfeiçoamento da sua produção e lançando-o na expansão dos seus próprios limites e dos limites do material. Esta é uma das características que considero mais interessantes no artesanato e é por isso que estou interessado em aprofundar a sua ligação com a arte. A definição de artesanato de Richard Sennett é, sem dúvida, a que considero mais correcta e é, por isso, o foco de grande parte da análise realizada ao longo desta tese: "'artesanato' designa um impulso humano duradouro e básico, o desejo de fazer bem uma tarefa, sem mais" (2012, p. 20). Embora quando falamos de artesanato tenhamos tendência a pensar exclusivamente num modo de vida pré-industrial, Sennett reformula este conceito e define-o sob um aspecto ético e moral. O artesanato é, acima de tudo, a vontade de fazer algo e de o fazer bem. Esta vontade não é exclusiva dos que trabalham com as mãos, pois o autor utiliza-a para caracterizar qualquer tipo de produção que aspire à excelência. O que Sennett define como artesanato é o encontro da cabeça e da mão, da habilidade, do empenhamento e do discernimento.

Sendo este conceito tão simples, é surpreendente como, na maior parte das vezes, a palavra "artesanato" é utilizada apenas para designar o aspeto manual de um objeto, sem ter em conta os aspectos criativos ou simbólicos. A definição de Sennett poderia muito bem ser utilizada para definir a palavra arte, uma vez que todo o artista também aspira à excelência do seu trabalho. No entanto, a história da arte se encarregou de diferenciar nitidamente o que é considerado arte e artesanato, como se fossem conceitos irreconciliáveis. Diante disso, Ticio Escobar afirma que "grande parte das grandes obras de arte erudita é também artesanal, se nos atermos ao critério do processo material deveríamos chamá-las também de artesanato". (2014, p. 53). Pelo aspeto objetual da escultura, considero particularmente relevante aprofundar as razões pelas quais certas produções artísticas são consideradas esculturas, e portanto circunscritos no campo das belas artes, e outros como meros ofícios sem valor artístico.

As grandes obras do barroco latino-americano foram executadas por artesãos anônimos especializados em ofícios como a talha em madeira, a talha em pedra, a pintura, o douramento de folhas, etc.

Embora Sennett afirme que "em termos práticos, não há arte sem ofício: a ideia de uma pintura não é uma pintura" (2012, p. 86), devemos ter em conta a rutura que ocorreu no século XVIII entre estas duas categorias. Como define Shiner (2004, p. 16), o significado do termo arte antes desta rutura era o de "coisas feitas com um propósito definido", descendente do termo grego *techné*, entendido como o fazer do homem cujas regras são conhecidas e cujo objetivo é levá-las à sua realização última, a sua *areté*. Esta definição de arte é a que utilizamos hoje para

a categoria de artesanato, uma vez que, em muitos casos, se considera que a arte não deve ter uma finalidade ou um objetivo. Também não se valoriza o domínio da técnica com que é executada, pois considera-se que as belas artes devem ir além da mera habilidade. No calor do trabalho manual do artesão, existe uma relação mais física ou corporal com o objeto do que aquela que pode ser transmitida por uma obra de arte. Foram feitos com as mãos e, para além de serem vistos, muitas vezes podemos senti-los, uma vez que lhes falta a aura sagrada que cobre as obras de arte (PAZ 1987, p. 210).

É evidente que a ruptura entre os conceitos de arte e de artesanato não aconteceu de um dia para o outro, quando entrámos na modernidade. Na Antiguidade, já havia distinções entre as artes, embora as diferenças residissem em aspectos diferentes dos que foram tidos em conta mais tarde. Distinguiu-se entre as artes produtivas e as artes do espetáculo, ou entre as artes liberais e as artes vulgares ou servis, privilegiando aquelas que exigiam um maior desenvolvimento intelectual e um menor uso da força física. Durante o Renascimento, distinguiu-se entre as artes liberais, associadas à poesia, à gramática e à retórica, e as artes mecânicas, associadas à pintura, à escultura, à agricultura e à alfaiataria. A maior utilização da força ou do intelecto para realizar uma tarefa, ou o facto de a atividade ser remunerada com dinheiro em troca, eram razões para separar uma arte da outra. Também se distinguiu entre artes maiores, que "possuem uma beleza pura, autônoma e autossuficiente", e artes menores ou aplicadas, que "dependem de outros valores e condições e carecem de formas que possam ser valorizadas isoladamente" (ESCOBAR 2014, p. 47). Algumas destas distinções condicionavam a posição e o estatuto social dos artistas/artesãos no seio das sociedades. No entanto, é importante notar que "uma hierarquia não é o mesmo que uma polaridade" (Shiner 2001 [2004:48]), que é o que foi produzido ao longo dos anos.

A partir do século XVIII, a arte bela passou a ser entendida como criação original ou poesis, "algo onde antes não havia nada" (SENNETT 2012, p. 92) e começou-se a falar de "criação" para o ato artístico, termo anteriormente utilizado para divindades únicas com capacidade de criar a partir do nada. A partir de então, a arte aspirava à originalidade do indivíduo inspirado pelo seu próprio gênio criador, fazedor de objetos sem outra função além da contemplação, e tudo o que estivesse fora dessa categoria seria designado como "arte decorativa", "artesanato" ou "arte popular". Foi também durante o século XVII que se estabeleceram as instituições que encarnam a oposição entre arte e artesanato, nomeadamente o museu de arte, os salões de arte e a crítica de arte como disciplina autónoma (SHINER 2004, p. 134). Esta série de mudanças conduziu a um alargamento da cisão entre arte e artesanato, ao ponto de muitos artistas procurarem a sua auto-afirmação realçando as suas diferenças em

relação aos artesãos. A arte da modernidade devia ser "criativa, individual e livre" e não devia ser fruto de regras mas do talento do artista e devia ser o resultado de uma necessidade espontânea do homem, e não um meio para atingir um fim (OLIVERAS 2012, p.101).

Utilidade / Singularidade / Autonomia > Objeto

A partir das leituras sobre o assunto, distingo três características que são fundamentais quando se trata de estabelecer distinções entre arte e artesanato. Apesar de serem conceitos que procuram marcar uma hierarquia ou polaridade, veremos de seguida como são ambíguos e questionáveis em muitos casos. É importante ter em conta que estes conceitos correspondem aos ditames da cultura hegemônica da modernidade europeia, e que foram muitas vezes utilizados como arquétipos normativos para julgar qualquer expressão artística, independentemente do local ou do tempo em que o objeto foi feito. De acordo com estas ideias, a arte era considerada como "objectos únicos e irrepetíveis que exprimem o génio individual e, fundamentalmente, possuem a capacidade de exibir a forma estética destacada de outras formas culturais e expurgada de utilidades e funções que obscurecem a sua clara percepção" (ESCOBAR 2014, p. 40). Estas divisões e clivagens, típicas do pensamento moderno, persistem até aos nossos dias, embora tenham sido e sejam profundamente questionadas por diferentes artistas e pensadores. Do ponto de vista fenomenológico, a obra de arte é, antes de mais, um objeto ou coisa tangível e transportável que se nos manifesta na sua presença enquanto tal. A diferença fundamental em relação às outras coisas é que a obra de arte, para além de ser um objeto, espera-se que seja uma alegoria é um sinal, para além da sua "cosidade" (OLIVERAS 2012, p. 270). As seguintes características, desenvolvidas de forma sucinta, são aquelas que se espera que um objeto tenha para ser considerado arte ou artesanato, conforme o caso.

A utilidade, que se refere à função do objeto, é uma das qualidades fundamentais a ter em conta para o considerar como arte ou como artesanato. Embora se acredite que a razão de ser de um objeto é a sua finalidade técnica ou prática, o seu destino imediato, sabe-se que os objectos não têm uma única função, mas sim uma intrincada combinação de funções, ou como Max Bill lhes chama, "funções de conjunto" que "não implicam fins práticos ou utilitários, mas vários conteúdos socioculturais, conotações complexas, símbolos" (ESCOBAR 2014, p. 68). De acordo com o tipo de função desempenhada pelos objectos estéticos, distinguem-se três categorias: belo, expressivo e ornamental. Um objeto pode ter um carácter estético e ser considerado arte desde que tenha um significado poético e reflita a compreensão de uma nova realidade. Podem ser estéticos e inúteis, e mesmo assim não provocar o desejado desvelamento

da verdade que Heidegger refere que a obra de arte deve provocar. Ou pode também acontecer que um objeto tenha uma função ornamental e seja útil, mas ainda assim provoque novos significados: o efeito artístico fundamental. Ao longo da história, a arte afastou-se dos seus objectivos tradicionais, como a sua função utilitária ou ritual, e procurou concentrar-se apenas na sua forma estética. A disciplina da Estética, a partir de Kant, defendeu a apreciação sensível e desinteressada do indivíduo, a mera contemplação da sua estrutura formal. O desinteresse e a inutilidade prática do trabalho artístico de que fala Kant quando estabelece as diferenças entre juízos puros e juízos impuros. O juízo impuro estava associado a interesses e objectivos utilitários exteriores à arte - fazer, cortar alimentos - vulgar e, portanto, inautêntico.

Ao contrário dos objectos de arte ou de design, o artesanato persegue um tipo de beleza muitas vezes considerado supérfluo, intimamente ligado ao prazer que os objetos produzem, seja através da sua aparência ou da sua utilização prática. Algumas escolas de design e arquitetura têm-se insurgido contra o ornamento em objectos úteis e declarado que a função deve ter precedência sobre a forma, com exemplos extremamente radicais como o ensaio de Adolf Loos de 1910 chamado *Ornament and Crime* (GROYS 2014, p. 24). Pelo contrário, é no vai-e-vem entre a utilidade e a beleza que os objetos se tornam interessantes e desejáveis. Uma das principais características dos objectos úteis é o facto de a função condicionar a sua forma: um bule tem de ter uma tampa para que o chá se mantenha quente durante mais tempo, e um anel tem de ser oco para poder rodear o dedo. Esta é uma das principais razões em que se baseia a crítica para considerar tais objetos como expressões menores, sempre que estejam ligados à dependência do seu uso e não possam ser dedicados à mera contemplação. No entanto, observamos que "os objetos são artísticos, sejam eles úteis ou não, na medida em que podem libertar-se dos limites de temas ou destinos predeterminados e desencadear significados plurais que escapam à cerca fechada do seu próprio sistema de produção estética e se abrem aos conteúdos complexos do seu tempo" (ESCOBAR 2014, p. 71). Muitos objetos úteis ou feitos à mão conseguem transcender a sua própria materialidade objectual para se tornarem poesia, e para expressarem e renovarem conteúdos sociais. Ao considerar os objetos úteis dessa forma, é possível não só resgatar o valor estético de objetos produzidos no passado, mas também repensar o presente das produções artísticas.

Em muitos casos, os objectos úteis tornam-se inúteis na apropriação artística. É o caso dos ready-mades, constituídos por objetos úteis descontextualizados, em que a sua utilidade é desactivada e se tornam dignos de serem contemplados sem se esperar mais nada deles. A função do objeto útil que passa a fazer parte de um ready-made passa de utilitária a alegórica, na medida em que pretende gerar pensamentos e reflexões sobre diversas questões. Este gesto,

que nasceu nas vanguardas, é atualmente um recurso muito utilizado na produção de obras de arte. Antes do aparecimento do ready-made, era requisito da obra de arte ter sido feita à mão por uma pessoa, demonstrando o seu domínio ou não da técnica em causa. Desde a aceitação de objectos pré-concebidos apresentados como obras de arte no contexto da instituição artística, o fazer em arte é considerado não só no plano material mas também no plano intelectual, como um fazer da apresentação ou da encenação.

A singularidade é outra das características que se esperava que o objeto tivesse para ser considerado uma obra de arte. Na polaridade entre arte e artesanato, o artesanato tendia a ser desvalorizado porque obedecia a cânones colectivos e era frequentemente reproduzível, através de moldes ou da repetição nas oficinas pelos aprendizes, por oposição ao exemplo único do génio particular que executava a obra de arte. Os objectos estéticos artesanais eram considerados produções medíocres, desprovidas de génio e de originalidade, vulgares e estereotipadas. Em contraste com a obra de arte, o objeto artesanal foi considerado uma reprodução de uma técnica por um indivíduo que não cria mas repete, e por isso foi deixado de fora da história da bela arte. Isto responde a uma fetichização do singular e não tem nada a ver com o seu potencial artístico. Para o artesanato, a originalidade não é um valor: é uma prática anónima e colectiva que visa a recompensa emocional (SENNETT 2012, p. 33) do orgulho de um trabalho bem feito. O artístico como mercadoria está intimamente ligado à burguesia e ao conceito de propriedade privada, uma vez que as obras de arte são consideradas bens que garantem o estatuto de quem as possui e, por isso, têm de ser únicas. Desta questão deriva o conceito de autenticidade, irrelevante na Antiguidade, mas essencial a partir dos tempos modernos e no contexto da emergência do mercado da arte. Certas técnicas artísticas como a gravura e a fotografia, e especificamente a escultura com técnicas já existentes na antiguidade, como a fundição por meio de moldes e a cunhagem, fizeram com que o valor do único fosse repensado. Para Benjamin, "o valor único da obra de arte autêntica funda-se no ritual em que ela teve o seu primeiro e original valor útil" (1989, p. 26), ou seja, a aura da obra de arte está intimamente ligada à função ritual e religiosa que teve nas suas origens e, mais tarde, nos rituais secularizados. O que de facto emancipou a obra de arte da sua função ritual foi a reprodutibilidade, uma vez que se assumiu que a obra não poderia ser venerada como única da mesma forma se existissem milhares no mercado para serem adquiridas.

Hoje, numa época em que uma impressora 3D pode reproduzir qualquer objeto em segundos, este fetiche pelo único ainda sobrevive. Se assim não fosse, seria difícil explicar como é que, neste contexto, se registam os preços de leilão de obras de arte mais elevados da história. E nem sempre, mas muitas vezes, o trabalho feito à mão e artesanal é mais valorizado

do que o produzido por uma máquina. A aura do objeto teve de se adaptar para se manter desejável, para justificar o desejo do único, que já não o é sempre.

A última das características que se espera que uma obra de arte tenha para ser considerada como tal é a sua autonomia. Este conceito, que surgiu entre os séculos XVIII e XIX, reivindicava uma arte pela arte, separada de tudo o resto, autónoma em termos das especificidades dos procedimentos e das particularidades das linguagens artísticas. Os processos de diferenciação entre as práticas culturais começaram a verificar-se no século XVI, quando a Estética se afirmou como disciplina autónoma. Nessa altura, havia uma diferenciação marcada entre o artístico e o estético: a harmonia formal ordenada na sua multiplicidade estava ligada ao estético, enquanto o artístico era aquilo que conseguia mobilizar os sentidos. Havia também uma separação entre forma e conteúdo, dando supremacia à função estética. A arte adquiriu um estatuto especial com a emergência da sociedade burguesa, quando os sistemas económico e político foram separados do cultural. Como afirma Read, "as oposições binárias estão na origem do pensamento moderno" (1994, p. 46), responsável pelas polaridades que acabam por separar e distanciar as práticas. Desta forma, a arte foi separada da praxis vital e a sua função foi reservada à experiência estética.

Para que um objeto seja considerado artístico, não deve ter uma função instrumental e deve prevalecer na percepção visual sobre os outros sentidos. O facto de o objeto possuir uma função prática apenas servia para obscurecer a sua beleza, pois "só se o sujeito se desprender do interesse pelo objeto é que o pode apreciar esteticamente" (OLIVERAS 2012, p.176). Estabeleceu-se assim o debate entre a forma pura e a beleza funcional que ainda hoje ocupa os teóricos do design. Ao tentar conciliar beleza e utilidade, procura-se conciliar a arte com a vida, expressando que os objectos belos podem não ser feitos para mera contemplação, mas podem também ter uma utilização prática no quotidiano das pessoas.

Como pudemos observar, estas três características que serviam para distinguir entre arte e artesanato, entre o que é arte e o que não é, são muito controversas e muita tinta tem sido derramada a refletir sobre elas. Para efeitos da análise que aqui desenvolvo, o que procuro fazer é apresentar estes conceitos como fundamentais para discutir a relevância de certas obras contemporâneas que jogam na fronteira entre o que é considerado arte e artesanato. O que observo é que, no contexto da contemporaneidade, o juízo que se faz sobre um objeto que pode ser útil ou serializado é relativizado, podendo-se pensar no campo da arte certos objectos que outrora não seriam considerados como tal, e relegados para um espaço marginal. Embora o objeto constitua o centro material e percetivo da arte, há outros gestos e expressões que também fazem parte do campo artístico. Os produtos materiais não são a sua única finalidade ou objetivo

último, mas constituem a forma mais tangível da ação profissional dos artistas. No entanto, não podemos entender a produção artística apenas como objectual, ou restringi-la aos objectos designados como obras de arte e descartar outros tipos de expressões. Isso seria negar o carácter sócio-cultural do fenómeno artístico. (ACHA 1981, p. 9).

Considerações Finais

Atualmente, não é incomum achar trabalhos académicos na tentativa de direccionar o pensamento artístico em uma abordagem decolonial que, ao igual que o presente artigo, procuram desandar os caminhos percorridos no ocidente e tentar pensar em outras maneiras de continuar construindo o campo artístico.

Neste contexto, pessoalmente acredito que torna-se indispensável o ato de questionar o própria conceito de arte, sua origem e sua contínua presença ao longo da história. Em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado, é fundamental repensar a polarização entre arte e artesanato para compreender como o colonialismo cultural o influencia e para destacar o valor enriquecedor que a promoção desse tipo de expressão artística pode ter, tanto para os artistas quanto para os apreciadores, bem como para as indústrias relacionadas.

Além disso, estender esse questionamento implica reconhecer a diversidade de narrativas e perspectivas que foram historicamente silenciadas ou marginalizadas pelas estruturas coloniais dominantes. Ao desafiar as normas estabelecidas pela tradição eurocêntrica, abre-se espaço para o florescimento de formas de expressão cultural genuinamente diversas e inclusivas.

A promoção da arte decolonial não apenas oferece uma plataforma para o resgate e celebração das identidades culturais marginalizadas, mas também lança luz sobre as complexidades das relações de poder e privilégio que permeiam o mundo da arte. Ao desestabilizar as hierarquias tradicionais de valor e reconhecer a validade de múltiplas formas de conhecimento e expressão, contribui-se para a construção de um espaço artístico mais democrático e igualitário.

Referências

ACHA, Juan. **Arte y Sociedad: Latinoamérica. El producto artístico y su estructura. México: Fondo de cultura económica**, 1981.

BOVISIO, María Alba. **“Algo más sobre una vieja cuestión: Arte ¿vs.? Artesanías”, Buenos Aires: Fundación para la investigación del Arte Argentino**, 2002.

ESCOBAR, Ticio. **“Arte indígena: el desafío de lo universal”**. En: **Una teoría del arte desde América Latina**. Ed. José Jiménez Badajoz, MEIAC. Madrid: Turner, 2011.

ESCOBAR, Ticio. **“La identidad en los tiempos globales”**. En: **El arte fuera de sí**. Asunción: Ed. Museo del Barro, 2004.

KRAUSS, Rosalind. 1979. En **La Postmodernidad**, VV.AA, edición a cargo de Hal Foster, Barcelona: Kairós, 2008.

MAUSS, Marcell. 1926. **Manual de etnografía**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

MOLES, Abraham et al. **Los objetos**. En: **Revista Comunicaciones**, Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1971.

PAES LOUREIRO, João de Jesus. **“A conversão semiótica: Na Arte e na Cultura” em A Arte como Encantaria da Linguagem**. Belém: Escrituras, 2008.

PAZ, Octavio. 1973. **“El Uso y la Contemplación”**. En: **Los Privilegios de la Vista. Arte de México**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1987, p. 202-220.

SENNETT, Richard. 2008. **El artesano**. Barcelona: Anagrama, 2012.

SHINER, Larry. 2001. **La invención del arte. Una historia cultural**. Barcelona: Paidós, 2004.

OLIVERAS, Elena. 2004. **Estética: La cuestión de arte**, Buenos Aires: Emecé, 2012.

LUDICIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE NOS ANOS INICIAIS.

Elton Pires Magalhães
Glenda Maria Frade Leal
Lília Ferreira Calado

Resumo: A pesquisa apresenta a importância das práticas lúdicas na Educação Ambiental como ferramenta potencializadora nos processos de alfabetização e letramento (SOARES, 2020) de alunos do 3º ano, enfatizando como atividades lúdicas (MIZUKAMI, 1986) também criam espaços de aprendizagem e de engajamento dos alunos. O aprendizado sobre questões ambientais precisa ser mais efetivo, desafiador e significativo. Dessa maneira, verifica-se a crescente percepção da sociedade sobre a necessidade de abordar a temática ambiental de maneira interdisciplinar. Por isso, no tema “Teoria e prática de alfabetização II” fomos desafiados a criar um jogo envolvendo uma narrativa de modo a criar espaço de discussão e desdobramentos em atividades lúdicas interdisciplinares (LUCK, 2001). A abordagem transversal do meio ambiente é considerada crucial devido à sua relevância social, urgência e universalidade que precisa fazer parte da formação docente. Assim, a narrativa “Os meninos e o rio Cajuuna: A lenda do rio poluído” provoca a formação de uma consciência da natureza como um recurso precioso e lança aos estudantes desafios em lidar com os desdobramentos da narrativa, o que nos revela as potencialidades de um jogo que se desenvolve a partir de uma narrativa na perspectiva interdisciplinar.

Palavras-chave: Ludicidade; Meio ambiente; Formação docente.

Introdução

Atualmente, os professores enfrentam desafios significativos ao atingir os alunos de modo positivo na formação da base do conhecimento, isso demanda na aplicabilidade de abordagens interdisciplinares que contem com ferramentas metodológicas assertivas, tais como o uso de jogos didáticos, não se restringindo apenas a memorização do conteúdo, mas também ao desenvolvimento de uma perspectiva que embique o aluno ao pensamento crítico como indivíduo pertencente à sociedade, ocasionando na construção do conhecimento.

Nesse contexto, esta pesquisa foi realizada com o objetivo de preencher lacunas deixadas pelo ensino tradicional. Diversos teóricos proeminentes, como Piaget, Vygotsky, Freinet e Froebel, destacam em suas pesquisas as vantagens do uso do lúdico para crianças, adolescentes

e adultos, devido aos momentos de descontração que os jogos proporcionam, contribuindo para a aprendizagem.

Segundo Luckesi (2005, p. 52) “a ludicidade é um fazer humano mais amplo que se relaciona não apenas à presença das brincadeiras ou jogos, mas também a um sentimento, a atitude do sujeito envolvido na ação, que se refere a um prazer de celebração em função do envolvimento genuíno com a atividade”. Portanto o lúdico, refere-se a uma série de atividades relacionadas ao prazer e ao bem-estar humano, não apenas o jogo, o brinquedo e a brincadeira estão relacionados à ludicidade, assim como outras atividades que exigem de quem as realiza uma entrega total de mente e corpo.

O tema “Teoria e prática de alfabetização II” do curso de Licenciatura Integrada da Universidade Federal do Pará (UFPA), é uma temática focada em elucidar práticas pedagógicas, para desenvolvimento de atividades lúdicas interdisciplinares, sempre baseando-se em autores teóricos para fundamentar os mesmos. Fomos desafiados a criar atividades através de uma temática transversal, na qual escolhemos trabalhar com educação ambiental, elaborando um jogo para alunos do 3º ano.

No cenário contemporâneo, verificamos diversas problemáticas relacionadas ao meio ambiente, nos últimos anos houve o aumento de estudos, debates e conscientização sobre preservação correta do meio ambiente que vivemos. Tornando relevante abordagem da educação ambiental no ensino infantil sendo importante enfatizar a sensibilização com a percepção, interação, cuidado e respeito das crianças para com a natureza e cultura destacando a diversidade dessa relação.

De acordo com Medeiros et al. (2011), podemos entender que a educação ambiental é um processo pelo qual o educando começa a obter conhecimentos acerca das questões ambientais, onde ele passa a ter uma nova visão sobre o meio ambiente, sendo um agente transformador em relação à conservação ambiental. No ambiente escolar é dado os primeiros passos para a conscientização dos futuros cidadãos para com o meio ambiente, por isso a educação ambiental é introduzida em todos os conteúdos (interdisciplinares) relacionando o ser humano com a natureza.

Freire (1980) posicionava-se contra o ensino puramente tradicional e "bancário", no qual o educador apenas transmitia informações descontextualizadas da realidade do aluno. O autor enfatizava a importância de um ensino contextualizado e crítico, no qual o educador se torna um facilitador do processo de aprendizagem

Sobre educação ambiental

A aprovação da Lei nº 9.795, de 27.4.1999 e do seu regulamento, o Decreto nº 4.281, de 25.6.20025, estabelecendo a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), trouxe grandes esperanças, especialmente para educadores, ambientalistas e professores, pois muito ensinava educação ambiental, independente de haver ou não um marco legal. Porém, juntamente com o entusiasmo decorrente da aprovação dessas legislações, vieram inevitáveis indagações: Como elas interferem nas políticas públicas educacionais e ambientais? O direito de todo cidadão brasileiro à educação ambiental poderá ser exigido do poder público e dos estabelecimentos de ensino? Quem fiscaliza e orienta o seu cumprimento? Existe ou deveria existir alguma penalidade para as escolas que não observarem essas legislações?

A trajetória da presença da educação ambiental na legislação brasileira apresenta uma tendência em comum: a necessidade de universalização dessa prática educativa por toda a sociedade. Já aparecia em 1973, com o Decreto nº 73.030, que criou a Secretaria Especial do Meio Ambiente explicitando, entre suas atribuições, a promoção do “esclarecimento e educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente”.

A Lei nº 6.938, de 31.8.1981, que institui a Política Nacional de Meio Ambiente, também evidenciou a capilaridade que se desejava imprimir a essa dimensão pedagógica no Brasil, exprimindo, em seu artigo 2º, inciso X, a necessidade de promover a "educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente". Mas a Constituição Federal de 1988 elevou ainda mais o status do direito à educação ambiental, ao mencioná-la como um componente essencial para a qualidade de vida ambiental.

Atribui-se ao Estado o dever de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (art. 225, §1º, inciso VI), surgindo, assim, o direito constitucional de todos os cidadãos brasileiros terem acesso à educação ambiental. Na legislação educacional, ainda é superficial a menção que se faz à educação ambiental.

Na Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96, que organiza a estruturação dos serviços educacionais e estabelece competências, existem poucas menções à questão ambiental; a referência é feita no artigo 32, inciso II, segundo o qual se exige, para o ensino fundamental, a “compreensão ambiental natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”; e no artigo 36, § 1º, segundo o qual os currículos do ensino fundamental e médio “devem abranger, obrigatoriamente, (...) o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”.

No atual Plano Nacional de Educação (PNE), consta que ela deve ser implementada no ensino fundamental e médio com a observância dos preceitos da Lei nº 9.795/99. Sobre a operacionalização da educação ambiental em sala de aula, existem os Parâmetros Curriculares Nacionais, que se constituem como referencial orientador para o programa pedagógico das escolas, embora até o momento não tenham sido aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do CNE para a Educação Ambiental.

A PNEA veio reforçar e qualificar o direito de todos à educação ambiental, como “um componente essencial e permanente da educação nacional” (artigos 2º e 3º da Lei nº 9.795/99). Com isso, a Lei nº 9.795/99 vem qualificar a educação ambiental indicando seus princípios e objetivos, os atores responsáveis por sua implementação, seus âmbitos de atuação e suas principais linhas de ação.

Metodologia

Para a realização desta pesquisa, inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico científico, visando um suporte de qualidade para o desenvolvimento do planejamento da metodologia lúdica. Subsequentemente foi realizada uma pesquisa de campo de categoria etnográfica que consiste na observação participante que mantém interações regularmente, visa entender e descrever padrões culturais, sociais e comportamentais de um grupo no ambiente natural. (Gil, 2019a).

A pesquisa foi de natureza qualitativa por ser uma abordagem que busca compreender e interpretar fenômenos naturais, sociais e culturais e humanos de profundidade explorando as experiências como objeto de estudo. Minayo (2012, p.5).

A coleta de dados foi feita por meio da observação e registro de dados durante a contação da narrativa, com perguntas e diálogos em grupo ou individual
Conforme Luck e André (1986. p,26).

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto das perspectivas dos sujeitos, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental da rede particular de ensino, localizada na cidade de Belém-Pa. A escola possui do Maternal ao ensino fundamental menor, o estudo foi feito na sala do 3ºano/9, composta por 8 alunos na faixa etária de 8 a 9. O processo de pesquisa foi em torno de três visitas.

Inicialmente, foi realizada uma aula expositiva, para abordar os fatores que levam ao desequilíbrio ambiental, a partir do descarte incorreto de resíduos sólidos exposto na natureza. Este tema é crucial, pois o impacto causado pelos resíduos tem implicações significativas para ecossistemas, biodiversidade e qualidade de vida humana.

Posteriormente, foi realizada a contação da narrativa “Os meninos e o rio Cajunna: A lenda do rio poluído”, contextualizando a história de dois amigos que indagam a coloração do rio e buscam a solução. A escolha da narrativa é uma abordagem envolvente para sensibilizar os alunos sobre a importância da preservação, ao usar uma história com personagens e trama, é possível criar uma conexão emocional e facilitar a compreensão dos impactos da poluição nos recursos hídricos.

Para a concretização, foram propostos três jogos com as crianças: “O jogo da memória”, “Corrida matemática” e o “coleta seletiva”. Uma maneira integrada de promover aprendizado prático e interdisciplinar.

1. Jogo da memória:

- Ciências;
- Língua Portuguesa;
- História;

1.1 Metodologia:

A equipe na qual cada membro escolhe um número associado a algum elemento dentro de um jogo, e então a equipe trabalha em conjunto para discutir e encontrar as respostas corretas com base nesses números. Essa abordagem promove a colaboração, o pensamento crítico e o trabalho em equipe.

1. Corrida matemática:

- Matemática;
- Português;

2.1 Metodologia:

Os membros da equipe tiraram cartas de uma urna, cada uma contendo uma pergunta. Ao responderem corretamente, avançamos no jogo movendo-se um espaço adiante. Essa dinâmica

é ótima para promover a participação ativa dos alunos, testar conhecimentos e incentivar o trabalho em equipe.

1. Coleta seletiva:

- Geografia;
- Meio ambiente;
- Cidadania e Ética:

3.1. Metodologia:

A atividade em grupo de procurar resíduos sólidos na sala e adicioná-los corretamente nas lixeiras selecionadas é uma excelente maneira de envolver os alunos de forma prática e vivencial.

Ao integrar essas atividades em várias disciplinas, a pesquisa criou uma abordagem holística que não apenas ensina sobre a importância da preservação ambiental, mas também reforça habilidades em diferentes áreas do conhecimento. Além disso, proporciona uma experiência prática e lúdica, tornando o aprendizado mais significativo para as crianças.

Resultados e Discussões

O desenvolvimento deste trabalho tem o intuito de mostrar de que forma o uso do lúdico como ferramenta didática pode ajudar professores a desenvolverem seus conteúdos ministrados em sala de aula.

Dentro desse contexto observou-se que os alunos demonstraram grande interesse, e mesmo alguns alunos que não mostraram o devido interesse foram capazes de entender o conteúdo apresentado. Acreditamos que o principal objetivo de ensinar foi alcançado, uma vez que o entendimento dos alunos quanto ao assunto abordado alcançou a intenção projetada no planejamento visando o ensino e aprendizagem.

Observou-se no decorrer da escolha para o tema da narrativa surgem duas sugestões: “Os meninos e o rio Cajunna: A lenda do rio poluído” e “A lenda dos ribeirinhos”. Ao envolver os alunos ativamente na exploração e discussão na escolha, promovemos debates, indagações e um ambiente de aprendizagem dinâmico e participativo, onde o engajamento dos alunos é valorizado e incentivado.

Ressalta-se que a narrativa, então, se tornou não apenas um meio de comunicação, mas também uma expressão da colaboração e envolvimento dos alunos sobre o tema na sala de aula.

Constatou-se que o tema que foi mencionado como resposta em uma avaliação de estudantes a integração das disciplinas foi importante porque promoveu uma compreensão mais abrangente e profunda do conhecimento.

CONCLUSÕES

Baseando-se nesse trabalho podemos concluir que o uso da ludicidade e interdisciplinaridade é uma abordagem eficaz e enriquecedora no processo educacional. Verificou-se que o uso da ludicidade e interdisciplinaridade cria um ambiente de aprendizado dinâmico e estimulante, onde os alunos são incentivados a explorar, questionar e colaborar. Essa abordagem não apenas facilita a aquisição de conhecimento, mas também promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal dos alunos.

Embora com recursos limitados, a criatividade e o engajamento dos professores podem fazer uma grande diferença na experiência de aprendizagem dos alunos. O importante é adaptar as atividades às necessidades e possibilidades aproveitando ao máximo os recicláveis na sala de aula, é uma ótima maneira de ser sustentável, promover a conscientização ambiental e criar atividades lúdicas e interdisciplinares.

Além disso, atividades lúdicas e interdisciplinares têm o poder de ultrapassar as barreiras tradicionais do ensino, integrando conceitos e temas de diferentes disciplinas, como ciências, matemática, artes e humanidades. Isso não apenas enriquece a experiência educacional dos alunos, mas também os prepara para enfrentar os desafios do mundo real, onde as soluções muitas vezes exigem uma abordagem holística e colaborativa.

Portanto, investir na criação e implementação de atividades lúdicas e interdisciplinares externas para a conscientização da sociedade ambiental é essencial para construir uma sociedade mais sustentável e consciente. Ao capacitarmos as gerações futuras com conhecimentos, habilidades e valores relacionados ao meio ambiente, estamos pavimentando o caminho para um futuro onde a harmonia entre o homem e a natureza é alcançada.

Referências

Brasil. Ministério da Educação. Caderno Meio Ambiente
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/cadernos_tematicos/caderno_meio_ambiente_consolidado_v_final_27092022.pdf : Educação ambiental : educação para o consumo / Ministério da Educação ; curadoria Maria Luciana da Silva Nóbrega. Brasília, DF :

Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2022. (Série temas contemporâneos transversais. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)).

LUCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos / Heloísa Luck.** - Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LUCKESI, C.C. (2005). **Ludicidade e atividades lúdicas- uma abordagem a partir da experiência interna.**

MEDEIROS, Aurélia Barbosa de; MENDONÇA, Maria José da Silva Lemes; SOUSA, Gláucia Lourenço de; OLIVEIRA, Itamar Pereira de. **A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais.**

Revista Faculdade Montes Belos, São Paulo, v. 4, ed. 1, p. 1-15, 2011.

MIKUZAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As Abordagens do Processo.** São Paulo: EPU - Editora Pedagógica Universitária Ltda., 1986. 119 p.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros.** 3 Edição. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128 p.

HISTÓRIA DA ARTE: O SURGIMENTO DAS EXPERIMENTAÇÕES DE COLAGEM MANUAL NO OCIDENTE

Cássia Morais Santos⁹

Resumo: O presente trabalho busca identificar o surgimento da colagem e seus desdobramentos a partir da difusão como técnica e obra dentro das Artes Visuais. Propor a visibilidade da colagem manual, com destaque para o movimento de vanguarda Cubista que proporcionou os primeiros experimentos com colagem no ocidente, com foco na variedade de obras e possibilidades técnicas. A partir de levantamentos bibliográficos, buscam-se apontamentos não lineares, que promovam uma noção da relevância da colagem, para compreensão dos seus desdobramentos na arte contemporânea e com foco na reflexão estética do assunto para o ensino em Artes, assim como a familiarização visual com as obras, cujo intuito é mostrar a importância histórica e viabilidade na variação de abordagens do assunto dentro da História da Arte, referente às práticas com colagem feita a mão, colagem manual.

Palavras-chave: Artes Visuais. Colagem. Cubismo. História da Arte.

Introdução

A presente pesquisa busca com o levantamento histórico na arte do ocidente, identificar o surgimento da colagem, seu uso antes da definição que conhecemos e desdobramentos a partir de sua difusão enquanto técnica dentro das artes visuais, e propor a visibilidade da técnica dentro do ensino, com destaque para o movimento de vanguarda Cubismo, como movimento que proporcionou os experimentos com colagem manual, as demais aplicações da colagem ao longo da história, assim como o foco na variedade de obras produzidas ao longo da História da Arte e possibilidades técnicas existentes a partir dos experimentos com colagem manual.

A partir de levantamentos bibliográficos, busca-se uma cartografia não linear, apontamentos dentro da arte ocidental, que promova uma noção da repercussão da colagem, para relacionar com a atualidade com foco no movimento de vanguarda Cubista, mais especificamente, dentro do Cubismo Sintético.

Levantamento histórico sobre a colagem: a arte ocidental e a vanguarda cubista

⁹ Graduada em licenciatura plena em Artes Visuais pela UFPA (2014-2018); Pós-graduada em Linguagens e Artes na Formação Docente pelo IFPA (2023). E-mail: kakauminogux@gmail.com

Para melhor situar esta pesquisa, será feito, primeiramente, um recorte histórico para contextualizar e compreender melhor o estudo sobre a busca e utilização da técnica de colagem dentro das artes visuais. Este recorte será a partir do movimento de vanguarda Cubismo.

O exemplo da busca pessoal por romper técnica e esteticamente com as influências de movimentos passados, temos Picasso.

Picasso estava menos ligado à tradição da pintura francesa moderna e trouxe uma objetividade mais agressiva ao problema da dualidade pictórica. Em seus primeiros quadros, questionava implacavelmente a validade de estilos europeus passados e presentes. Sentia um grande interesse pela arte simbolista – a pintura de Van Gogh, Gauguin e Much, por exemplo – e, assim como muitos outros cubistas, especialmente pela literatura simbolista (Sanchez e Almarza, 2008, p. 34).

Podemos notar que o movimento Cubista em si, propunha a ruptura iconográfica pautada na representação da realidade perceptível e da natureza, não mais com foco na representação realista, mas sim, possibilitando os questionamentos técnico e estético.

Com as influências das novas teorias, reflexões estéticas e mudanças tecnológicas, evidenciamos que Picasso se propôs aos novos pensamentos que estavam em ascensão, como afirma Sanchez e Almarza,

A influência de escritores com os quais Picasso conviveu nos anos de 1900 – Gertrude Stein, Alfred Jarry e o grande teórico e apologista do cubismo, Guillaume Apollinaire – reforçou a crença na mudança como impulso vital mais importante do artista. Para os cubistas, isso também encontrou eco na ampla difusão das ideias de Henri Bergson (sobre a realidade) e de Einstein (sobre a relatividade), e nas espetaculares mudanças tecnológicas que naqueles anos estavam acontecendo na área urbana. (Sanchez e Almarza, 2008, p. 34)

Assim, com o movimento Cubista fomentando as ideias que viabilizaram os primeiros experimentos com a técnica da colagem e adentrando ao novo século que estava se iniciando, surge o pioneirismo de Picasso como um dos artistas propulsores dos experimentos com as suas colagens.

Um dos principais pontos de mutação da arte do século XX, o cubismo durou como forma pura de 1908 a 1914. O estilo recebeu esse nome a partir do desdém de Matisse ao ver uma paisagem de Georges Braque como nada além de “cubinhos”. Embora os quatro “verdadeiros” cubistas – Picasso, Braque, Gris e Léger – quebrassem os objetos em pedaços que não eram propriamente cubos, o nome pegou. O cubismo liberou a arte ao estabelecer, nas palavras do pintor cubista Fernand Léger, que “A arte consiste em inventar, e não em copiar” (Strickland, 2014, p. 146).

Ao constatar que, além de Picasso, temos Braque, Gris e Léger como artistas que também colaboraram com o início dos primeiros experimentos, o que posteriormente chegaria ao que hoje se conhece como técnica da colagem; verifica-se claramente a evidência do pensamento estético que rompeu com o que era produzido enquanto arte até então, a exemplo do cubismo analítico.

A primeira das duas fases do cubismo foi chamada de analítica porque analisava as formas dos objetos partindo-os em fragmentos e espalhando-os pela tela. O *Ambroise Vollard* de Picasso representa a quintessência do cubismo analítico. Picasso e Braque trabalhavam com uma gama quase monocromática, usando apenas marrom, verde e mais tarde cinza, a fim de analisar a forma sem a distração das cores (Strickland, 2014, p. 146).

Como exemplo do Cubismo Analítico, temos a obra “Ambroise Vollard”, de Picasso (Fig. 1) apresentando ideias de análises, fragmentações e reagrupamentos sobre a forma, na técnica da pintura.

Figura 1 – Ambroise Vollard, de Picasso



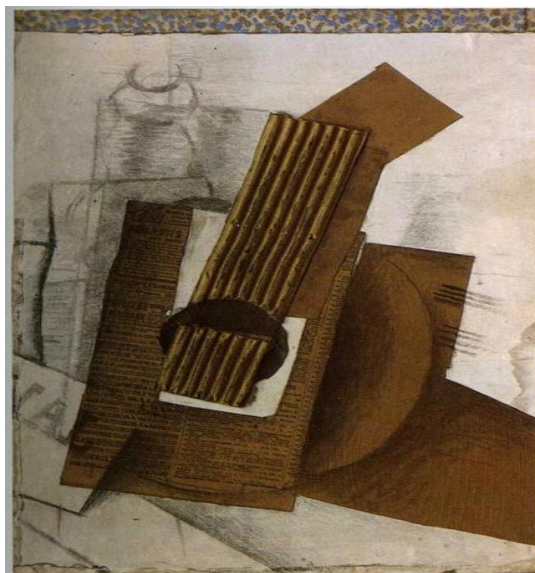
Fonte: [http://artsdot.com/Art.nsf/O/5ZKDG3/\\$File/Pablo-Picasso-Portrait-of-Ambroise-Vollard.JPG](http://artsdot.com/Art.nsf/O/5ZKDG3/$File/Pablo-Picasso-Portrait-of-Ambroise-Vollard.JPG)

Analisar formas, fragmentá-las e depois reagrupá-las em um suporte, é parte de uma das principais bases ideológicas que fundamentam, conscientemente ou não, as criações com colagens manuais, mas que é base do pensamento no processo criativo no cubismo analítico.

Braque e Picasso inventaram uma nova forma de arte, chamada colagem. Entre 1912 e 1914, juntamente com o pintor espanhol Juan Gris, eles

incorporaram letras em estêncil e letras de papel às pinturas. *No Bandolim*, Braque desmonta o instrumento de cordas para recompor, ou “sintetizar”, suas linhas estruturais essenciais em papel corrugado e pedaços de jornal (Strickland, 2014, p. 146)

Figura 2 – No Bandolim, de Braque



Fonte: [http://artsdot.com/Art.nsf/O/5ZKDG3/\\$File/Pablo-Picasso-Portrait-of-Ambroise-Vollard.JPG](http://artsdot.com/Art.nsf/O/5ZKDG3/$File/Pablo-Picasso-Portrait-of-Ambroise-Vollard.JPG)

A partir desse momento surgem conceitos, reflexões e experimentos em trabalhos colaborativos entre Picasso e outros artistas que nos direcionam a visualizar indícios de que as subjetividades nas artes estavam na mesma sintonia e na busca de experimentar novas técnicas, que eram tanto de observação e criação, quanto de execução dos trabalhos como novas propostas técnicas.

Por volta de 1906-1907, Picasso dirigiu seu olhar para fora da herança europeia, para as culturas e máscaras tribais africanas. Nessa arte primitiva, descobriu uma iconografia que não tinha nada a ver com as tradições europeias de naturalismo e beleza clássica, nem com as ilusórias convenções de que se haviam servido os pintores da civilização ocidental para representar o mundo que nos cercam.

Como disse Picasso, “uma cabeça é um conjunto de olhos, nariz e boca que pode ser distribuído e composto como se queira; a cabeça continua sendo cabeça.” Essa atitude livre e conceitual com relação às imagens destaca a contribuição do pensamento posterior de Picasso ao cubismo (Sanchez e Almarza, 2008, p. 34).

É após esse rompimento com a herança europeia nos trabalhos de Picasso, que surge a colaboração de outro artista para as reflexões estéticas entorno das pinturas produzidas.

O contato de Picasso com a cultura africana e as máscaras tribais provocou a mudança de olhar para a arte que vinha sendo criada por seus contemporâneos e o fez repensar as tradições europeias que influenciavam as produções artísticas até então.

O interesse de Braque pelas propriedades estruturais das últimas obras de Cézanne levou Picasso a realizar uma pesquisa cada vez mais consciente e analítica da pintura em si mesma, centrando-se em seu equilíbrio entre a plana identidade interna e a representação do mundo externo. Juntos buscavam novas formas de expressar objetos tridimensionais sobre uma superfície bidimensional. Mas além dessa exploração radical das formas pictóricas, formularam muitas outras ideias sobre as imagens visuais.

As paisagens pintadas por Braque em L'Estaque e por Picasso em Horta de Ebro, em 1908-1909, mostram uma potente distribuição de volumes angulares sobre a superfície da tela. Os motivos de árvores e casas, ainda claramente identificáveis, se reduzem brutalmente a simples elementos da linguagem visual. Embora o conjunto dos edifícios apareça representado claramente, e sua posição relativa no espaço seja sugerida por superposição e mudanças de escala, a realidade mais coerente que se observa é a da própria pintura. Observa-se uma grande concentração de relevos, cujas formas estão claramente relacionadas uma com as outras, inclusive até as vigorosas pinceladas com que se aplica a cor (Sanchez e Almarza, 2008, p. 34-35).

Figura 3 – L'Estaque, de Braque



Fonte: http://www.the-athenaeum.org/art/display_image.php?id=65708

Com o uso de pigmentos, entre outros materiais, essas ideias surgiram com a necessidade emergente de repensar os elementos visuais que compõem a imagem, dentro dos conceitos cubistas.

Os cubistas acreditavam que a pintura tinha de levar em conta a obscura, as vezes irracional e fortuita, natureza da experiência humana de coisas e lugares, do tempo e do espaço. Pelo menos os principais pintores não desenvolveram um sistema especial de pintura: sua aproximação aos motivos não era nem científica, nem consciente. Os sistemas eram artificiais, fora da realidade intuitiva que queriam pintar para apreender (Sanchez e Almarza, 2008, p. 35).

O Cubismo Analítico abriu portas para outros pensamentos, levando em conta sua base reflexiva para pensar os elementos que compõem a imagem e análises das formas, que deram origem a novos meios de criação dentro das artes plásticas que eram feitas no contexto histórico em questão.

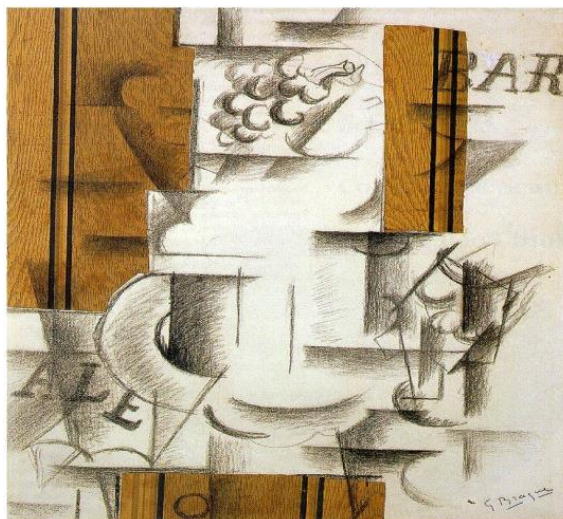
Essa última fase do Cubismo analítico – às vezes denominado “Cubismo Hermético”, já que a análise visual tem agora um significado marginal – exerceu uma grande influência sobre a arte abstrata. Parecia um incentivo para determinado tipo de pintura – derivado da tradição divisionista da pintura impressionista e pós-impressionista –, interessado pelas propriedades abstratas do meio à custa de um tema reconhecível.

Muitos pintores passaram dessa fase formal de uma transição para uma pura abstração; alguns o fizeram temporariamente, mas outros o conceberam como um passo irrevogável (Sanchez e Almarza, 2008, p. 36-37).

A colagem não permaneceu apenas durante o movimento Cubista. A definição de colagem surge nos últimos anos do Cubismo durante sua forma pura, entre os anos de 1911, com experimentos de Picasso e Braque, e em 1912, com a primeira obra de Braque intitulada *Prato de frutas, copo e jarra*.

A partir de 1911, Picasso e Braque experimentam diferentes maneiras de acentuar a realidade da superfície pictórica. Areia, serragem, gesso, recortes de metal e até cinzas misturam-se ao pigmento para exagerar a presença do material pictórico sobre a tela. O primeiro *Collage* (do francês *Coller*, colar) provavelmente foi a obra de Braque *Prato de fruta, copo e jarra* (1912, coleção Douglas Cooper, França). Braque utilizou efeitos marmóreos e de granulado de madeira de decorador comercial (negócio no qual havia trabalhado como aprendiz), e junto com Picasso introduziu letras e números em algumas pinturas (Sanchez e Almarza, 2008, p. 37).

Figura 4 – Prato de fruta, copo e jarra, Braque.



Fonte: <https://i.pinimg.com/originals/44/4c/29/444c29697bbc4fc6d80b906aa6971d41.jpg>

A associação com letras de superfícies planas é fixa e permanente. Picasso disse que as utilizava “para obrigar a superfície pintada a adquirir a textura de algo rígido”. Braque disse que “eram formas que, sendo planas, não estavam no espaço e, portanto, por contraste, sua presença na pintura tornava possível a distinção entre as formas que estão no espaço e as que não estão. Na prática, as letras eram desenhadas de diferentes maneiras, mantendo o diálogo vivo entre a superfície e o fundo: a pintura de ambiente frequentemente penetrava nelas, comprometendo sua falta de volume (Sanchez e Almarza, 2008, p. 37).

A busca por novas utilizações de materiais tinha como motivo a libertação do que se tinha como limitação impostas pelos cânones artísticos ocidentais. Era como empecilho a esses experimentos o que a pintura tradicional propunha como referência.

Colar papéis (jornais, desenhos e imagens impressas) e outros materiais ou objetos sobre a superfície produziu espetacularmente o mesmo efeito dual. Obtinha-se, assim, a liberação das inibições da pintura tradicional sobre a tela e da representação ilusionista da natureza. Não eram símbolos pintados que representavam coisas, mas sim coisas em si mesmas. Juntas, essas duas propriedades do collage davam maior realce à realidade independente (frequentemente denominada “a qualidade do objeto”) da obra de arte (Sanchez e Almarza, 2008, p. 38).

O objeto na obra de arte era tido dentro do collage como algo que possuía em si uma espécie de “valor agregado”, que ao ser inserido na pintura poderia se trabalhar intenções, valores, contrastes e qualquer que fosse a outra qualidade dada, ou contida, no objeto através do processo conceitual da obra.

Essa forma de ver os elementos que irão compor a tela surgiu diretamente dos processos práticos ao longo do trajeto de reflexões e experimentos do collage.

As vezes, os elementos colados eram ilusões confeccionadas. São exemplo disso os papéis de parede com frisos como a madeira, para representar a madeira que aparece na obra de Picasso *Natureza-morta com violino e frutas* (Museum of art, Filadélfia, 1913).

Em outros collages, o elemento colado representa a si mesmo: jornais, caixas de fósforos, cartões de visita. Gris chegou a colar um pedaço e espelho em um quadro intitulado *O lavatório* (1912; coleção particular), e em outro faz o mesmo com uma gravura – realizada por outro artista –, com uma moldura desenhada para criar ilusão. No entanto, em outras *collages* os elementos desempenham uma função puramente abstrata, como uma região pintada de uma cor ou tom determinados (Sanchez e Almarza, 2008, p. 38).

As ilusões confeccionadas nada mais são do que os experimentos técnicos dentro da pintura cubista que resultaram no surgimento do collage.

No caso das regiões do quadro que possuem formas que não são objetos reconhecíveis ou formas identificáveis, existe a utilização das cores dos objetos/ materiais usados no collage para desempenhar puramente a função de colorir a obra.

Figura 5 – Guitar and Pipe, Gris (1913)



Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Juan_Gris_-_Guitar_and_Pipe.jpg

Nos últimos anos do cubismo por seus experimentos técnicos com os collages e contribuições sobre suas reflexões estéticas e com suas execuções de obras com experimentos técnicos tão pessoais, quanto subjetivos.

Temos a pintura que incorporou o collage dentro da tela, e a ascensão de Gris.

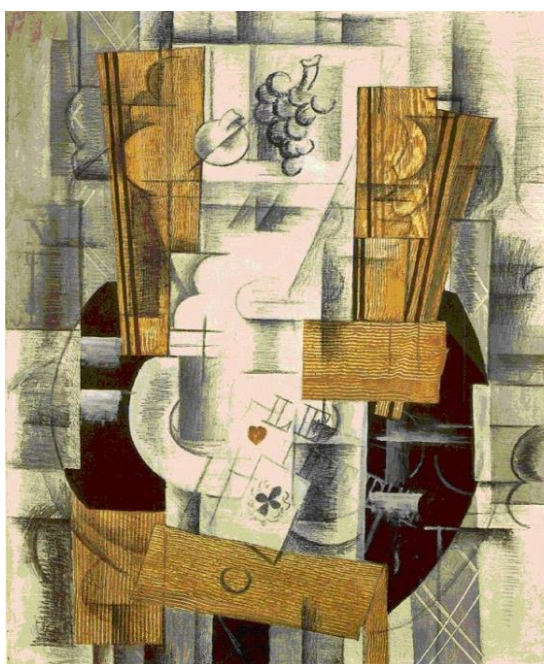
As alusões humorísticas e engenhosas à condição da pintura são abundantes nesses primeiros *collages*, especialmente nos de Picasso e Gris. Entre as manchetes de jornais que Gris incorporou a suas pinturas estava “O VERDADEIRO E O FALSO” e “AS OBRAS DE ARTE NÃO VOLTARÃO A SER FALSIFICADAS”. Gris, que até então havia estado em um segundo plano diante de Picasso e Braque, destacou-se ao fazer uma grande contribuição às últimas fases do Cubismo, a partir de 1912. Exerceu considerável influência sobre os pintores cubistas em Paris (Sanchez e Almarza, 2008, p. 38-39).

Nos anos finais da vanguarda nasce o chamado Cubismo Sintético. Temos com o Cubismo Sintético as mais populares formas de aproximação da obra de arte da realidade cotidiana de qualquer pessoa. Essa forma popular de lidar com a arte não se restringe ao Cubismo Sintético.

Esse aspecto do *collage* foi explorado posteriormente pelos dadaístas, especialmente por Kurt Schwitters. A brusca representação de relações indiretas e inesperadas entre imagens que aparecem nos *collages* de Picasso exercerá grande influência sobre os dadaístas e surrealistas (Sanchez e Almarza, 2008, p. 39).

Mas para tanto, a compreensão das reflexões estéticas, conceitos, experimentos e obras que surgiram com a técnica do *collage*, assim como as obras que foram influenciadas diretamente com o modo de construção do *collage*, nos mostram que o alcance das influências ainda estavam em ascensão.

Figura 6 – Às de paus, de Picasso (1913)



Fonte: <http://blog.educacaoadventista.org.br/nayara/images/5/GEORGE1.jpg>

Se o cubismo analítico era um refinamento sofisticado e extremado das técnicas pictóricas tradicionais, o cubismo sintético rejeitava completamente alguns de seus princípios. A superfície era agora imutável e absoluta. De maneira alguma era, como antes, uma janela transparente aberta à ilusão. A própria realidade da imagem também era agora absoluta: uma parte do mundo real (Sanchez e Almarza, 2008, p. 39).

Ao dar andamento às experimentações Gris também passa a contribuir com seus pensamentos a partir de seus experimentos com o *collage*.

A técnica da colagem passa a ter consolidação como seus propulsores, o trio, Picasso, Braque e Gris.

Em geral, outros pintores cubistas parisienses não realizaram uma exploração tão intensiva das técnicas pictóricas. Embora Léger e Delaunay tenham se interessado por obras experimentais abstratas por volta de 1912 e 1913, a maior parte da pintura cubista se interessava fundamentalmente pelo tema. (Por isso, *collage* só foi adotado em grande parte como meio de expressão por

Picasso, Braque e Gris). A Linguagem cubista iniciada por esses três artistas foi a base para a criação de imagens explícitas da vida moderna nas cidades, com temas – e às vezes recursos técnicos – que refletem a herança do pós-impressionismo (Sanchez e Almarza, 2008, p. 40-41).

Referindo-se ao Cubismo sintético, o crescimento do collage abrangeu maiores experimentos com materiais alternativos e dos mais variados.

A expansão do Collage

A vanguarda francesa cubista encontra-se com o orfismo e passa a ser conhecido entre os anos de 1912 e 1914 por outras vanguardas distintas que posteriormente iriam ser influenciados diretamente pelos conceitos cubistas.

Outras produções irão apropriar-se tecnicamente do collage para posteriormente criar suas identidades visuais e técnicas com base rica em princípios formulados esteticamente no collage, mas que passariam a ter suas próprias formas de conceituar.

Eles se reuniam duas vezes por semana. Em 1912, foi celebrada em Paris uma exposição da *Section d'Or*, provavelmente a exposição cubista mais representativa que se realizou, com trinta participantes no total. Adicionalmente, foram realizadas em outras partes da Europa diferentes exposições, e, em 1914, em Moscou, Nova York e Tóquio. Dessa maneira, o estilo cubista foi conhecido pelas vanguardas artísticas de Moscou, São Petersburgo, Praga, Berlim, Munique, Milão e Londres. O poeta Apollinaire, um dos escritores mais importantes que apoiaram o Cubismo, no ensaio *Os pintores cubistas*, publicado em 1914, também se comprometeu com as diferentes tendências que estavam surgindo no interior do movimento.

Os experimentos de Delaunay com a pintura “pura”, baseada em contrastes simultâneos de cor, foram batizados por Apollinaire com o nome de “Orfismo”. Entre seus seguidores estavam Sonia Delaunay, Bruce, Frost e Macdonald Wright. Chagal e Archipenko também se uniram ao orfismo, como os poetas Canudo (diretor da revista órfica *Montjoie*) e Cendrars (escritor do primeiro poema *simultanéiste* num rolo de papel de dois metros de comprimento, com tipos impressos de diferentes cores e tamanhos sobre um desenho abstrato de Sonia Delaunay). A pintura de Delaunay também foi muito admirada pelos expressionistas de *Der Blaue Reiter* em Munique (Klee, Macke e Marc) (Sanchez e Almarza, 2008, p. 41).

Ao longo do processo histórico percorrido chegamos ao ponto de visualizar com maior clareza a expansão técnica, como corrobora Fonseca (2009) explicando sobre a colagem surrealista.

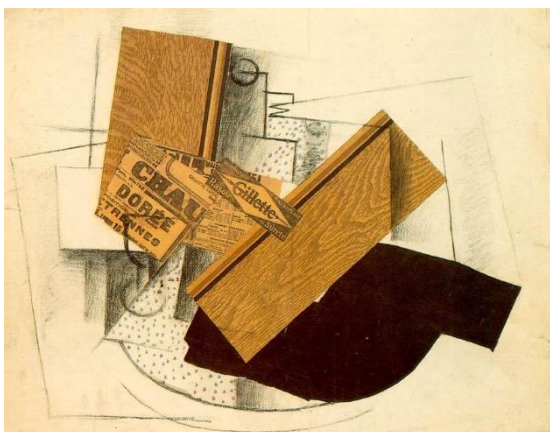
Após todas essas produções, os limites do que ainda era collage foram repensados, causando assim o momento do surgimento de novas artes a exemplo da assemblagem e a ascensão do Dadaísmo e Surrealismo.

O que se conhece como “a arte da ensambladura” deriva fundamentalmente da esfumação dos limites entre pintura e escultura realizada no collage e da nova dimensão da realidade adquirida pelo objeto artístico.

As construções de Picasso realizadas entre 1912 e 1915, assim como as de Duchamp de 1914, são os precedentes de um novo gênero explorado ao máximo por dadaístas e surrealistas (especialmente por Miró, Ernst e Schwitters), e que atualmente continua muito vigente na Europa e América.

Além da influência temporal sobre a arte abstrata no princípio, o estilo angular da primeira época cubista exerceu uma grande influência sobre a arte e o desenho, da pintura expressionista até a arte purista, a arquitetura e o desenho industrial. As sedutoras curvas da *Art Nouveau* foram substituídas como linguagem internacional moderna (Sanchez e Almarza, 2008, p. 41).

Figura 7 – Gillette, de Georges Braque.

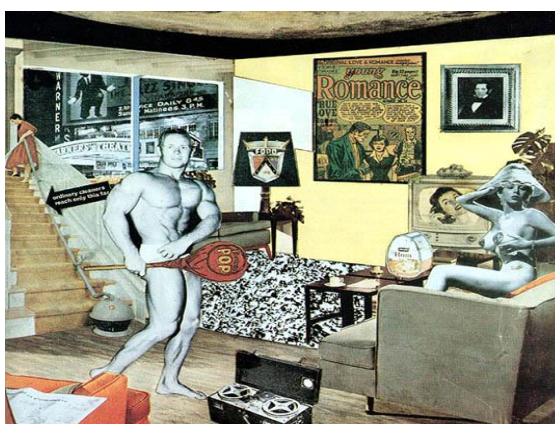


Fonte: <https://pt.wahooart.com/@/8LJ253-Georges-Braque-Still-Vida-num-Mesa--Gillette>

A cor assume um papel mais forte nessas obras, e as formas, embora ainda fragmentadas e planas, são maiores e mais decorativas. Muitas vezes, outros materiais, tais como fragmentos de jornais e pedaços de tecidos, são inseridos na tela, prefigurando a colagem. Diferentes texturas são exploradas e há uma maior ênfase no uso de uma combinação ou “síntese” de diferentes estilos dentro de uma única obra. *Natureza-morta sobre a mesa: “Gillette”*(...), de Georges Braque, ilustra claramente a diferença entre os estágios iniciais e avançados do Cubismo. Construído a partir de elementos de papel desenhados, pintados e colados, esse é um perfeito exemplo da alquimia da colagem e da habilidade dos artistas da época de transformar os conteúdos de uma lata de lixo em imagens bonitas e revolucionárias. A embalagem de papel de uma lâmina de barbear descartada, uma amostra em *Trompe L’oeil* de uma rodapé de carvalho e algumas linhas desenhadas livremente em carvão são organizadas sobre uma superfície limpa e branca para produzir uma imagem que é construída a partir de elementos familiares, mas que é tão abstrata quanto uma música (Farthing, 2011, p. 390).

A obra de Braque, “Gillette”, possui a visualidade característica da técnica da colagem manual, mas ao olhar para obras que possuem influências diretas das demais formas de colagens que surgiram posteriormente, como às obras dadaístas, por exemplo, teremos a clara visão de como os princípios do collage foram empregados nos trabalhos que se utilizaram desses embasamentos técnicos para expressar seus conceitos.

Figura 8 – O que é que torna os lares de hoje tão diferentes, tão atraentes, de Richard Hamilton.



Fonte: <http://www.detnk.com/node/2486>

As artes visuais ganham um recurso técnico que estava apenas iniciando com esses movimentos de vanguardas, estilos e tendências artísticas. O ocidente passou a ver obras com colagem num estilo popular, com recursos contemporâneos e produzidos para a juventude, desta maneira, chegamos ao Pop Art.

A palavra “pop” foi usada publicamente pela primeira vez no âmbito das artes visuais num quadro exibido na Galeria Whitechapel de Londres em 1956. Ela vinha estampada num avantajado pirulito vermelho trazido à altura dos genitais por um fisiculturista seminu na colagem intitulada: O que é que torna os lares de hoje tão diferentes, tão atraentes (...). Quase todas as figuras dessa espirituosa colagem foram tiradas de revistas americanas. O artista responsável por ela – Richard Hamilton (nascido em 1922) – era membro de um movimento informal de críticos, pintores, arquitetos, escultores e acadêmicos britânicos conhecido como O Grupo Independente, que se reuniu pela primeira vez em 1922 no instituto de Artes Contemporâneas de Londres para discutir o interesse comum pela cultura de massa americana contemporânea, de propaganda e embalagem à música popular, revistas e histórias em quadrinhos.

A exposição da Whitechapel “Isto é o amanhã” tanto celebrava a cultura popular comercial – utilizando efeitos como uma jukebox tocando o tempo todo – como expunha obras de artistas que, como Hamilton, tinham um pé na tradição das Belas – artes, mas se interessavam pelas imagens e técnicas da cultura de massa.

Hamilton assim enumerou as características da arte que apreciava: “popular (feita para o grande público); efêmera (extinção em curto prazo); descartável (facilmente esquecível); barata; produzida em massa; jovem (dirigida para a juventude); espirituosa; sexy; ‘macetada’; glamourosa; *big business*” (Farthing, 2011, p. 484-485).

Considerações finais

As reflexões propostas, assim como o conteúdo levantado através da revisão bibliográfica sobre o tema da colagem manual nos auxiliam a criar metodologias para o ensino das artes visuais e formular estratégias didáticas que podem ser trabalhadas ao abordar os assuntos que se pretende desenvolver durante as aulas.

A proposta de conhecer os movimentos que trabalharam as primeiras práticas de colagem manual no ocidente, conhecer práticas de vanguardas artísticas que não são as usualmente difundidas e artistas com obras pouco associadas a eles, é de grande importância para o ensino em artes, para propor um olhar mais democrático entorno do que foi produzido ao expor um pouco mais das variações de abordagens possíveis de experimentos existentes em movimentos artísticos.

Referências

DUARTE, J.F. **Fundamentos Estéticos da Educação 10^a ed.** Campina: M.R. Cornacchia, 2008.

FARTHING, S. **Tudo sobre Arte - Os movimentos e as obras mais importantes de todos os tempos.** Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

FONSECA, A.K. **Collage:** a colagem surrealista. Rev. Educação, v. 4, n. 1, 2009.

STRICKLAND, C. **Arte comentada.** Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2014, p.131.

SANCHEZ, J.L.; ALMARZA, M. **História da Arte:** Do Simbolismo ao Surrealismo. Fólio: p.34-42, 2008.

ELAS NO CINEMA: UM CINE DEBATE DE GÊNERO

Shayene Gomes Negrão
Valdemir Cavalcante Pinto Junior
Wellingson Valente dos Reis

Resumo: A partir da mostra “Elas no Cinema”, parte do projeto de Pesquisa “A escrita feminina de obras fantásticas na Literatura Amazônica e latino-americana”, executado dentro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Artes, Cultura e Educação - GIPACE, do Instituto Federal do Pará, o presente artigo tem por objetivo apresentar um relato de experiência, apontando a reflexão alcançada dentro dos eixos temáticos propostos pelo projeto aos alunos do Ensino Médio Integrado e da especialização em Linguagens e Artes na Formação Docente do IFPA. A mostra de cinema visou promover a reflexão e a leitura crítica das temáticas abordadas nos filmes escolhidos para exibição, bem como introduzir a mesma como uma ferramenta de aprendizagem. Os filmes escolhidos para exibição e elaboração deste artigo foram “Barbie” (2023) e “O Céu de Suely” (2006). Ambos giram em torno da temática do feminino pois, seguindo a proposta da pesquisa, pretendeu-se suscitar debates sobre a discriminação de gênero, uma forma de opressão típica da sociedade patriarcal que ainda se faz tão presente no nosso cotidiano. Além disso, fez-se necessário a construção e aplicação de questionário a todos os alunos após a exibição dos filmes, com o objetivo de mensurar os temas discutidos e, desta maneira, obter uma base de informações mais objetivas, viabilizando interpretações que validassem as ideias. Dessa maneira, a mostra "Elas no Cinema" buscou ampliar os recursos didáticos da aprendizagem, incentivando a formação crítica e apreciativa dos alunos através dos filmes.

Palavras-chave: Cinema. Gênero. Debate. Aprendizagem. Feminino.

Introdução

Existe uma ampla teoria acerca do cinema como veículo para disseminação de representações sociais. Uma delas, defendida por Codato (2010), argumenta que “tanto na dinâmica interna como externa do filme – ou seja, tanto dentro como fora da narrativa fílmica – uma espécie de ‘jogo’ é instituído entre câmera e olhar” (p. 48). Nessa relação dialógica, traduzir ou representar algo através de uma imagem, como faz o cinema por meio dos filmes, resulta em um desdobramento da representação. Para o autor, a representação no âmbito do cinema se fundamenta no desejo, que pode se manifestar de duas formas: na relação

estabelecida entre o sujeito filmado e o olho mecânico da câmera ou no desejo projetado sobre aquele a quem o filme quer fascinar - neste caso, o espectador.

Esta relação dialógica está inserida em um fator primordial da linguagem cinematográfica: a presença do real, que permite antever os corpos e os gestos apreendidos quando se estabelece a relação entre aquele que filma e aquele que é filmado. Todavia, Codato salienta que “há também, no cinema, algo que é da ordem da subjetividade que diz respeito à interpretação, à história de vida de cada um dos sujeitos que assistem ao filme” (2010, p.49). Nesse sentido, é importante ressaltar que a linguagem cinematográfica também é um espaço democrático que auxilia na reflexão sobre a linguagem educativa e política, possibilitando a experiência fílmica como ferramenta que estimula o desenvolvimento do pensamento crítico e viabiliza ações concretas de intercâmbio entre as pessoas que enxergam o cinema como uma arte transformadora (TARELHO, 2018).

É justamente este caráter subjetivo, presente na interpretação que cada espectador pode levantar sobre o filme que assistiu, que a mostra “Elas no Cinema” procurou suscitar ao exibir uma seleção cinematográfica de temática específica e promover debates após a exibição de cada um dos filmes escolhidos. Para tanto, o presente trabalho seguirá com uma breve reflexão a partir da experiência com a exibição dos filmes *Barbie* (2023) e *O Céu de Suely* (2006) aos alunos do curso de especialização, de graduação e ensino médio integrado do Instituto Federal do Pará.

A escolha dessas obras se deu ao encontrar nestas a diversidade do discurso feminino que desencadeia uma narrativa de modelos de significação e identificação que problematizam a questão do gênero na sociedade. Vale ressaltar que o feminismo é um dos núcleos temáticos das atividades de pesquisa do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Artes, Cultura e Educação – GIPACE e parte fundamental do Projeto de pesquisa “A escrita feminina de obras fantásticas na Literatura Amazônica e latino-americana”, no qual a Mostra de filmes “Elas no Cinema” foi elaborado e ao qual os autores deste trabalho fazem parte. Além disso, foram aplicados questionários de natureza qualitativa, contendo perguntas abertas e fechadas quanto à percepção das pessoas sobre os aspectos temáticos de cada filme na expectativa de traçar uma reflexão mais consistente dos temas através da ferramenta de aprendizagem utilizada: o cinema.

Exibição de “Barbie”

A escolha deste filme para inaugurar a mostra “Elas no Cinema” deveu-se a alguns fatores: primeiro, ele foi o filme mais visto nos cinemas de todo o mundo no ano de 2023. Trata-se, portanto, de um grande sucesso que despertaria o interesse dos alunos por tratar-se de uma obra contemporânea e de fácil assimilação. Segundo, por ser uma obra de fantasia que, por meio do humor e da ironia, aborda o machismo e a desigualdade entre homens e mulheres de forma lúdica, possuindo, portanto, um estilo que é agradável aos jovens (o que, no caso deste filme, eram nosso público-alvo). Antes de detalhar o relato de experiência com base na exibição do filme, é importante expor brevemente a sinopse dele, a fim de mostrar como ele se encaixa na proposta global do ciclo de filmes organizado.

Barbie é uma recente produção estadunidense, lançada em 2023. Dirigido e coescrito pela cineasta Greta Gerwig, mostra o fictício universo lúdico e utópico da Barbieland, onde todas as bonecas Barbies vivem em harmonia. Neste mundo idílico, os bonecos Kens, conhecidos apenas como “namorados das Barbies”, ocupam uma posição social totalmente subalterna, onde nada mais são do que acessórios sem utilidade prática, já que todos os cargos de chefia e de destaque são exercidos pelas Barbies. Interessante notar que elas assumem as mais variadas ocupações e profissões, como presidente, jornalista, cientista, médica, astronauta, operárias da construção civil, etc. Isto se reflete na maneira como elas são identificadas e nomeadas: “Barbie presidente”, “Barbie jornalista”, “Barbie astronauta”, etc. Ao passo que os Kens são chamados unicamente pelo nome, sem nenhum adjetivo que caracterize sua função ou posição dentro da Barbieland.

O conflito presente no enredo acontece, no entanto, quando a “Barbie estereotipada” (assim chamada, pois foi a primeira Barbie criada e sem grandes traços de personalidade) começa a ter pensamentos obscuros, como pensar na morte. Isso faz com que ela deixe de agir como as demais bonecas, sendo levada, juntamente com seu namorado Ken, para o Mundo Real (uma representação, no filme, de nossa própria sociedade). É nesta outra realidade, totalmente oposta àquela de onde veio, que a Barbie estereotipada descobrirá que o patriarcado assume o papel de força coercitiva, o que a deixa profundamente triste e sem esperança. O patriarcado, no entanto, representará para o Ken uma espécie de despertar, pois ao retornar a Barbieland, ele tentará replicar nesta dimensão o que viu no mundo real, dominado por homens em posição de poder. Para isso, ele vai se unir aos demais Kens na tentativa de instaurar a “nova ordem social”, invertendo assim a lógica anteriormente estabelecida.

De posse do enredo, podemos relatar o ocorrido no dia da exibição do filme, bem como a atividade proposta para os alunos com base no mesmo.

Figura 1-Exibição de Barbie, em 21 de setembro, 2023.



Fonte: arquivo pessoal

Marcada para o dia 23 de setembro de 2023, no laboratório de línguas maternas situado no bloco M do IFPA - campus Belém, a exibição foi comprometida devido a problemas técnicos envolvendo o filme e o retroprojetor disponível para exibição dele, que não suportou o formato de arquivo de vídeo. Mesmo assim, o grupo de pesquisadores presente aproveitou que a maioria dos alunos já havia visto o filme, tanto nos cinemas quanto por meio das plataformas digitais, para aplicar uma parte do questionário. Dessa forma, foi realizada uma breve “roda de conversa” que contemplou os principais temas abordados no filme: feminismo, patriarcado, desigualdade social entre homens e mulheres etc. Após o fim da discussão, os alunos foram orientados a levarem o questionário para casa, a fim de responder de forma mais detalhada as perguntas do questionário aplicado. Destacamos a seguir algumas das perguntas constantes do questionário, por considerarmos que elas sintetizam as discussões que pretendíamos suscitar com a exibição do filme.

A 5ª pergunta do questionário, de natureza discursiva, dizia o seguinte: *No filme, verificamos a existência de uma variedade de Barbies: de afrodescendentes a PcD (pessoas com deficiência), todas elas desempenhando funções importantes dentro da Barbielândia. Como você avalia as condições de vida dessas mulheres em nossa sociedade, levando em conta fatores como etnia e classe social?* Com esta pergunta, pretendíamos avaliar como os alunos vislumbravam a diversidade étnica e socioeconômica, uma vez que a desigualdade é um problema latente na sociedade como um todo, principalmente na realidade brasileira. De uma forma geral, eles mostraram que têm consciência desse problema, apresentando respostas contundentes com aquilo que é mostrado na mídia, nas redes sociais e nos produtos da cultura de massa, como é o próprio caso de *Barbie*. Uma resposta, particularmente, apontou para a

existência de marcadores sociais que tornariam ainda mais delicada a situação das mulheres contempladas na pergunta:

No mundo real essas mulheres já são negligenciadas e apagadas pela sociedade apenas por ser mulher, e se formos considerar fatores étnicos e sociais, esse fato se torna muito mais evidente. Aqui, infelizmente, elas não são vistas como indivíduos independentes que possuem uma identidade e são úteis para o sistema, não são as favoritas para as vagas de emprego e tampouco para desempenhar papéis importantes, como na Barbielândia^{4,10}

A 6ª pergunta, de natureza discursiva e objetiva, dizia o seguinte: *Na sua opinião, é possível que em nossa sociedade as mulheres ocupem o mesmo patamar de poder e de relevância que as Barbies possuem na Barbielândia? 1- Sim; 2- Não. Justifique sua resposta.* Com esta pergunta, pretendíamos constatar a percepção dos alunos acerca do machismo e do sexismo como produtos da sociedade patriarcal. É bem verdade que o território da Barbielandia, como mostrado no filme, é uma representação idílica do que seria um mundo onde as mulheres são dominantes. Por mais lúdico e fantasioso que ele possa ser, é tentador imaginar como seria o mundo se as mulheres fossem livres das pressões e das amarras impostas por séculos de domínio masculino. A maioria das respostas dizia que, sim, é possível que as mulheres ocupem funções de poder, desde que se articulem e lutem por seus direitos, como no seguinte exemplo:

Sim, é possível. A sociedade tem caminhado para isso, graças às lutas por direitos que vêm sendo cravadas há séculos, mas infelizmente ainda há muitos obstáculos. Observando por um contexto histórico, os dias atuais já possibilitam que figuras femininas ocupem cargos de poder – algo completamente impossível há alguns anos – porém, ainda não há igualdade de salário e nem de liberdade social. As mulheres ainda são reféns de certos estereótipos que as impossibilitam de ocupar determinados espaços, e os homens ainda ocupam a maioria dos cargos de poder.

Outras respostas alegavam que a igualdade até pode ser alcançada, porém, nem todas conseguiriam atingir esse patamar: “É possível sim que algumas consigam alcançar o patamar mas seria um número muito pequeno pois no meu ponto de vista só as mulheres que já nasceram privilegiadas conseguiriam chegar nesse nível de poder e relevância”. Essa resposta evidencia a desigualdade que gera oportunidades para um número restrito de mulheres (podemos inferir, àquelas que já possuem uma condição social mais privilegiada). Uma minoria das respostas para essa pergunta (apenas duas), foram negativas, como esta: “Provavelmente não, pois os homens já dominam o mundo, mais quem sabe daqui alguns anos isso mude”.

⁴ Resposta para o questionário do filme Barbie, aplicado em 21 de setembro de 2023.

Verificou-se que os alunos conseguiram estabelecer conexões entre o filme e a realidade vivida, suscitando com isso reflexões que estimulam não apenas o pensamento crítico mas também um certo nível de alteridade. Ao assimilarem o conteúdo do filme e estabelecerem relações entre o mesmo e a própria condição de vida das mulheres, ocorre uma relação dialógica importante para a reflexão do que foi visto em sala de aula.

Exibição de “O Céu de Suely”

Com roteiro de Karim Ainouz, Felipe Bragança e Maurício Zacharias, em *O Céu de Suely* (2006) acompanhamos a história de Hermila, uma jovem que retorna para sua cidade natal Iguatu-CE junto de seu filho Mateus, além de aguardar o também retorno de seu companheiro que ficou em São Paulo e prometeu reencontrá-los em Iguatu dentro de algumas semanas. Enquanto isso, vive com seu filho, avó e tia e enfrenta uma difícil situação financeira. Com os dias, ao perceber que foi abandonada pelo pai de seu filho, Hermila decide colocar-se como prêmio de uma rifa com o objetivo de conseguir algum dinheiro para então comprar uma passagem de ônibus que a leve dali novamente em busca de melhoria.

Adotando o pseudônimo Suely e prometendo ao ganhador “uma noite no paraíso”, Hermila contraria a percepção pejorativa de algumas pessoas da cidade, inclusive a de João, com quem se envolve amorosamente ao longo do filme, e segue seu plano com a rifa. Ao final, ela cumpre com o prometido da rifa e passa a noite com o ganhador. Além disso, compra a passagem de ônibus que a levará para uma cidade no sul do Brasil e se despede de sua família, deixando, aliás, seu filho Mateus aos cuidados da avó, conforme pedido desta.

A escolha desse filme para a Mostra “Elas no Cinema” se deu em uma das primeiras reuniões a respeito do projeto, aliás, foi o segundo filme a ser escolhido para a mostra, logo depois de *Barbie* (2023). A ideia era, além de trazer um conteúdo nacional para a discussão, trazer principalmente uma obra cuja personagem central feminina é multifacetada, que traduz muito da realidade de uma considerável parcela de mulheres no Brasil. Seguindo esse roteiro, encontramos nesta obra a diversidade do discurso feminino que desencadeia uma narrativa de significados, memórias e identidades que erguem a questão do gênero na sociedade.

Pensando nesse conteúdo, também foi definido o público-alvo que seria direcionado à turma de graduação e especialização devido ao teor da obra e da discussão que se pretendia e, também, por ser um dos vieses das disciplinas estudadas pelas turmas. Nesse sentido, as formas desse feminino foram trazidas para a discussão do grupo e do porquê essa produção seria relevante para análise dos objetivos desse projeto. Dentre os pontos levantados nessa discussão sobre o filme escolhido, destacamos as situações de vulnerabilidade e exclusão, discriminação

de gênero e poder, busca pelo pertencimento, identidade, memória, o estabelecimento de valores na sociedade brasileira, o papel da mulher discutido na sociedade, entre outros pontos aos quais se pretendia alcançar com o desdobramento da discussão proposta com a exibição do filme.

Vale ressaltar que um dos pontos importantes que também nos levou a considerar esta obra durante o percurso é a evidência dessa linha tênue entre realidade e ficção. Destacar uma obra que aproximaria ainda mais os personagens à nossa realidade cotidiana é determinar um grau de familiarização entre espectador e a obra cada vez mais estreitas. Essa perspectiva fica ainda mais evidente quando se percebe que os personagens do filme, por exemplo, possuem o mesmo nome dos atores em cena ou quando os diálogos expõem uma espécie de escala moral que gera debates sobre as atitudes da protagonista e que também são referências do nosso próprio repertório social.

Além disso, *O Céu de Suely* é um filme que nos força a lidar com nossos julgamentos e preconceitos pois, levanta, entre outras discussões, a questão do abandono afetivo, da dificuldade financeira e da prostituição. Nesse caso, Fischer (2011, p. 3) nos leva a considerar que,

Dentre as várias facetas da banalidade e cotidianidade reveladas nesse cinema, interessa-nos o recorte daquelas constituídas pela representação das relações de gênero que, ao menos no que diz respeito aos [...] filmes referidos, de certa maneira questionam, desestabilizam e re-locam, no tecido social de um país extenso e desigual como o Brasil, os papéis e lugares estereotipados e tradicionalmente atribuídos ao feminino e ao masculino.

Esses são pontos de vulnerabilidade que atravessam, de maneira mais evidente, a personagem central Hermila e conduzem, de certa forma, esse recorte da sua história.

Para tanto, o principal objetivo da escolha deste filme para a mostra foi justamente indicar uma reflexão acerca do papel feminino em meio a essas duras batalhas da desigualdade social que sentencia o papel do gênero às condições sociais desvantajosas, de julgamento, preconceito e não reconhecimento de sua própria existência. Contudo, entende-se que muitas interpretações são possíveis a partir das narrativas desta obra, mas para efeito da discussão que se pretendia com a mostra de filmes, esse desdobramento também seria conduzido pelos participantes do projeto. Ademais, o pequeno questionário argumentativo resumiria essas reflexões levantadas durante a discussão pós exibição do filme.

Figura 2- Exibição de O Céu de Suely, em 29 de setembro, 2023



Fonte: arquivo pessoal.

A partir das respostas registradas no questionário foi possível traçar três pontos principais de convergência desta reflexão. O primeiro deles refere-se às condições das mulheres que estão inseridas em contextos sociais em que as oportunidades são limitadas seja pela pobreza, pela pouca escolaridade etc. Em seguida é a questão do corpo feminino, que é exposto e moldado pela sociedade fortemente patriarcal e, nesse seguimento, nos direciona para o terceiro e último ponto de convergência que se refere à identidade adotada por Hermila, o pseudônimo Suely.

Seguindo esse pressuposto, em uma visão geral do filme, observamos um cenário de vulnerabilidade em relação ao papel da mulher, com o reforço dos papéis tradicionais do gênero na sociedade, uma vez que expõe a difícil realidade vivida por Hermila e a forma que escolheu lidar com essas adversidades frente aos olhares preconceituosos e conservadores da cidade.

É possível observar nas respostas dos questionários apontamentos sobre um desnivelamento das relações de gênero quando se entende que situações cotidianas como esta, vividas em condições sociais desvantajosas – e podemos somar nesse cenário a pobreza, pouca escolaridade, pouco esclarecimento, interpretação e acesso à informação, etc - podem ressignificar sua existência. Nesse sentido, Hermila se vê limitada, sem outras opções ou expectativa de encontrar outras possibilidades para melhoria de vida naquele momento.

A vida de Hermila não é exclusividade apenas de mulheres interioranas. Na cidade pode não ter tantas dificuldades econômicas como mostrada no filme, na cidade da personagem. Mas a mulher na sociedade brasileira, ainda é alvo de críticas, julgamento, excesso de responsabilidade e outras formas de preconceito. Não é a toa que o país é 7º no ranking no crime de feminicídio

mundial. Um dos inúmeros registros do quanto a mulher ainda é odiada e mal jugada por uma significativa parcela na sociedade. Mulheres em ambas classes sociais ainda tem que lutar por seu espaço em meio a um mercado profissional de maioria masculina, lidar com filhos, família, muitas vezes sem a figura paterna. [...] O filme aborda com clareza a carga psicológica vivida pela personagem, a ausência de recursos financeiros, o abandono paterno pelo pai de seu filho e porque não mencionar de forma subjetiva o fracasso em uma mudança de vida em São Paulo? Tentando resolver sua situação, ela pensa de maneira inteligente e rápida angariar dinheiro para tentar mais uma vez sair de sua cidade e buscar a mudança tão sonhada. Sem dessa vez ter uma figura masculina como seu salvador.

Essa condição de vulnerabilidade social da mulher também traz para a discussão do questionário a ordem patriarcal que manipula o papel feminino ao longo dos anos. A manipulação do conhecimento e produção enviesada da desigualdade de gênero pela sociedade patriarcal, historicamente determina a objetificação do corpo feminino e isso é refletido nesta produção cinematográfica. A forma como a personagem principal vai se tornando uma posse valiosa, agregando poder e status através do olhar masculino daqueles que adquirem a rifa, além de toda atmosfera crítica, pré-julgadora e conservadora das pessoas na cidade, ressalta esse fator decisivo de subordinação e dissimulação da vida desta personagem.

O corpo feminino sempre foi visto como objeto de desejo exposto pelo sexo masculino. Quando a mulher se mostra independente no modo de vestir ou falar, costuma ser julgada de maneira errada, com preconceitos moldados por uma sociedade trabalhada em cima de normas patriarcais.

Rosana Kamita (2017, p. 1394) explica que “A representação feminina nas diferentes linguagens alterna presença e ausência. [...] Apresenta-se como objeto a partir de um olhar masculino e como imagem esmaecida quando se trata de responsável pela criação de sentido”. Isso nos transfere para um espaço de discussão sobre a construção social de homens e mulheres e de como essa mesma discussão avança nos questionamentos dos valores atribuídos à figura feminina e a masculina. Esse processo cultural de construção do gênero feminino que traduz uma espécie de modelo de atitudes e comportamentos é o que determina o papel a ser desempenhado na sociedade e, conseqüentemente no cinema, gerando um parâmetro daquilo que pode ser aceitável ou não, valorizado ou não, enfim, julgado.

Nesse viés, tornar-se Suely é também se encontrar em outra personalidade, em outra atmosfera, não no sentido da devassidão, mas como transgressão. Hermila não pretende seguir nesta rifa como uma constante e, por isso, muitas vezes repete que não é prostituta. Ela entende que essa opção tem prazo de validade e o faz para alcançar outra oportunidade de partida

daquele lugar. Suely é forjada na necessidade de mudança e na oportunidade de fuga de uma realidade de escassez, além também do reparo de expectativas construídas e desconstruídas ao longo do enredo do filme.

Hermila assume uma nova identidade na trama talvez por uma revolta ou uma decepção. Já que até então ela foi bastante fiel e amiga ao seu companheiro. Retorno que não teve como mostrado no filme. Então, daquele momento em diante ela decide mostrar uma nova mulher. Uma mais forte e decidida do que quer. Alguém que cansou de esperar pelo ‘príncipe encantado’. E decidiu ser a sua própria salvadora, mesmo que isso fosse trazer muitos julgamentos e desprezo por parte de sua família e da sociedade, pelos meios ao qual ela escolheu para sair daquela situação de pobreza e solidão.

Assim, esses três contextos foram levantados durante a aplicação do questionário após a exibição do filme e, através dessa experiência subjetiva das pessoas que assistiram a obra, referenciaram essa interpretação de informações. É importante ressaltar que essas informações fazem parte do repertório social de cada pessoa e nos aprofundam nos diversos significados das relações humanas, pautadas na análise e na intervenção. E é nesse lugar de reflexão e também de inquietação, que se compartilha traduções, interpretações e direções para o conhecimento e quebra de barreiras coletivas.

Considerações Finais

O cinema, como toda a forma de arte, possui a capacidade de representar a realidade. Possui ainda uma característica própria: entreter. Este entretenimento, contudo, pode vir acompanhado de um estímulo à reflexão através desta representação da realidade. Por meio de uma sociedade idílica onde bonecas ganham vida ou através de uma personalidade fora dos rótulos em uma pequena cidade no interior do Ceará, o público-alvo pôde enxergar e questionar, através destas visões tão diferentes, a sua própria realidade social.

A sétima arte pode estar presente na sala de aula como uma poderosa ferramenta de intercâmbio de informações, de diálogo e acervo audiovisual dos alunos. Além disso, esse tipo de projeto cumpre com a Lei nº 13.006/14 (BRASIL, 2014), que direciona todas as escolas de educação básica a exibir pelo menos duas horas de cinema nacional por mês como componente curricular complementar e também auxilia no reconhecimento do valor artístico e cultural da arte cinematográfica brasileira para a educação do país.

Dessa forma, a primeira mostra “Elas no Cinema” teve o objetivo de promover debates e suscitar reflexões acerca da questão feminina por meio dos filmes exibidos e esta meta foi cumprida. A julgar pelos dados gerais obtidos através dos questionários e pelos debates

ocorridos após cada sessão, constatamos o interesse do público-alvo, tanto em apreciar os filmes quanto em debater os temas subjacentes. Vale dizer que o GIPACE pretende estender o projeto para o ano letivo de 2024, tornando o projeto uma atividade permanente do grupo.

Referências

ALVES, Giovanni; MACEDO, Felipe (Org). **Cineclube, cinema & educação**. Londrina: Práxis; Bauru: Canal, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.006, de 26 de Junho de 2014**. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Disponível em: [Base Legislação da Presidência da República - Lei nº 13.006 de 26 de junho de 2014 \(presidencia.gov.br\)](http://base.legislacao.presidencia.gov.br/Lei%20n%2013.006%20de%2026%20de%20junho%20de%202014). Acesso em: 15/03/2024.

CODATO, Henrique. Cinema e representações sociais:alguns diálogos possíveis. **Verso e Reverso**, vol. XXIX, n.55, janeiro-abril de 2010.

FISCHER, Sandra.Discursos do feminino/ masculino no cinema brasileiro: possibilidade de leitura.**Estudios cinematográficos**: revisiones teóricas y análisis. Facultad de Comunicación de laUniversidad de Los Hemisferios (Quito-Ecuador), nº 71, p. 1-16, abril, 2010.

KAMITA, Rosana Cassia. Relações de Gênero no Cinema: contestação e resistência. **Revista Estudos Feministas**, v. 25, p. 1393-1404, 2017.

TARELHO, Weliton Alecio. Cineclubismo como atitude crítica e sua urgência. **Revista do NESEF - Núcleo de Estudos Sobre o Ensino de Filosofia**, Curitiba (PR), p. 98 - 104, 01 jul. 2018.

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO INTERDISCIPLINAR NA PERSPECTIVA DECOLONIAL NO MOVIMENTO DE EMAÚS

Amanda Mariana Braga Xavier
Erika da Silva Faria
Sabrina Freitas da Costa

Resumo: O presente trabalho tem o objetivo de mostrar os processos de alfabetização e letramento no contexto interdisciplinar na perspectiva decolonial com crianças e jovens do Movimento República de Emaús no bairro do Bengui Belém/PA. Buscou-se desenvolver a escrita e leitura por meio de atividades pautadas nas práticas decoloniais, com as articulações das temáticas do bairro como narrativas intensificadoras do processo de alfabetização e letramento desse público. A pesquisa fundamenta-se nos estudos de BAKHTIN (2010); FREIRE (2006); MEDEIROS (2021); WALSH (2012) mostrando que a interdisciplinaridade com as conexões decoloniais favorecem o trabalho desenvolvido no processo de alfabetização na perspectiva do letramento de modo mais situado. O estudo resulta de uma abordagem metodológica pautada na pesquisa-ação desenvolvida interdisciplinarmente nas práticas socioculturais que atravessam o cotidiano das crianças e jovens em situação de vulnerabilidade e com baixos índices de aprendizagem a partir das seguintes etapas: 1. História de Vida; 2. diálogos Interdisciplinares. 3. mapeamento da escrita. 4. Práticas decoloniais no movimento de Emaús. Os resultados e análises identificam os níveis do processo de escrita, com avanços na alfabetização e na compreensão diante das atividades interdisciplinares no acompanhamento das aprendizagens. As experiências mostraram também que não apenas a produção escrita teve avanços, mas a leitura foi ampliada e as condições de manifestações orais. Isso significa dizer que as práticas decoloniais envolvendo o cotidiano das crianças e jovens favoreceram a tríade em níveis melhores de aprendizagem, tanto no ambiente do Movimento de Emaús, quanto nas escolas que atendem tais sujeitos.

Palavras-chave: Alfabetizar. Emaús. Interdisciplinaridade. Práticas Decoloniais.

Introdução

O Movimento República de Emaús, localizado em Belém, Estado do Pará, na rua padre Bruno Secchi nº 17, bairro do Bengui, atualmente, é integrado por adultos, jovens e crianças que em seu cotidiano anseiam pela construção e transformação de uma sociedade que possa garantir o direito das crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social e de exclusão social na região Amazônica.

O Emaús tem atuação através do processo de educação informal e formal, com crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade, sendo três eixos de atuação: promoção dos direitos, defesa dos direitos e controle social. Disponibilizando assistência no âmbito biopsicossocial e jurídico às crianças e adolescentes vítimas de violência, assim como promoções de ações que alcance sensibilizar e mobilizar a sociedade para as causas da criança e do adolescente, promoção de atividades que visem informar e formar a sociedade sobre a realidade das crianças e adolescentes. Isso favorece suas famílias e os segmentos sociais que fazem parte do contexto em que estão inseridos. Desta forma, contribuir com a consciência coletiva da cidadania, como sujeitos protagonistas de sua história.

Neste contexto, o objetivo deste estudo é mostrar os processos de alfabetização e letramento no contexto interdisciplinar na perspectiva decolonial, bem como ocorre o processo da escrita, suas dificuldades e seus avanços no processo de ensino e aprendizagem por meio de práticas decoloniais. Sendo válido ressaltar que, as práticas desenvolvidas no Emaús, resultam do programa (PROEXIA) de pesquisa vinculada à Universidade Federal do Pará.

Do “Proexia Emaús”, pegamos um recorte de seus dados de campo e, de igual modo, conversamos com alguns teóricos que abordam a alfabetização, práticas decoloniais, letramento e escrita, ancorada no referencial teórico, como Thiollent (2011); Freire (2006); Medeiros (2021); Walsh(2012) Soares (2004), Bakhtin (2010) e também nos aportes teóricos sob os quais temos estruturado nossos estudos junto ao Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Alfabetização, letramentos e práticas docentes na Amazônia-GALPDA.

Desenvolvimento

O estudo resulta de uma abordagem metodológica pautada na pesquisa-ação desenvolvida interdisciplinarmente nas práticas socioculturais que atravessam o cotidiano das crianças e jovens em situação de vulnerabilidade e com baixos índices de aprendizagem.

Para Thiollent (2011), a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica de pesquisa social, que permite a ampla interação entre os participantes, que trabalham por meio de ações concretas, contribuindo para a solução de problemas coletivos. Assim, conforme a concepção de Thiollent (2011, p. 13), “na medida em que é associada a diversas formas de ação coletivas e orientadas em função da resolução de problemas ou objetivo de transformação”, o valor do objeto investigado está inserido numa política de transformação da realidade.

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos na pesquisa-ação de forma reflexiva, foi desenvolvido um planejamento que contemplou sete etapas, são elas: 1. planejamento das atividades; 2. diagnoses; 3. aplicação das atividades; 4 rodas de conversa; 5 leituras; 6. produção

escrita; 7 socializações de leituras. Os encontros ocorreram no ano de 2023, na biblioteca do Emaús.

Por este aspecto, observou-se que a análise de dados realizada em conjunto com os sujeitos participantes do apoio de aprendizagem da república de Emaús, nos auxiliou a contribuir para promoção e nos desdobramentos do desenvolvimento da escrita por meio de práticas educativas.

Com o intuito de melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos que participam do projeto do programa de apoio de aprendizagem do Movimento República de Emaús aproveitou-se o cotidiano e as relações sociais das crianças, sendo de grande relevância para uma prática educativa as questões contextuais que tais estão inseridas.

A maioria das crianças tentam descrever o seu cotidiano durante as socializações envolvendo determinados conceitos, apesar de a escola não levar em consideração os seus conhecimentos prévios. Em muitos casos, esses alunos tentam desenvolver seus conhecimentos do cotidiano em determinados conceitos, porém, a escola por está enraizada em um ensino que não leva em consideração o conhecimento prévio dos discentes por isso não ter feito parte da Formação dos professores. Isso acaba não valorizando os conhecimentos que os alunos trazem.

No decorrer das práticas dentro das etapas de desenvolvimento com a relação de planejamento das atividades, por meio de diálogos presente através do uso de rodas de conversas que auxiliam na relação do cotidiano dos educandos por meio das literaturas infanto juvenis, estimulando o processo de diálogos interdisciplinares estabelecendo a relação de mediação do conhecimento em meio ao processo de construção dialógica através da literatura.

Na construção possibilita o desenvolvimento da criatividade inter-relações, promovendo a Interpretação e desenvolvendo o processo de alfabetização científica através do uso de diferentes literaturas e suas relações nas rodas de conversas por meio das contações de histórias, leituras, estímulo da construção de narrativas que possibilita a realização dos diálogos, construídos, no decorrer das falas e produções textuais das crianças e jovens.

Para Soares (2004, p. 96), a alfabetização é “[...] a ação de ensinar e aprender a ler e a escrever”, ao tempo que letramento “[...] é estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

De acordo com Xavier et al (2023), a alfabetização como um processo em permanente construção que não se reduz a técnica de codificação. Sendo assim, o processo de ensino e aprendizagem das crianças nos Anos Iniciais compreende a alfabetização em relação ao aspecto cognitivo, como um processo que se inicia com a criança pegando, ouvindo, comparando e

experimentando objetos. A partir disso, o passo seguinte consiste na leitura dos signos gráficos do livro.

No entanto, Kleiman (2005, p. 11) nos diz que “o letramento não é alfabetização, no entanto, letramento e alfabetização estão associados”. Portanto, ao trabalhar com práticas de leitura e escrita, é importante desenvolver desdobramentos com práticas educativas nos Anos Iniciais que promovam o contato com diversos portadores de textos, o entendimento dos textos pelas crianças irá incentivar a desenvolverem a prática de adentrar no mundo letrado com mais facilidades.

O trabalho desenvolvido no Movimento de Emaús, as aproximações com os estudos de Soares e Freire são várias, posto que os encaminhamentos envolvem múltiplas condições e saberes que articulam comunidades diversas (escolares, familiares, pesquisadores, movimentos sociais) dos quais não têm necessariamente relação com a leitura escolar, mas com ações que envolvem a leitura, a escrita e a oralidade como potencialidades. Nesse aspecto, linguagem, sociedade e sujeito servem para fundamentarmos nossos estudos no que Bakhtin (2011) postula como o papel da linguagem na constituição do sujeito. O autor que o enunciado acontece num determinado tempo e local e é produzido por um sujeito histórico e é recebido por outro. O que identifica um enunciado é aquilo que ele efetivamente representa naquele momento, para aquele enunciatário e nas condições específicas em que foi produzido e recebido. Ou seja, para haver relações dialógicas é preciso que qualquer material linguístico tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, ou seja, tenha fixado a posição de um sujeito social. Portanto, o ensinar, o aprender e o empregar A linguagem necessariamente pelo sujeito, detentor das relações sociais sendo o responsável pela composição e pelo estilo dos discursos. Partindo desta perspectiva, as práticas pedagógicas aplicadas no Movimento República de Emaús com os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão pautadas pelo viés da decolonialidade, já que, tais pressupostos visam a vincular a educação como um importante canal de difusão à formação cidadã que amplie a capacidade de diálogo entre os sujeitos em que “[...] têm-se as pedagogias decoloniais como expressões de luta e resistência, mas também como elaborações teóricas que se desdobram da decolonialidade [...]” (Dias e Abreu. 2019. p. 1224).

Segundo Dias e Abreu (2020) às pedagogias decoloniais precisam ser (re)inventadas, levando em consideração os diversos condicionantes sócio-históricos de povos e grupos que sofrem das mazelas da modernidade/colonialidade, incluindo-se aí o próprio povo brasileiro , [...] para uma efetiva decolonização do saber e do modo de se produzir esses conhecimentos é vital uma ruptura com os modelos hegemônicos que insistem e persistem em se manter como

centro justificador universal do saber, do ser e do poder. Logo, é de suma importância identificar quais amarras ainda mantemos em nosso pensamento e no modo de ensino colonizado. Além disso, é preciso prestar atenção às resistências a este pensamento e ação colonial” (Brocardo; Tecchio, 2017, p.9).

Segundo Dias e Abreu:

[...] o processo ensino-aprendizagem configurado à sua multidimensionalidade (técnica, humana e política); tem na materialidade e seus determinantes o ponto de partida para a análise da prática pedagógica; repensa as três dimensões do processo ensino-aprendizagem [...] explicita sua politicidade ao posicionar-se a favor da transformação social a partir da busca de um melhor processo ensino-aprendizagem aos usuários da educação escolar, principalmente, aos das escolas públicas[...] enfatiza o trabalho colaborativo entre diferentes profissionais da educação escolar (professores e especialistas); e aborda o currículo em sua interação concreta com a população e suas demandas.” (Dias E Abreu, 2020. p.14-15).

Por conta disso, compreendemos uma educação dialógica que oportunize ao aluno uma participação mais efetiva, quer dizer, operacionalize e problematize sua realidade, e assim, que suas experiências possam ser elementos constituintes dos conteúdos e discussões em sala de aula, seja em ambiente formal ou não-formal.

Durante os encontros, trabalhamos em cima de planejamento, o que permitia entre os sujeitos envolvidos no ensino e aprendizagem uma postura tranquila e organizada. Dentro das atividades realizadas, nutrimos em nossas práticas uma forma igualitária entre nós e os educandos que frequentam o espaço, onde o respeito e o afeto entre as partes são iminentes. Nesse sentido, acreditamos que os trabalhos mencionados nos mostraram que os alunos tiveram um avanço no processo de leitura e escrita.

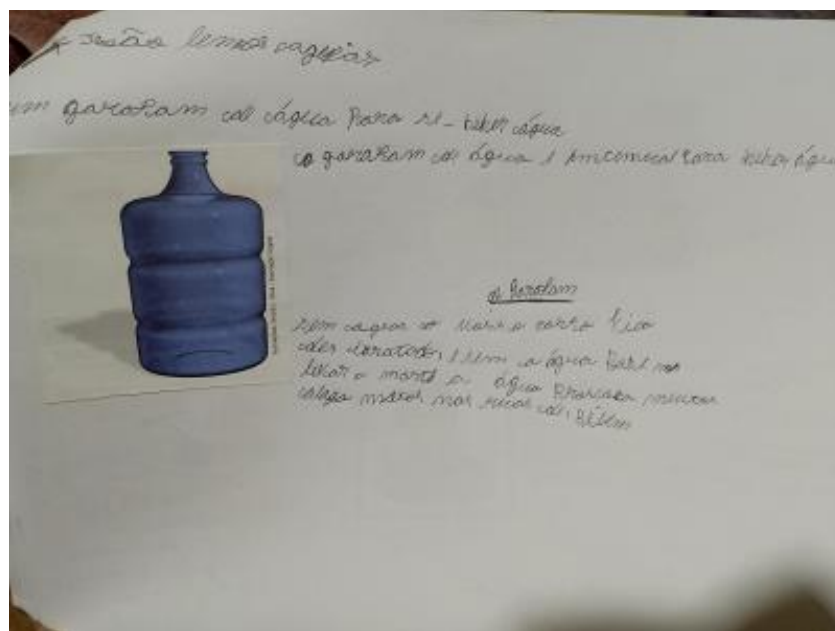
Percebemos interesse deles, quando as atividades propostas contemplavam o conhecimento de mundo deles e estavam concatenadas com o contexto que eles estavam inseridos, ou seja, relacionam os assuntos abordados à vida real (sobre o bairro do Benguí) o que gerava interação e interesse entre eles. Portanto as atividades escolhidas foram as do processo de diagnose.

Nesse processo, a diagnose se torna fonte de observação das construções de textos relacionados no decorrer das atividades por meio da leitura dos textos, produzidos durante as atividades de leitura escrita e relacionando o contexto do Movimento em suas diversidades de saberes refletidas para fazer a diagnose e identificar os níveis no desenvolvimento da leitura e escrita no processo de alfabetização.

Na aplicação da primeira diagnose foi pedido que fosse selecionada uma imagem da caixa surpresa em seguida precisariam escrever nome da figura, um enunciado e um pequeno texto, do jeito que eles achavam correto a escrita.

No decorrer da aplicação desta segunda atividade, foi relacionado o processo de escolha de literaturas ligadas a nossa região amazônica e relacionada com a história do movimento república de emáus e o bairro do bengui, criando um espaço, no qual o processo de valorização ao local seja bairro onde os alunos participam e o processo de conhecimento e reconhecimento do protagonismo infanto juvenil valorizando, o pensamento e produção textual no processo de alfabetização dos jovens e crianças.

Figura 1- Primeira diagnose aplicada do Erick



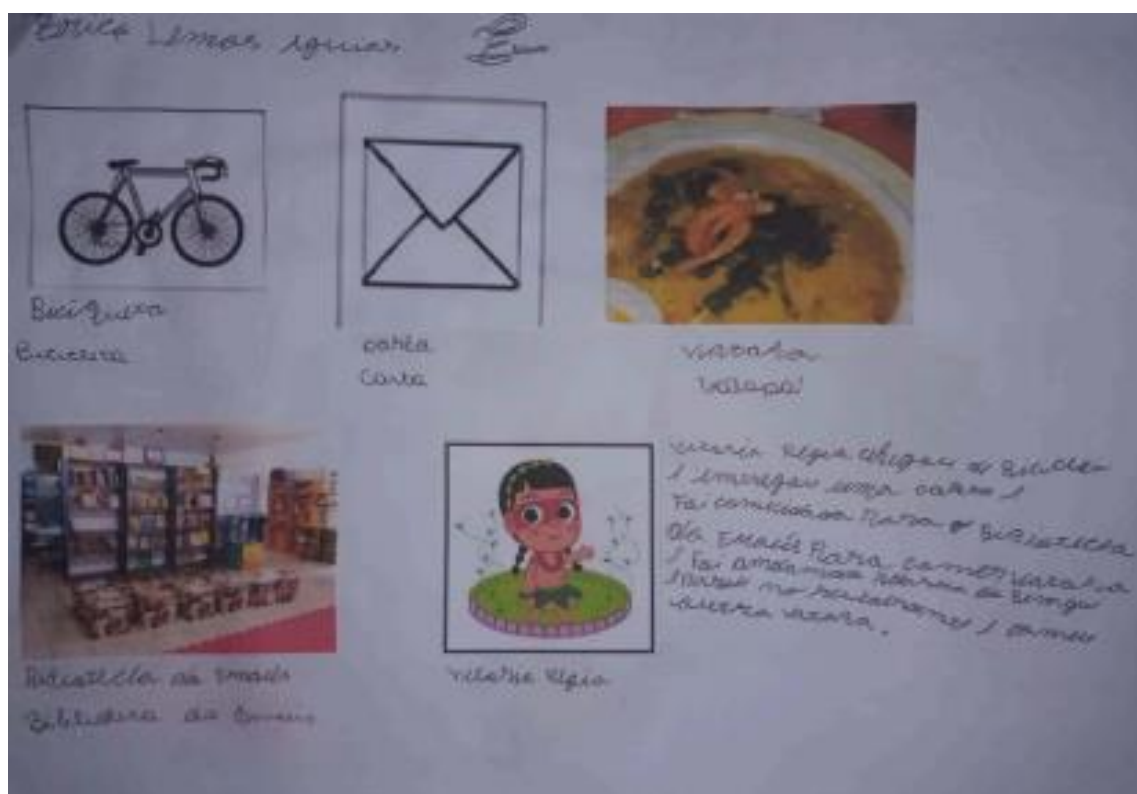
Fonte: Acervos das autoras (2023).

Texto da diagnose

O garafam

Sem agua o nosso corpo fica desidratado, e sem agua ode nos levar a morte a agua provoca muitos alagamentos nas ruas de Belém

Figura 2- Segunda diagnose aplicada do Er

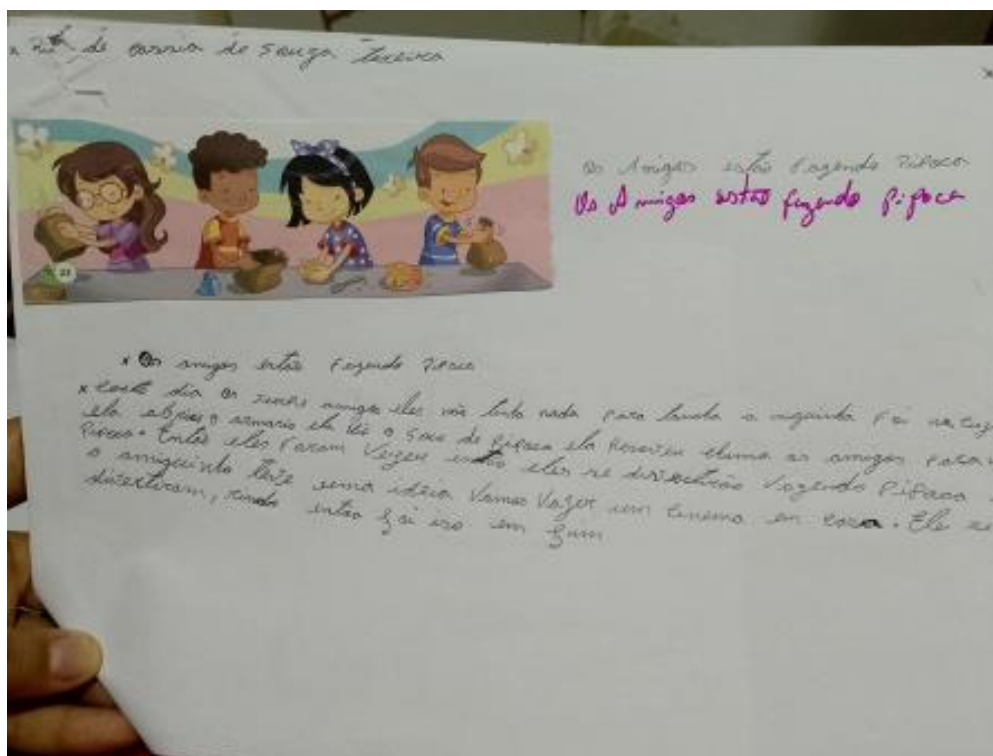


Fonte: Acervos das autoras (2023).

Texto da diagnose

Vitoria regia chegou de biciceta e entregou uma carta e foi convidada para a biblioteca do Emaús para comer vatapa e foi amdamdopelarua do Bemgui e parou no restaurante e comeu outro vatapa.

Figura 3- Primeira diagnose aplicada da Rita



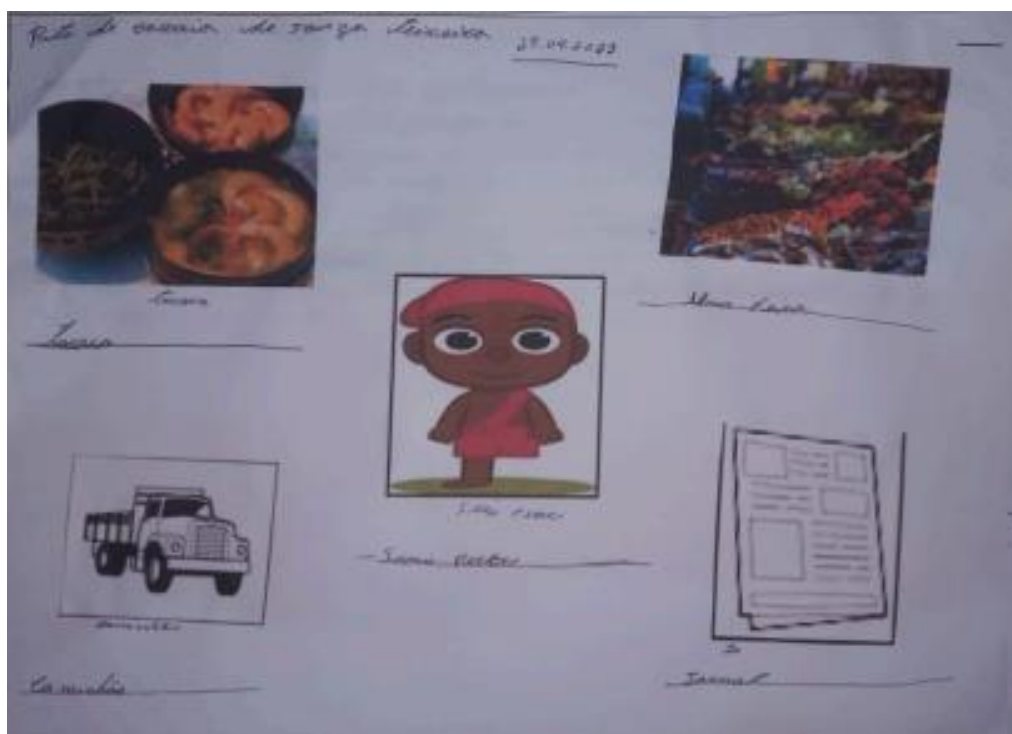
Fonte: Acervo das autoras.

Texto da diagnose

Os amigos estão fazendo pipoca

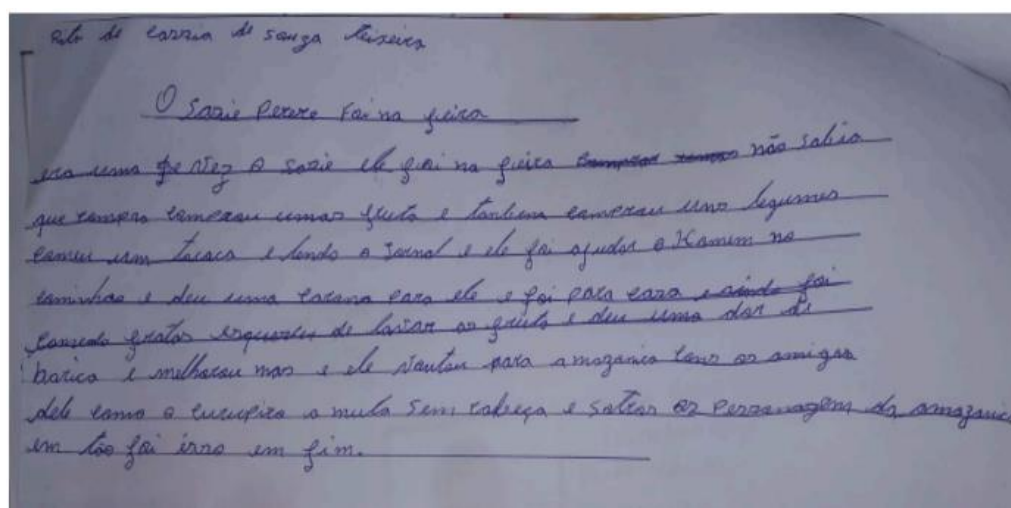
Certo dia os surpe amigos eles não tinha nada para lancha a miguinha foi na cuzinha ela abriu o armário ela viu o saco de pipoca ela resolveu chama os amigos para vezer pipoca. Então eles foram vezer então se divertirão vazendo pipoca ao a amiguinha teve uma ideia vamos vazer um cinema em casa. Eles se divertiram, rindo então dói isso em fim.

Figura 4-Segunda diagnose aplicada da Rita



Fonte: Acervos das autoras (2023)

Figura 05: Produção textual da diagnose da Rita



Fonte: Acervos das autoras (2023)

Texto da diagnose

O Saci Perere foi na feira

Era uma vez o saci ele foi na feira não sabia o que comprar comprou umas frutas e também comprou uns legumes comeu um tacaca e lendo o jornal e ele foi ajudar o homem no caminhão e deu uma carona para ele e foi para casa e ainda foi comendo frutas e esqueceu de lavar as frutas e deu uma dor de barica e melhorou e ele voutou para a amazonicacons amigos dele como o curupira a mula sem cabeça e sotros os personagens da amazonica em tão foi isso em fim.

No momento que as crianças e jovens conseguem dar continuidade ao processo de desenvolvimento da escrita, buscando socializar o desenvolvimento das suas próprias produções, relacionado aos conhecimentos prévios e construindo o sentido para os seus textos refletindo de suas vivências no espaço emaús, criando novas relações aos conhecimento também interdisciplinares no processo de mediação com as educadoras, essas atividades ganham proporções que estimulam novas pontes de escrita durante o processo de socialização dessas ideias.

Podemos observar nos dados obtidos o constante progresso de muitas crianças no âmbito da escrita e da leitura, apesar das dificuldades de apresentar para eles assuntos em um tempo curto, é perceptível o avanço de grande parte que possuíam uma insciência na língua materna e detinham de uma defasagem que a cada dia procurava-se ultrapassar de forma lúdica, introduzindo diversos materiais que trabalhassem no viés da escrita, cooperando com as crianças que nesse de representantes da pesquisa realizada, até mesmo com seu próprio nome, pois tinha crianças que não conseguiam escrever seu nome, e que no momento atual sentem o peso de conseguir escrevê-lo criando laço afetivo e atribuindo uma identidade ao seu nome.

Para Comin (2014, p.252) “O produto do ato da fala, a enunciação, é de natureza social, determinada pela situação mais imediata ou pelo meio social mais amplo. E o que torna a compreensão de uma palavra possível é também aquilo que é presumido pelo ouvinte, porque toda a palavra usada na fala real possui um acento de valor ou apreciativo, transmitido por meio da entoação expressiva”

É relevante ligar as práticas ensinadas ao contexto nos quais as crianças estão inseridas, seja ela no Bengui ou especificamente no Emaús mostrando sempre que apesar dos empecilhos que cada um passa, eles são capazes de aprender e se desprender da realidade onde residem e trabalham (com os pais) frequentemente pode ser o motivo de muitas não conseguirem ter determinado avanço na escola.

Considerações Finais

Ao analisarmos as atividades desenvolvidas no apoio de aprendizagem no Movimento República de Emaús as interações entre nós (alunos e educadores) facilitou no processo de desenvolvimento da leitura e escrita, assim como os aspectos da oralidade, com o planejamento prévio das ações a serem realizadas, o respeito e o carinho entre as partes envolvidas, auxiliando no processo de desenvolvimento alfabético e até mesmo na socialização.

No entanto é válido ressaltar que o período de aplicação das diagnoses é de 2 meses de diferença, observou-se que a escrita avançou de maneira significativa entre as duas diagnoses, havendo ainda algumas dificuldades na parte de coesão textual. Com isso, é possível afirmar que a perspectiva decolonial criou espaço para que os alunos utilizassem estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação com mais o incentivo e direcionamento nas atividades contextualizadas, os quais estabeleceram um desenvolvimento satisfatório no processo de aprendizagem, pois este processo é dialógico.

Concluimos que impactos os das atividades do apoio no dia a dia das crianças, resultaram com efeitos positivos não foram somente melhorias nas apropriações do Sistema de escrita e pautadas na língua escrita e da prática da leitura, mas sim nos processos de socialização dessas crianças, desenvolvendo responsabilidade, autonomia e disciplina.

Referências

BAKHTIN, M. **Gêneros do Discurso. Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

Brocardo, D., & Tecchio, C **Olhares a História: pós-colonialismo, estudos subalternos e decolonialidade**. RELACult - Revista Latino-Americana De Estudos Em Cultura E Sociedade, 3 (2017).

DIAS, ALDER. ABREU, WALDIR FERREIRA. **Didáticas decoloniais no Brasil: uma análise genealógica**. Revista Centro de Educação UFSM. Santa Maria v. 45. 2020.

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar o letramento: Não basta ensinar a ler e a escrever?**. [S. l.: s.n.], Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleimannc3a3obasta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 3 out. 2023.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos**. Revista Pátio, ano VIII, n. 29, p. 20, fev/abr. 2004

Scorsolini-Comin, F.. (2014). **Diálogo e dialogismo em mikhailbakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância.** Educação. Em Revista, 30(3), 245–266. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000300011>.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

XAVIER, Amanda Mariana Braga et al.. **Práticas decoloniais nos anos iniciais: modos de ser, viver e sentir o bairro do bengui..** Anais IX CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/98781>>.

A PRODUÇÃO TEXTUAL E ATRAVESSAMENTOS INTERDISCIPLINARES NO PRÉ-ENEM MOVIMENTO DE EMAÚS

Francisco Alves da Silva
Renan Venancio Ferreira Lopes
Carmen Lucia Braga da Conceição
Isabel Cristina França dos Santos

Resumo: Este trabalho é o resultado da parceria entre a Universidade Federal do Pará e o Movimento República de Emaús tem por objetivo verificar a relevância das atividades realizadas no curso de produção escrita ofertado aos jovens em condição de vulnerabilidade. Baseado em abordagens teóricas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Antunes (2003), adotou-se uma pesquisa qualitativa narrativa. O artigo discute os conceitos dos autores, os desdobramentos das atividades propostas e realizadas e apresenta considerações a respeito do trabalho desenvolvido. Os resultados mostraram que as atividades foram relevantes para os alunos, destacando a importância de práticas de leitura, discussões temáticas e escrita na formação do jovem escritor/reflexivo.

Palavras-chave: Produção Textual; Emaús; Pré-Enem; Repertório de leituras.

Introdução

Este texto teve origem nos estudos e nas discussões realizadas pelo grupo de estudos e pesquisa sobre Alfabetização, letramentos e práticas docentes na Amazônia (GALPDA/IEMCI/UFPa/CNPq), e é resultado da parceria da Universidade Federal do Pará e do Movimento República de Emaús. As atividades se realizaram em parceria com o projeto de ensino: Comunidade Ativa, Em Defesa Da Educação De Qualidade Para Todos, através da Oficina de Produção Textual do Pré-Enem do Movimento República de Emaús ampliando as ações do Programa aprovado que envolvia crianças e jovens com dificuldades no processo de ensino sob o viés da linguagem. Os atendimentos da oficina ocorreram de 06 de maio a 28 de outubro de 2023. A experiência vivenciada no projeto contemplou, em suas fases de trabalho, temáticas que tratam de aspectos a serem considerados nas elaborações das atividades de oralidade, leitura, escrita e de produção de textos, criando espaço favorável à concorrência do ENEM de modo a ampliar o repertório dos alunos sem perder de vista a reflexão crítica.

Embora documentos normativos definam que as atividades escolares não deveriam se dar de maneira descontextualizada, ainda há o predomínio de um ensino meramente voltado

aos aspectos estruturais e gramaticais do texto, sem levar em consideração conhecimentos outros adquiridos pelo aluno ao longo da vida em suas comunidades. Acerca disso, Antunes (2003) afirma que o trabalho com a escrita, em muitos casos, ocorre em um processo mecanizado, de modo a ignorar o sujeito e suas particularidades, portanto, uma escrita artificial, incompreensiva e desvinculada de qualquer contexto comunicativo.

Tal abordagem engessada vai de encontro às ideias da BNNC (2017), uma vez que o documento defende que as atividades de produção não “sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos” (Brasil, 2017, p 78), sendo que tais textos devem pertencer aos gêneros que circulam em diversos campos sociais.

Com base nisso, considera-se necessário expor as experiências de produção textual com alunos em vulnerabilidade social no Movimento República de Emaús, no bairro do Benguí, já que foi um projeto que tentou se desvencilhar do ensino tradicional, portanto, necessário para o ensino e aprendizagem. Busca-se, então, responder neste artigo ao seguinte questionamento: as atividades com os alunos do Movimento foram propositivas no repertório dos cursistas? Para responder, foram descritas as atividades ocorridas em espaço cedido pelo Movimento República de Emaús aos sábados quinzenalmente.

Como embasamento teórico, utilizamos as contribuições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para quem a escrita se adapta às diferentes situações comunicativas; Antunes (2003), que afirma ser um grande equívoco trabalhar com atividades que ignoram o sujeito e suas particularidades. Isso se justificou porque inexistente escrita com frases inventadas ou sem propósito, entre outros.

Para a realização do trabalho, assumimos o caminho da pesquisa qualitativa, com caráter narrativo (Godoy, 1995) que envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos. Ou seja, dos participantes da situação em estudo.

O artigo estará dividido da seguinte maneira, além desta Introdução: Na primeira seção, será feita uma discussão acerca dos pensamentos dos autores da área; na seção seguinte, será feito um detalhamento das atividades ocorridas no Movimento República de Emaús; na terceira seção, descreveremos as atividades de produção escrita realizadas no Movimento; por fim, considerações finais.

Contextualização: a história do Movimento República de Emaús

Fundado em 1970, o Movimento República de Emaús, surgiu como um movimento social, inicialmente destinado a levar alimentação a crianças que passavam por situações de exploração e trabalho infantil nas ruas de Belém do Pará, região norte do Brasil. O fundador, Padre Bruno Secchi, uniu um grupo de jovens voluntários. A ação de alimentação se expandiu e foi tão procurada que logo se conquistou um espaço e fundou-se o Restaurante do Pequeno Vendedor (RPV), logo, os encontros das crianças passaram não a ser mais apenas destinados à alimentação, uma vez que as crianças frequentantes traziam questões sociais de luta aos educadores que ali estavam, sendo assim fazendo com que o serviço de alimentos se expandisse com convocação de voluntários da pedagogia e do serviço social.

Por meio de parcerias e doações o Movimento se consolidou como uma Organização Não Governamental (ONG), com sua sede oficializada e reconhecida em terreno próprio pelo governo do estado do Pará, o Movimento abrangeu-se oportunizando a suas crianças e adolescentes atividade de lazer, cultura, artes e educação, como uma alternativa à ausência da eficácia de políticas públicas que garantam os direitos constitucionais, básicos e fundamentais. Por conta disso, a ONG decretou em sua missão institucional: “lutar pela garantia da defesa da criança e do adolescente em situação de risco e exclusão social na Amazônia” (Emaús - quem somos?, disponível em: blog do emaus).

Com suas atividades em realização há 53 anos, atualmente, o Movimento de Emaús possui parcerias institucionais com universidades e instituições de ensino privadas, atividades que conseguem compor o fluxo de recursos para seus mantimentos, e aprimoram os serviços ofertados pela ONG. Frente ao exposto, no ano de 2023, a partir do edital PROEXIA - EMAÚS da Universidade Federal do Pará (UFPA), e o edital de financiamento do programa Criança Esperança, previram a criação da primeira turma de preparatório ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o qual visava oportunizar àqueles que, em sua passagem como crianças e adolescentes nas atividades do Emaús, estavam na fase de realizar o preparatório para concorrer à vaga em uma instituição de ensino superior. Dado as parcerias estabelecidas, o grupo de estudos e pesquisa sobre Alfabetização, letramentos e práticas docentes na Amazônia (GALPDA/IEMCI/UFPA/CNPq) se organizou voluntariamente para ofertar a oficina de produção textual, voltada para a construção da redação dissertativa-argumentativa, ocasionando uma oportunidade aos jovens e adultos, que vêm de situações de risco.

Gêneros Discursivos: Conceitos e Ensino

Nesta seção, discutir-se-á a respeito da definição de Gêneros do Discurso e Ensino. Primeiro, são postas algumas definições de Gênero de acordo com as ideias de Bakhtin (2003); Schneuwly (2004) e Noverraz; Schneuwly e Dolz (2004). Em seguida, há uma discussão a respeito do Ensino de Gêneros em sala de aula, com contribuições de Antunes (2003), além de aspectos relevantes postos pela BNCC (2017).

Antes de tudo, é necessário discutir acerca da definição de Gêneros do discurso. Embora seu conceito não seja novo, os autores divergem ao defini-lo. Para Bakhtin (2003), os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de comunicação compostos por conteúdo temático, estilo e construção composicional. Para ele “Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (Bakhtin 2003, p. 261-263).

O autor diferencia os gêneros discursivos em 2 tipos: primários (simples); secundários (complexos). Para ele, este é formado por gêneros predominantemente escritos, “romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.” (Bakhtin, 2003, p. 263). Aqueles, por sua vez, são formados em “condições da comunicação imediata” (Bakhtin, 2003, p. 263), considerando-se, assim, diálogos informais, conversas do cotidiano.

Para Schneuwly (2004), é possível definir os gêneros primários nas seguintes dimensões: Troca, interação, controle mútuo pela interação; Funcionamento imediato do gênero como entidade global contrapondo todo o processo, como uma só unidade; Nenhum ou pouco controle metalinguístico da ação linguística em curso. (Schneuwly, 2004, p. 26).

Já os secundários são formados por gêneros predominantemente escritos, são tidos como “não controlados diretamente pela situação” Schneuwly (2004, p. 26), comunicativa, o que, para ele, não significaria uma descontextualização dos gêneros, mas tão somente o seu afastamento de um contexto imediato. Isso significa dizer que os gêneros secundários, por sua desvinculação de uma situação comunicativa imediata, não ocorrem da mesma maneira que os primários, isto é, em uma troca de experiências verbais espontâneas.

Bazerman (2020), ao definir gêneros, leva em consideração a ideia de que os gêneros são fatos sociais, ou seja, “coisas que as pessoas acreditam que sejam verdadeiras” (Bazerman, 2020, p. 39) e, por isso, capazes de definir uma determinada situação, de modo que elas agem acreditando que tais fatos sejam verdade. “Se as pessoas acreditam que seu país foi ofendido ou ameaçado por um outro país, elas podem até ir à guerra baseadas naquilo que acreditam ser um fato” (Bazerman, 2020, p. 40).

Deste modo, os fatos sociais são capazes de definir determinadas ações sociais. No entanto, Bazerman salienta que os fatos sociais dependem da maneira de se compreender o mundo, assim dependem do que as pessoas acreditam como sendo verdadeiro, de modo que mesmo uma informação reconhecidamente verdadeira por um número grande de pessoas na sociedade, alguns podem simplesmente desacreditá-la, ainda que movidos por algo sem comprovação científica, a exemplo de alguém que decide não tomar uma vacina por pensar que ela faria mal à saúde.

Tais fatos, segundo Bazerman (2020), dependem inteiramente dos atos de fala. Parte-se da ideia de que as palavras são capazes da realização de coisas, a depender de determinadas condições. Um padre, por exemplo, pode declarar duas pessoas casadas, no entanto, caso não tivesse autoridade para tal, o casamento seria inválido, como afirma o autor, “não fosse um membro do clero ou do judiciário com poderes naquela jurisdição, ou se as pessoas fossem legalmente impedidas de casar-se uma com a outra, ou se estivessem apenas desempenhando seu papel numa peça teatral, não haveria um casamento real e legal” (Bazerman, 2020, p. 44). Assim, entende-se ser necessárias condições para que as palavras realizem tais ações, de modo que, caso não sejam satisfeitas todas as condições necessárias para a sua realização, o ato de fala se torne inválido.

Mas como ensinar a escrita de gêneros em sala de aula? Não há uma resposta simples ou uma receita acabada. Acerca disso, Noverraz; Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que, ao escrever, há uma adaptação à situação comunicativa. Isso ocorre porque, segundo eles, os textos, tanto orais quanto escritos, “diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes.” (Noverraz; Schneuwly e Dolz, 2004, p. 83). Isso nos leva à reflexão de que, ao se trabalhar em sala de aula com os diferentes Gêneros, deve-se, antes de tudo, pensar de que modo aquele texto se constitui. Deve-se levar em consideração a sua estrutura composicional; os diferentes estilos, que embora haja uma certa definição de estilo em um determinado gênero, diferencia-se a depender de quem escreve; o conteúdo temático, sobre o que se fala.

Acerca do ensino da escrita, Antunes (2003) afirma que as atividades ainda se centram em um processo que ignora o sujeito e sua particularidade, em uma escrita mecanizada, artificial e incompreensiva, desvinculada de qualquer contexto comunicativo. A isso, ela chama de “linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada” (Antunes, 2003, p. 16). Tal linguagem seria tida como um exercício de aspectos irrelevantes gramaticais, além de improvisada, ou seja, sem planejamento ou revisão. Assim, para ela, isso é um grande equívoco, pois, ensinar análise sintática ou nomenclatura gramatical, por si só, não torna os sujeitos

suficientemente capazes de escrever textos de acordo com as diversas situações. Isso porque “Não existe, em nenhum grupo social, a escrita de palavras ou de frases soltas, de frases Inventadas, dos textos sem propósito, sem a clara e inequívoca definição de sua razão de ser” (Antunes, 2003, p. 48).

Além disso, Antunes (2003) afirma a inexistência de escrita uniforme, tendo em vista que a produção toma diferentes formas a depender das funções que pretende cumprir. Para ela, a elaboração de um texto escrito não se dá apenas no pegar a caneta e escrever, no ato de dispor as palavras em um papel, mas pressupõe várias etapas. Essas etapas vão “desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita.” (Antunes, 2003, p. 54)

Em consonância a isso, a BNNC defende que os estudantes, ao saírem do Ensino Fundamental e adentrarem ao Ensino Médio, já participem significativamente de práticas sociais envolvendo a linguagem. Ao Ensino Médio caberia o aprofundamento da análise sobre a linguagem e seus funcionamentos, compreendendo, entre outros, a produção de textos verbais e multissemióticos em diversos âmbitos. Assim, a BNCC defende que, na área de linguagem e suas tecnologias, o trabalho com produção textual ocorra não apenas centrado no ato de desvendar o sistema de signos e sim voltado às práticas de linguagem.

Para além de continuar a promover o desenvolvimento de habilidades relativas ao trato com a informação e a opinião, no que diz respeito à veracidade e confiabilidade de informações, à adequação, validade e força dos argumentos, à articulação entre as semioses para a produção de sentidos etc., é preciso intensificar o desenvolvimento de habilidades que possibilitem o trato com o diverso e o debate de ideias. (Brasil, 2017, p. 498).

Este trabalho voltado às práticas de produção considera inter-relações práticas do uso e reflexão. Acerca disso, a BNNC (2017) destaca:

- Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos da atividade humana;
- Dialogia e relação entre os textos;
- Alimentação temática;
- Construção da textualidade;
- Aspectos notacionais e gramaticais;
- Estratégias de produção. ²

O trabalho voltado a tais práticas promoveria uma maior informatividade, sustentação argumentativa, com ênfase ao processo de planejamento, produção e revisão textual, aspectos importantes quando se fala em produção escrita.

Em concordância a isso, Dolz, Noverraz e Schneuwly(2004) defendem a ideia de que o escritor considere seu texto como algo a ser retrabalhado do início até o momento de entrega ao destinatário.

O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita. Podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. O aluno deve aprender a escrever e (também) a reescrever. (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 95)

Isso nos mostra uma possibilidade de revisão do texto escrito, que aparentemente é desconhecida nas salas tradicionais de ensino. Tal revisão, segundo Antunes (2003), é uma oportunidade para o escritor analisar, dentre outras características, se os objetivos da produção foram alcançados, a coerência, encadeamento textual. Portanto, o retrabalho do texto se faz muito importante.

Aqui, discutiu-se um pouco a respeito das definições de Gênero e seu ensino. Bakhtin (2003) define os gêneros como “tipos relativamente estáveis de comunicação”, dispostos em conteúdo temático, estilo e construção composicional, separados em simples e complexos. Bazerman (2020), por sua vez, define gêneros como fatos sociais, ou seja, coisas nas quais se acredita. Em seguida, falou-se sobre o ensino de Gêneros. Para isso, utilizou-se das contribuições de Antunes (2003), para quem, nas atividades, ainda se centram em aspectos mecanizados de produção. Ainda, pegou-se aspectos da BNCC (2017), que preconiza o ensino voltado às práticas de linguagem.

Ensino de Gêneros Escritos no Emaús

Nesta seção, falaremos um pouco sobre as atividades realizadas nos encontros. Será feita, ainda, uma análise de uma produção textual (escrita e reescrita). Para isso, organizamos a análise em Conteúdo Temático, Estrutura Composicional e Estilo, já que é assim que Bakhtin define os gêneros.

As atividades ocorreram durante o ano de 2023, no Movimento República de Emaús, no bairro do Benguí. O projeto atende alunos em vulnerabilidade social, moradores da área, de diversas idades. O ensino de produção escrita foi realizado aos sábados, manhã e tarde.

Inicialmente, houve uma atividade diagnóstica, com a produção de uma carta de intenção para que os participantes expusessem suas motivações para participarem do projeto.

Figura 1: Produção dos alunos.

Belém, 20 de maio de 2020

Às Condições de [redacted]

Meu nome é [redacted]

e venho declarar o meu interesse em participar do curso de Pedagogia do movimento de [redacted].

Cursei o Ensino Fundamental e médio na faculdade Cidade de [redacted]. Em 2009 participei do ENEM, fiz a prova de vestibular em 2010 e entrei no Curso de Administração da UFPA. Em 2015 me formei, porém quando cursava Pedagogia, por este motivo, não participei novamente do ENEM após 14 anos e preciso fazer uma boa redação. Devido que estudo no Pólo ENEM / movimento de [redacted], sei que me ajudará bastante, a equipe qualificada de professores com vasta experiência no assunto, caso de muita valia e muito aprendizado para minha futura carreira. Pretendo usar o conhecimento aqui adquirido para prestar concursos públicos também.

Agradeço pela oportunidade de ser selecionado para a participação do Curso de Pedagogia do movimento de [redacted]. Agradeço desde já pela atenção dispensada.

Atenciosamente,

[redacted]

Fonte: arquivo pessoal

Quadro 1: Texto da figura 1 digitado

Belém, 20 de maio de 2023

Ao coordenador do (parte suprimida)

Meu nome é (parte suprimida)

Venho declarar o meu interesse em participar do curso de redação do movimento de Emaús. Cursei o Ensino Fundamental e Médio na escola Cidade de Emaús. Em 2009 participei do Enem, fiz a prova do vestibular em 2010 e passei no curso de Biblioteconomia da UFPA. Em 2015 me formei, porém quero cursar pedagogia, por este motivo, irei participar novamente do Enem após 14 anos e preciso fazer uma boa redação. Acredito que estudar no pré-enem/ movimento de Emaús, irá me ajudar bastante, a equipe qualificada de professores com vasta experiência no assunto, será de muita valia e muito aprendizado para mim até a prova. Pretendo usar o conhecimento aqui adquirido para prestar concursos públicos também. Aguardo pela oportunidade de ser selecionada para participar do curso de redação do movimento de Emaús. Agradeço desde já pela atenção dispensada.

Fonte: Acervo da pesquisa (2023)

Salienta-se que a referida carta não teve a intenção de selecionar alunos, mas tão somente avaliar a escrita deles, uma atividade diagnóstica.

Antes da escrita em si, houve uma discussão sobre as características do gênero carta, tema, estrutura composicional, aspectos de estilo, de modo a prepará-los para a produção. Isso tem sua importância, levando-se em consideração que, conforme afirma Noverraz; Schneuwly; Dolz (2004), os gêneros, por se diferenciarem uns dos outros, são produzidos em diferentes condições. Não se escreve uma carta no mesmo formato que um artigo científico, com o mesmo estilo com estruturas idênticas. Antunes (2003) dialoga com tal pensamento ao afirmar que a escrita tem a capacidade de se apresentar em diferentes formas, dependendo da sua função e, assim, varia desde o planejar, passando pela revisão e posteriormente reescrita.

Após a escrita, o material era recolhido, armazenado e, posteriormente, corrigido pelos professores. Com a devolução, houve o processo de reescrita, de modo a melhorar os aspectos levantados na correção. Vale salientar que o processo de reescrita é importantíssimo, tendo em vista que permite ao aluno melhorar seu texto. Para Antunes (2003), a revisão é um momento importante para analisar se os objetivos foram alcançados, tais como coerência, encadeamento textual, bem como aspectos sintáticos, entre outros não apenas gramaticais.

Figura 2/3: Interação com os alunos

Fonte: Acervo da pesquisa (2023)

Nas produções estilo Enem, adotou-se, inicialmente, temáticas cobradas anteriormente no exame, tais como “A Persistência da Violência Contra a Mulher no Brasil”, tema de 2015 e “Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil”, de 2021. Antes de cada escrita, foi realizada uma roda de conversa.

Na ocasião, os professores disponibilizavam textos de diversos gêneros: artigos, contos, filmes e noticiários. As cadeiras eram dispostas em círculos, para que os temas fossem amplamente discutidos em sala de aula pelos estudantes, que expunham sua opinião a respeito da temática, traziam novas ideias, concordavam ou discordavam. Isso permitiu adquirir conhecimentos para a escrita, de modo que eles, enquanto sujeitos, sentissem-se preparados para dispor as palavras no papel. Acerca disso, Antunes (2003) considerava o ter o sobre dizer condição prévia para a escrita. Nas palavras dela, “Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supera a deficiência do não ter o que dizer” Antunes (2003, p. 45), daí a importância de se discutir diferentes fontes de informação em sala de aula, trabalhar com diversos gêneros, sejam eles escritos, audiovisuais. Só após a discussão, houve um tempo destinado à produção textual, que era realizada em sala.

Inicialmente, houve uma maior dificuldade em relação às produções escritas. No entanto, conforme as orientações, foi possível perceber avanços significativos, como se percebe nas escritas abaixo.

Quadro 2: Produção dos alunos

1º Produção	2º Produção: Reescrita
Quais os desafio para combater a violência contra mulher no século XXI Por consequência aquela época de quando as mulheres ficavam cuidando do afazeres da casa como: lava roupa, fazer a comida, cuidar dos filhos e o homens que tinham que trabalhar o homem que tinha que mandar na mulher. Muitas vezes o homem dizia o que a mulher podia ou não podia fazer. Atualmente até os dias de hoje eles ainda tem esse tipo de pensamento. vem como uma cultura patriarcal e como as leis pode ajudar. há famílias que os filhos crescem vendo a forma que o pai trata a mãe com superioridade que cresce e acabam fazendo igual. A mulher em virtude de não consegue ver que está naquela situação acaba se conformando, por vezes de se lembra da forma que seu pai tratava igual sua mãe, e acaba ficando na mesma situação. Há leis que podem ser vista como um bom horizonte, como a Lei Maria da	A violência contra mulher Aquela época quando mulheres ficavam cuidando dos afazeres domésticos como: lavar roupa. prepara a comida, cuidar dos filhos é o homem a tratava mal. atualmente ainda é assim. Mulheres com dependência afetiva e econômica acabam se conformando com essa situação. Dessa forma há o patriarcal e com isso deve existir leis aprimoradas que podem ajudar as mulheres. Desse cenário famílias nas quais os filhos crescem vendo aquela forma que o pai trata a mãe, ou seja, com superioridade, assim eles fazem igual. Sendo assim, segundo a OMS. “o uso intencional da força física ou psicológico e errado”. Dessa forma medidas protetivas devem ser aprimoradas. Além disso, há leis que podem se vista como um bom horizonte, com uma lei Maria da Penha, especializada desse tipo de assunto, nas quais oferece abrigo e também medidas protetivas, Nesse âmbito, quase 2,1 milhões de mulheres são espancadas por ano. Desse modo, a violência contra mulher

Penha, especializada desse tipo de assunto, que pode oferecer abrigo, atendimento à mulher com medidas protetivas.	é um grande problema que deve ser resolvido. Portanto, serviços que o Estado pode oferecer por meio do ministério da educação, fazer palestras nas escolas e Universidades falando sobre as formas de combater ao feminicídio. A aprimoração das leis, trazendo área de assistências social, visitar as comunidades é incentivar a denúncia.

Fonte: Acervo da pesquisa (2023)

Como dito anteriormente, um dos temas foi A Persistência da Violência Contra a Mulher no Brasil, abordado em 2015. As escritas dispostas no quadro 2 são da mesma pessoa, primeira e segunda produção. Para melhor organização, disporemos a análise em Conteúdo temático, Estrutura Composicional e Estilo, conforme Bakhtin (2003) afirma serem compostos os gêneros.

Em relação ao conteúdo temático, percebe-se um repertório limitado na P1. Nele, o discente tenta fazer uma contextualização histórica citando os papéis sociais impostos às mulheres, a exemplo de lavar roupas, cuidar dos filhos, preparar o alimento, mas de maneira muito vaga. Nota-se, assim, que o discente tem dificuldades para organizar informações, percebendo-se até mesmo uma limitação relacionada à capacidade de seleção dessas. Isso demonstra uma limitação para organizar o conhecimento de mundo do aluno, por consequência ele tem dificuldades para escrever, pois, conforme salienta Antunes (2003), as palavras não suprem a deficiência de não ter sobre o que falar, logo, “se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar as palavras. (Antunes, 2003, p. 45).

Na P2, utilizou-se a mesma contextualização histórica, mas para afirmar que mulheres com dependência afetiva e financeira se sujeitam aos tratamentos desiguais, enquanto anteriormente isso foi feito apenas de maneira expositiva. Porém, ainda permanece o tratamento Expositivo no parágrafo 2 da P2 com uma citação da OMS (Organização Mundial da Saúde) sobre ser errado o uso de força física e ou psicológica. Já no parágrafo 3, ele traz um dado estatístico: 2,1 milhões de mulheres vítimas de espancamento por ano. No entanto, não cita a fonte.

Na Estrutura Composicional, nota-se que, na primeira produção, há uma desorganização dos parágrafos, de modo que o estudante não consegue utilizar adequadamente o espaço destinado à escrita. Isso demonstra um pouco de desconhecimento em relação às características do gênero proposto, uma vez que, aparentemente, ele não o domina. Sobre isso, Antunes (2003) salienta, que a produção textual assume diferentes formas, sendo estas relacionadas aos diferentes modos de organização das partes dos textos. Essa desorganização pode ser notada, também, na ausência de uma proposta de intervenção, pois, na P1, o candidato não necessariamente cria uma solução para a problemática, mas afirma existir a Lei Maria da Penha, que seria responsável por oferecer auxílio às mulheres vítimas de violência.

Na P2, por sua vez, há uma melhor organização com 4 parágrafos bem delimitados. O aluno já percebe as características de organização do gênero dissertativo argumentativo estilo Enem, pois já consegue respeitar sua forma. Na proposta de intervenção, por exemplo, ele já apresenta alguns dos elementos necessários à proposta de intervenção do Gênero estilo Enem:

Sujeito: Estado

Ação: Fazer palestras/ a aprimoração das leis.

Meio: trazendo área de assistências sociais, visitas as comunidades são incentivadas a denúncia.

Ele tenta definir um segundo meio pelo qual a ação poderia ser realizada: Por meio do Ministério da Educação. No entanto, trata-se de um agente, o Ministério da Educação, pois não há a clara intenção de indicar o modo como se realizará a ação, conforme o Manual do Corretor Enem (2019), divulgado pelo INEP.

Embora o aluno já tenha uma melhor compreensão dos elementos necessários à proposta, a finalidade e o detalhamento ainda não aparecem, deixando claro, assim, não haver o total domínio dos elementos estruturais do gênero.

Em relação ao Estilo, ambas estão escritas em terceira pessoa, característica importante do gênero argumentativo, pois a escrita se adequa “em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza.” (Antunes, 2003, p. 48)

Na P1, há ausência de conectivos/ poucos elementos coesivos. Há, ainda, algumas repetições de palavras, que atrapalham a coesão textual: mulher; homem.

Na P2, uso de conectivos nos parágrafos 2º, 3º e 4º. Além disso, trata-se de um uso diversificado: Dessa forma; além disso; portanto, com uso correto. Mantém-se repetições: mulher.

Em relação às normas gramaticais, não há muita diferença. O aluno comete poucos desvios na P1, tais como:

Grafia: tindhão.

Concordância: Tem no lugar de têm. Consegue e vez de conseguir.

Na P2, os desvios são

Grafia: Desse cenário.

Acentuação: é x e

Uso da vírgula

Salienta-se que não houve aulas direcionadas especificamente para o aspecto gramatical, tal apontamento foi realizado nas correções e nos direcionamentos individuais em cima dos desvios dos alunos. Sobre isso, Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004) salientam que questões de ordem gramatical não podem se sobrepor às outras dimensões da produção textual, pois isso afasta o aluno do sentido do trabalho que se realiza. Os autores não negam a importância desses aspectos, mas defendem que “deve ser tratado, de preferência, no final do percurso, após o aperfeiçoamento de outros níveis textuais” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004,

p. 99). Assim, tal tratamento evitaria a sobrecarga dos alunos com correções futuramente suprimidas da produção textual.

Nesta seção, foi esboçado a respeito do projeto ocorrido no Movimento República de Emaús. Inicialmente, falou-se sobre as atividades realizadas nos encontros, tais como escrita diagnóstica, temática das discussões e materiais utilizados. Posteriormente, foi realizada a análise de uma 1ª e 2ª produção textual.

Considerações finais

Através das análises realizadas neste trabalho, é possível concluir que as atividades desenvolvidas pelo Movimento República de Emaús, em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia (GALPDA/ IEMCI/ UFPA) e a Universidade Federal do Pará, foram de suma importância para o desenvolvimento dos alunos participantes do projeto de Ensino: Comunidade Ativa, em Defesa da Educação de Qualidade Para Todos.

A documentação das experiências vivenciadas pelos alunos ao longo do projeto revelou não apenas o impacto positivo das atividades na melhoria da produção escrita, mas também a relevância dessas ações para o desenvolvimento integral dos estudantes. As práticas pedagógicas adotadas demonstraram-se eficazes não apenas na promoção da competência linguística, mas também na formação de cidadãos críticos e participativos.

A parceria entre a academia, representada pela Universidade Federal do Pará, e a sociedade civil, representada pelo Movimento República de Emaús, mostrou-se relevante, evidenciando a importância do trabalho colaborativo e do engajamento comunitário na promoção da educação de qualidade.

Portanto, esta reflexão final reforça a necessidade contínua de investimento em iniciativas que visem não apenas o aprimoramento das habilidades acadêmicas, mas também o fortalecimento dos laços entre a universidade e a comunidade, contribuindo, assim, à construção de uma sociedade que possa circular por espaços diversos, pautando-se nos aspectos da produção textual.

Referências

- Antunes, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- Brasil. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- Bakhtin, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução de Judith Chambliss. 2. ed. Recife: Pipa Comunicação 2020. E-book. 250 p. Disponível em: <https://www.pipacomunica.com.br/livrariadapipa/produto/generos-textuais-tipificacao-e-interacao-serie-charles-bazerman/>. Acesso em: 14 jan. 2024.

Dolz, J.; Noverraz, M.; Schneuwly, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento**. In: Dolz, Joaquim; Schneuwly, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

EMAÚS. **Quem Somos?**. Blog do Movimento República de Emaús. Disponível em: <https://www.movimentodeemaus.org/v2/emaus/?id=101>. Acesso em: 12 abr. 2024.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, p. 57-63, 1995.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Guias, Cartilhas e Manuais. 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/outr-os-documentos>> Acesso em: 25 de janeiro de 2024.

Schneuwly, Bernard. **Gêneros e tipos de discurso: Considerações psicológicas e ontogenéticas**. In: Dolz, Joaquim; Schneuwly, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. . 19-34.

COBRA-GRANDE -DIÁLOGOS ACERCA DA IMPORTÂNCIA DO IMAGINÁRIO CULTURAL PARA DEBATES DECOLONIAIS.

Rafael Brito Gonzaga (UFPA)
r.britogonzaga@gmail.com

Resumo: O presente artigo visa fomentar diálogos acerca do simbolismo poético das narrativas da Cobra Grande (Cobra-Grande, Boiúna, dentre outras nomenclaturas), principalmente as que mencionam o adormecimento deste ser abaixo de estruturas religiosas da cultura dos colonizadores, na região amazônica, na cidade de Belém - PA. Segue tendo como base o trajeto percorrido durante o trabalho de conclusão de curso em Artes Visuais - Bacharelado - pela Universidade Federal do Pará (UFPA), que incluiu um breve levantamento bibliográfico das narrativas e formulações iniciais quanto ao processo histórico de apagamento cultural nesta estruturado; assim como os diálogos propostos na disciplina de Seminários Avançados II: A Cultura Amazônica - Uma Poética do Imaginário na atualidade das Artes Canônicas e das Artes Periféricas, ministrada pelo Prof. Dr. João de Jesus Paes Loureiro durante o segundo semestre de 2023 no Programa de Pós-graduação em Artes (PPGArtes). A proposta deste texto tem como questões motivadoras as possibilidades poéticas que a narrativa (seja em sua oralidade ou visualidade) deste ser, que dentro do imaginário regional se encontra adormecido abaixo de estruturas eclesiásticas, possam ter em abordar temas referentes ao apagamento identitário na região abordada, assim como discursos decoloniais e seus meios de resistência cultural. O questionamento principal aqui é: como essa narrativa pode nos mostrar, partindo de autores como Paes Loureiro, Franz Fanon, Nietzsche, Gilbert Durand, dentre outros, aspectos culturais e sociais das diferentes identidades amazônicas que permeiam a nossa região?

Palavras-chave: Imaginário, Identidades Culturais, Decolonialidade, Cobra-Grande.

O Imaginário nas Amazônias - Poéticas de uma realidade.

Reduzir uma coisa desconhecida a outra conhecida alivia, tranquiliza e satisfaz o espírito, proporcionando, além disso, um sentimento de poder. O desconhecido comporta o perigo, a inquietude, o cuidado - o primeiro instinto leva a suprimir essa situação penosa NIETZSCHE. 1888, P. 54.

Sempre que começo a divagar em meus pensamentos acerca dos estudos sobre imaginário essa citação de Nietzsche me vem à mente. A forma como o autor nos faz refletir em poucas palavras sobre essa necessidade de “reduzir” o desconhecido ao conhecido pode ser aplicada a diversidade poética dos imaginários de diversas culturas do nosso mundo, dos nossos

diferentes mundos. Mas quando mergulho nas nossas culturas amazônicas, esse pensamento se põe em xeque.

Pensar no imaginário de uma cultura implica em aprofundar-se em uma perspectiva única de um olhar passado e presente, muita das vezes sobre elementos, eventos e narrativas que visavam explicar o mundo, ou como tal sociedade o concebia. Os elementos simbólicos que nos são apresentados nas narrativas de uma cosmogonia nos ditam muito mais que crenças em deuses antigos, seres sagrados e profanos, e a criação ou destruição dos mundos, elas nos contam, por vezes, o processo histórico das sociedades às quais pertencem.

Desta forma, quando trazemos nosso olhar para a diversidade abundante de representações - sejam pela oralidade ou pela visualidade, etc. - do imaginário amazônico nos deparamos não somente com a narrativa fantástica de outros lugares, aquele clássico “era uma vez” que por vezes remonta não apenas um tempo distante, mas um espaço-tempo longínquo e, portanto, irreal, e sim com narrativas intrinsecamente vinculadas à elementos e lugares do nosso cotidiano. Nossas narrativas em geral abarcam o relato, a fala de uma experiência vivenciada, e conseqüentemente, desenvolvem não apenas o senso de pertencimento tanto do locutor quanto do receptor, mas também a consolidação de uma realidade do imaginário.

Claro, talvez pela visão êmica que possuímos, tenhamos a experiência de encarar nossa cosmogonia amazônica como algo intrínseco e real, mas é inegável que nosso imaginário está muito mais vinculado a lugares e pessoas do que apenas aos próprios seres encantados. Não à toa, a lenda da Cobra-Grande não se restringe apenas a um espaço, a um só ser, e sim a diversidade da presença deste ser pelo país. Então, voltando a Nietzsche, como poderíamos estar reduzindo aquilo que acreditamos ser conhecido quando narramos o que vemos enquanto elementos e espaços do nosso cotidiano? De fato, faz se necessário essa troca de postura entre o etno e o êmico para uma compreensão acadêmica do mundo (dos mundos amazônicos) que nos cerca. Mas ainda assim há a necessidade de não esquecer que o nosso olhar tem que ser diferente de um olhar colonizador, ou no caso, evitar reproduzir a forma de ver o mundo que este impõe.

Vivemos em distintas Amazônias, em distintas realidades e em identidades mais distintas ainda. Como transeuntes que trocam de espaços socioculturais a cada passo que damos enquanto caminhamos pelas ruas do viver. Somos a boiúna adormecida abaixo de estruturas religiosas do colonizador: estamos cientes da dormência, da letargia, mas cientes também de toda destruição estrutural que podemos causar com nosso despertar. Sabemos que sonhamos um sonho que nos foi imposto.

O imaginário amazônico não aborda apenas uma realidade de simbiose com os rios e a natureza, é um imaginário que nos abraça enquanto indivíduos viventes nesse meio, nesses mundos que alternam entre as ainda viventes crenças dos povos originários e a visão do colonizador. Somos o sincretismo desses diferentes olhares, dessas diferentes vivências, o resultado do atrito e do conflito, pois seria ingênuo demais romantizar essa interação. Por isso, a Boiúna dormente é um dos seres que mais representa esse ser/estar de muitos dos indivíduos amazônicos.

Este presente artigo tem como proposta investigar de forma teórica e dialógica como a narrativa da(s) Cobra(s)-Grande(s), em sua oralidade, literatura e possíveis representações visuais, pode nos contar muito sobre processos de apagamento e resistência cultural.

A importância dos relatos na construção das Identidades Amazônicas.

A Cobra Grande é um ser fantástico que parece uma Cobra comum, mas monstruosamente grande. Diz-se que ela é uma sucuri que cresceu demais e teve que abandonar os igarapés e pequenas lagoas para se refugiar na parte mais profunda dos rios. Há vários relatos de Cobra Grande que saiu da terra firme para o rio "rasgando" o chão e derrubando árvores VAZ FILHO; CARVALHO (Org.). 2023, P. 55.

Como mencionado no tópico de abertura, nosso imaginário se faz por diversas vezes da narrativa de vivências, vinculando os seres que nele habitam a espaços e lugares, pessoas e ocasiões. Não é incomum estarmos habituados a ritualística de contar nossas histórias em rodas de conversa, por vezes ao cair da noite, sempre com a entonação de uma vivência, como que está fornecendo a base para a veracidade de um fato ocorrido conosco, ou com alguém que conhecemos. Tudo se passa em um lugar real, nossos seres encantados estão por vezes vinculados a casas, cemitérios, igrejas, bairros. Vivemos e transitamos no mesmo espaço que eles, o que nos separa por vezes é uma cortina fina entre os mundos. Pude constatar grande parte desta estrutura do imaginário amazônico no percurso da minha formação, principalmente durante a pesquisa para a segunda graduação.

Após concluir a Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Pará em 2016, onde busquei falar sobre as potencialidades dos jogos eletrônicos no Ensino aprendizagem das artes, reingressei logo em seguida no curso de Bacharelado pela mesma instituição. Com base na minha vivência e infância permeando mundos fictícios dos videogames, me deparei com o meu campo de atuação, as Artes Visuais, e consequentemente com meu objeto principal de pesquisa: o imaginário. Eu passava muito tempo nesses mundos

fantásticos onde bebi muito da influência de seres do imaginário de diversas outras culturas. Com as aulas da graduação e o enfoque na Arte, Cultura e Sociedade Brasileira, comecei a me questionar acerca do que estava consumindo do imaginário regional, se estava fazendo isso e onde o estava encontrando. Essas reflexões me fizeram buscar nas artes literárias e visuais os seres que permearam o meu entorno, da mesma forma que me instigou a curiosidade em ver como artistas e escritores estavam trazendo esses seres para a contemporaneidade.

Durante o bacharelado, a minha proposta de pesquisa foi analisar as representações visuais do imaginário regional, tendo como base o processo de construção ao longo da história das narrativas, suas implicações e como estas passavam a ser representadas visualmente. Para a minha surpresa, acabei por mergulhar no processo histórico das narrativas escolhidas (Matinta, Mapinguari e Cobra-Grande) percebendo que boa parte de suas construções ao longo do tempo narraram nas entrelinhas alguns processos de colonização e apagamento cultural. Era visível, com base nos relatos anotados pelos padres jesuítas e pesquisadores da época, que com o tempo essas narrativas se tornaram cada vez mais distantes de suas funções ou simbolismos iniciais em prol de uma construção que buscava “demonizar” os elementos culturais dos povos originários.

Por se tratar apenas de um trabalho de conclusão, e pelo espaço a dividir para três narrativas, busquei me aprofundar mais no processo histórico de transformações simbólicas e, conseqüentemente, visuais que essas narrativas percorreram, interligando tais eventos com autores que falavam sobre identidade cultural e decolonialidade.

Partindo dos estudos acerca de identidades culturais que nos são fornecidos por Stuart Hall em seu livro “A identidade cultural na pós-modernidade” (1992), comecei me aprofundando no conceito de diferentes Amazônias e diferentes identidades amazônicas que tratam da nossa realidade regional. Como nos remonta o autor:

[...] Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’ (ver HALL, 1990). A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. (HALL. 2022, P. 12)

O autor em seu livro nos fala sobre essas diferentes identidades culturais que o sujeito na pós-modernidade tem. Essa fragmentação que sofremos ao nos encontrarmos transitando em diferentes espaços socioculturais que exigem a afirmação e pertencimento dessas identidades. Em minha pesquisa procurei afunilar essa discussão para o nosso contexto

regional, vinculando as falas do autor para a nossa realidade de uma sociedade formada pelo choque de diferentes etnias e distintas culturas.

Ao abordar esses debates através dos nossos imaginários, pude constatar que ao longo do tempo nossas narrativas sofreram diversas alterações com base nas diferentes visões culturais que fazem parte de nossa sociedade, mas sendo fortemente influenciada pelas estruturas sociais e culturais dos colonizadores.

Frantz Fanon nos alerta sobre esses processos que uma cultura nacional sofre ante uma dominação cultural, que levam a uma destruição sistemática, rapidamente a colocando em um lugar de clandestinidade (FANON. 2022, P. 238). Nas páginas seguintes deste mesmo texto o autor demonstra sua fala acerca desse processo em breves trechos que analisam tal destruição na literatura, música, artesanato, dentre outros. Contudo ressalta também que estes mesmos elementos culturais que são fortemente atacados são usados pelos colonizados como meio de transmissão cultural e resistência, forjando por vezes novas narrativas. Quando se debruça em sua escrita sobre a literatura oral, e os contadores, nos apresenta essa ideia a qual já estamos acostumados dos relatos de vivências, de narrativas que mesclam o real e o imaginário:

[...] Cada vez que o contador expõe um episódio novo diante de seu público, assiste-se a uma real invocação. É revelada ao público a existência de um novo tipo de homem. O presente não está mais fechado em si mesmo, mas dividido em pedaços. O contador de histórias volta a dar liberdade à imaginação, inova, realiza obras criadoras. Ibid. P. 242.

Nesse processo, os contadores de histórias são os responsáveis por revitalizar as narrativas do imaginário, criando novos heróis ou personagens, enquanto fornecem um fôlego não apenas de vida a cosmogonia do colonizado, mas lhe dando também novos meios de resistir e lutar. E então, cabe a reflexão: o que nos conta a narrativa da Cobra Grande dormente?

Tomando como base Luiz da Câmara Cascudo em seu dicionário do folclore brasileiro, o autor nos traz as diferentes formas as quais este é ser tratado, mencionando como mito da Boiúna, Mboiúna (cobra preta), de Mboia-açu (cobra grande), mãe d'água ou dos rios, dentre outros; afirmando-a também como um dos maiores e mais influentes mitos ao que se refere às populações que vivem nas margens do Amazonas. A associando ao ciclo das águas. Segundo ele, para esses povos, “A Cobra-grande tinha poderes cosmogônicos, explicando a origem de animais, aves, peixes, o dia e a noite.” (CASCUDO. 2002, P. 144). Seus sulcos formavam os igarapés e comumente habita a parte mais funda dos rios. Era um mito que segundo o mesmo, possuía uma grande força assombrosa para os indígenas, de tal forma que os mesmos se recusavam a matar cobras pois alegavam que seria sua ruína em conjunto com a

de suas aldeias. Segundo algumas lendas, a Cobra Grande é capaz de transformar-se em navios de uma coloração completamente escura.

A narrativa da Cobra Grande segue de igual forma a boa parte das demais narrativas do nosso imaginário: são relatos passados pela oralidade, onde as características estruturais mais marcantes do ser permanecem, mas os detalhes, lugares e personagens variam de acordo com o locutor.

A Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) possui o programa de extensão Patrimônio Cultural na Amazônia, criado em 2010. Em uma das parcerias realizadas com o projeto extensionista A Hora do Xibé (2013), surgiu a proposta de publicar uma seleção de histórias e narrativas do imaginário da região lançando o livro de nome “Isso Tudo é Encantado”, reunindo uma breve trajetória do mesmo, assim como um conjunto de relatos coletados. A estrutura do livro segue os moldes que já falamos anteriormente, os relatos descrevem a experiência do encontro com os seres encantados, às vezes os vinculando primariamente a um lugar e depois ao ser que fará parte do conto. Dentre os diversos relatos que visam preservar e fomentar a importância das narrativas do imaginário regional, os relatos da Cobra Grande se encontram entrelaçados entre histórias de botos e outros encantados. Dos contos reunidos sobre a Cobra, a característica principal - uma Cobra que cresceu demais - sempre permanece, mas somos apresentados a relatos que descrevem seus sons, sua aparência, e mesmo a questão da pele das Cobras Grandes como uma roupa ou couraça, dentre outros.

O que vale ressaltar no final deste tópico é essa estrutura narrativa que agrega ou altera informações a cada novo registro ou relato, criando um imaginário que não está estagnado em um passado longínquo - “era uma vez num reino distante” -, estático, imutável, mas sim que uma cosmogonia viva, presente e em constante transformação. Uma narrativa que mantém suas estruturas principais, mas se adapta e se adequa aos novos meios, as novas histórias e contextos. Nosso imaginário fala muito sobre essa nossa potencialidade de manter a nossa cultura enquanto transitamos em novos espaços e contextos sociais e globais.

Arte e Imaginário - O que uma obra visual pode nos contar.

Ao longo da história humana e da história da Arte, muitas sociedades e suas percepções de mundo foram captadas e retratadas por artistas, utilizando de alegorias e símbolos para resumir todo um olhar cultural em suas pinturas, esculturas, dentre outras formas de expressões. Como bem nos lembra Susie Hodge em "Breve História da Arte" (1988), grande

parte das narrativas do imaginário do ocidente se fazem conhecidas na maioria das vezes através das representações visuais que artistas atribuem às mesmas (HODGE. 2022, p. 166).

A Arte aqui entra como um objeto importante no processo de preservação desses universos cosmogônicos, dando rosto, corpo à diversos elementos visuais que caracterizam simbolismos socioculturais em deuses e seres de um imaginário. É na representação visual dos arquétipos, dos elementos, da memória e história desses seres que somos apresentados a uma importante forma como as sociedades às quais pertenciam concebiam e interagiam com mundo, mas também nos falam da história desses povos.

É comum que elementos simbólicos se tornem parte integral da representação visual desses seres, se fazendo presente obrigatoriamente nas diversas obras dessas narrativas. Podemos citar como exemplo as regras estipuladas pelo Concílio de Trento (1545-1663) que determinou como os santos e passagens bíblicas deveriam ser representados visualmente, ditando tanto objetos e elementos característicos da fisionomia, cores usadas etc., como também a razão e o simbolismo dessas escolhas para as culturas e sociedades que pertenciam. Pinturas e imagens ao longo da história narram muito mais que apenas a ilusão da realidade, ou a sombra das narrativas, elas remontam em conjunto um olhar histórico-cultural, que nos mostra, através da visualidade, a importância do imaginário para uma sociedade.

Partindo desta visão, podemos também citar como exemplo a transformação das características visuais na lenda do cavalo Bayard (Bayart) do imaginário da Europa Ocidental apresentada por Gilbert Durand:

Por uma espécie de antífrase emocional, o cavalo Bayart, demônio maléfico das águas, é invocado para a travessia dos rios. Dontenville dá a este fenômeno uma explicação histórica e cultural: o invasor germano, cavaleiro e nômade, introduz o culto do cavalo enquanto o celta vencido teria considerado o cavalo do vencedor como um demônio maléfico e portador de morte, tendo as duas valorizações subsistindo, depois, lado a lado (DURAND. 2019, P. 80).

Na página seguinte, o autor nos completa seu breve resumo sobre a narrativa de Bayart ressaltando que as mudanças de valores do mesmo também são demonstradas através uma mudança visual, "é simbolizada por uma mudança de cor de Bayart, naturalmente branco, mas tinto de baio nesta situação" (Ibid p. 90).

Bayart é um bom exemplo de como a representação visual de um imaginário mítico pode nos contar sobre processos históricos socioculturais. Nos mostrando que um ser fantástico, um Deus ou uma cosmogonia pode trazer consigo mudanças na forma como é representada em

suas características, e consequentemente em suas representações visuais, a partir do olhar do povo que conta a narrativa.

Rudolf Arnheim, em “Arte e Percepção Visual” (1980), ao longo de seus dez capítulos nos demonstra a importância da construção na representação visual. Durante o seu trajeto de escrita, fica nítido como diversos elementos na construção de uma imagem ou representação não são meramente alocados de forma aleatória pelos artistas, estes sofrem influência do meio, de experiências do passado - sejam individuais ou sociais -, culturais, dentre outras. Na Arte, e nesse caso na imagem ou construção representativa, encontramos uma forma do ser humano exprimir sua essência quando as palavras já não dão conta desse serviço, pois, nem toda a emoção ou experiência humana consegue ser plenamente transmitida apenas pelo repertório das palavras.

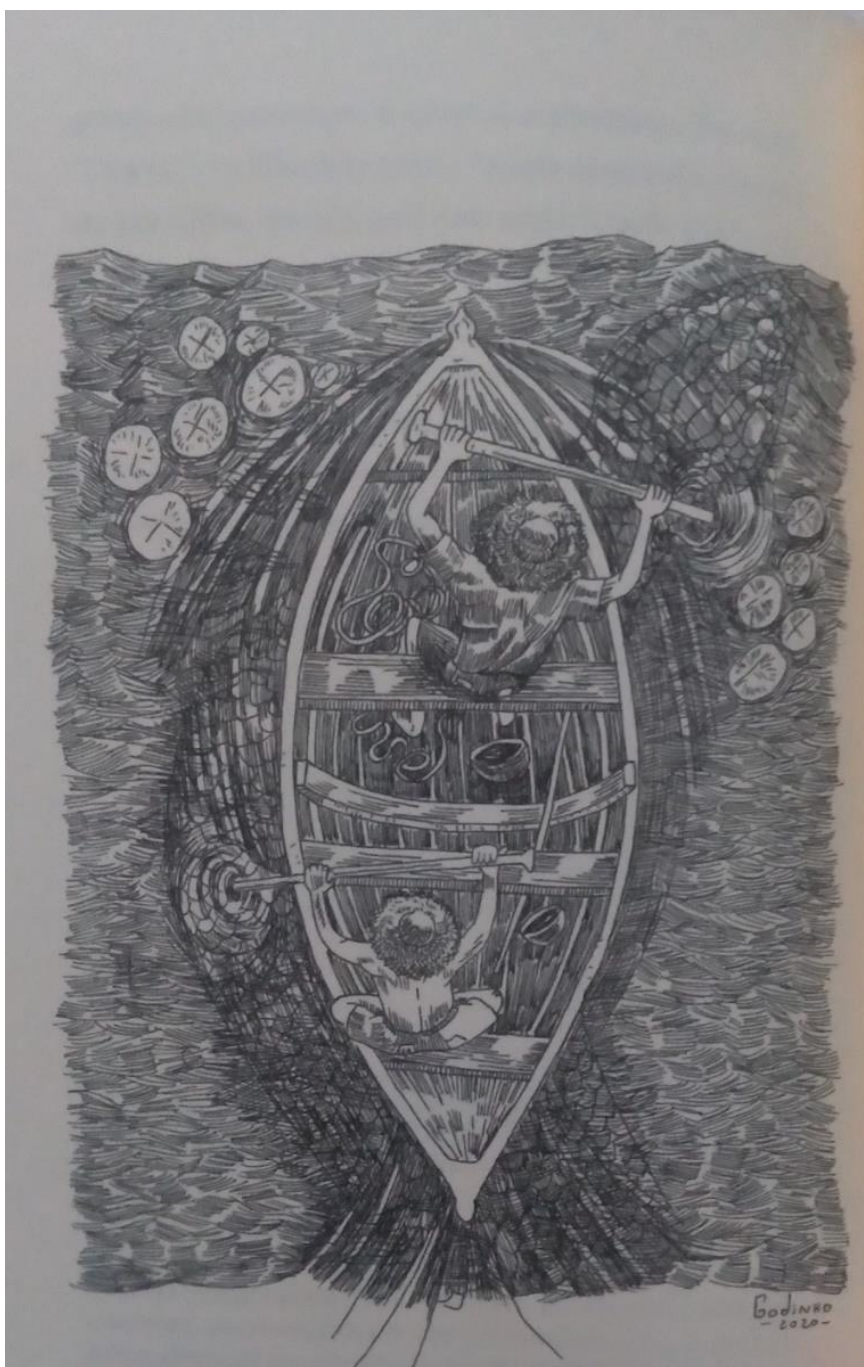
Dito isto, recordamos a noção de reduzir o desconhecido a algo conhecido de Nietzsche. Em se tratando do imaginário, é comum pensá-lo partindo da ideia de responder a fenômenos da natureza e afins olhando o entorno, e ao se fazer isso, tem-se por vezes o péssimo hábito de não visualizar e compreender suas estruturas como algo maior, a potencialidade que este tem em ser a representação da identidade de uma cultura. Principalmente quando nos aprofundamos no contexto de significante e significado.

No trabalho apresentado para conclusão do curso de bacharelado para a UFPA analisei as lendas com base em seus símbolos e simbolismos. Pela ausência de tempo em relação à quantidade de lendas e o espaço disposto para abordá-las, a análise passou a ser mais histórica e focada na construção de arquétipos e suas iconologias. Porém, na pesquisa para mestrado, com base nas interações com novos autores e artistas apresentados tanto na disciplina do Prof. Dr. João de Jesus Paes Loureiro quanto no Grupo Interdisciplinar de Estudos de Narrativa Gráfica da Amazônia (GINGA), o foco maior tem sido em buscar por artistas, obras ou espaços culturais que abordem especificamente a narrativa da Cobra-Grande, relacionando construções visuais do passado à contemporaneidade. Visando fomentar a ideia da narrativa da Cobra-Grande como um ser que representa poeticamente uma parte dos indivíduos Amazônicos nesta posição de estar dormentes controlados ou subjugados por estruturas ideológicas e religiosas do colonizador.

No livro *Isso é Tudo Encantado*, para além dos relatos e histórias coletados, temos também as artes de Diego Kayapó, artista visual santareno, criadas para ilustrar algumas das narrativas apresentadas. As representações visuais do artista acerca da Cobra-Grande, fazem essa alusão ao contexto da vivência, tão comum nas narrativas do nosso imaginário. A Boiúna é representada como essa força da natureza a ser respeitada e temida. Esse ser que reside e se

encontra fortemente vinculado aos rios e a vida ribeirinha. Nos lembra a fala de Cascudo relacionando o ser às águas. Em sua produção visual essa sensação de respeito e temor são nítidas e claras:

Imagem 1: ilustração para o conto A Cobra Grande do Pirara, por Diego Kayapó.



Fonte: Livro Isso Tudo é Encantado. Editora Vozes. 2023.

Em suas redes sociais também nos deparamos com mais algumas ilustrações de Boiúnas:

Imagem 2: A Cobra Grande do lago Juá, por Diego Kayapó.



Fonte: <https://www.instagram.com/p/Ck0SyuBOIFB/?igshid=MzY1NDJmNzMyNQ==>

Imagem 3: Cobra Grande, por Diego Kayapó.



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CFvng9JpxPP/?igshid=MzY1NDJmNzMyNQ==>

É comum a representação visual da Cobra-Grande como um ser feroz, poderoso e de força devastadora. Os impactos visuais que estas representações causam não se afastam da construção narrativa que fomenta a potencialidade destrutiva que o despertar desse ser pode causar. Na oralidade e nos relatos de causos, sempre se é enfatizado o espanto, o assombro, que é se deparar com este ser. O cuidado que deve ser tomado para evitar quaisquer confrontos ou mesmo a mera possibilidade de ser notado pela Boiúna. Em suas ilustrações, Diego Kayapó consegue construir visualmente esse ambiente de vida ribeirinha e o terror do encontro com o encantado.

Outro exemplo que vale a pena citar aqui é a ilustração do artista visual Keoma Calandrini, um trabalho postado em seu Instagram que tinha como finalidade um projeto de animação:

Imagem 4: A Boiúna, por Keoma Calandrini.

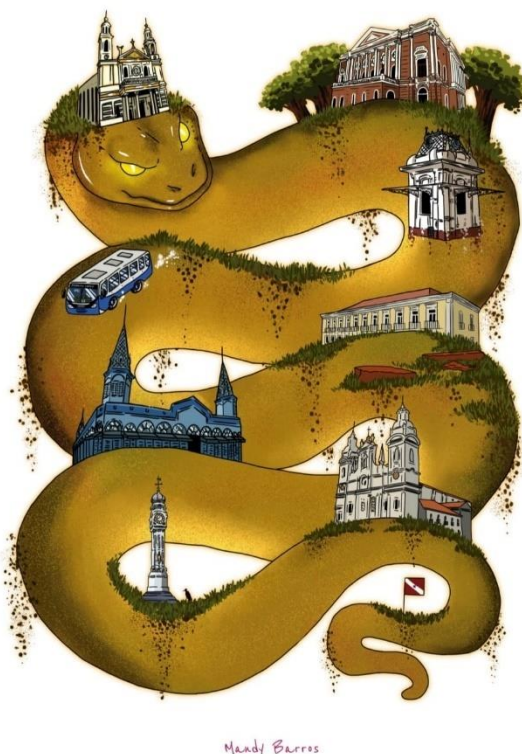


Fonte: <https://www.instagram.com/p/Bx0UHoehF7L/?igshid=MzY1NDJmNzMyNQ==>

Como informado na descrição da postagem, essa é uma ilustração do que seria a ideia de um keyframe da animação “Uma fuga de pôpôpô no meio da grande baía”. A Boiuna, gigante e majestosa, acorda irritada do seu grande sono profundo. Infelizmente o projeto para a animação não foi aprovado, mas a ilustração segue exposta no Instagram do artista. É interessante notar alguns detalhes visuais contidos na imagem. A Boiúna aqui é representada com presas, mesmo que o animal que a representa biologicamente não as possua. Em uma conversa descontraída com o artista nos corredores do PPGArtes, nos atentamos que em algumas representações visuais os artistas regionais tendem a representá-la com presas, talvez como uma forma de atribuir um elemento visual que ressalta a ferocidade e letalidade deste ser. Podemos fazer um paralelo conforme o que vimos em Fanon e os contadores, aqui essa característica de acrescentar elementos na visualidade pode gerar uma maior intensidade no sentimento ou estado que se busca representar. A liberdade ou licença poética fornece aos artistas essa capacidade de vincular novos símbolos ou transmutar quase que por completo visualmente uma narrativa.

Por fim, como último exemplo visual, a ilustração da Boiúna criada pela artista Amanda Modesto, nos traz uma visão poética que rememora a ritualística no percurso do traslado do Círio de Nazaré, uma das maiores manifestações religiosas do país:

Imagem 5:Boiúna, por Amanda Modesto.



Fonte: Ilustração disponibilizada pela artista.

Em sua obra, a artista representa visualmente a narrativa da Cobra Grande que, segundo o imaginário, está adormecida abaixo do asfalto e dos altos edifícios da capital. A cabeça estaria debaixo do altar-mor da Catedral da Sé, e a cauda, debaixo da Basílica de Nossa Senhora de Nazaré. O ser de proporções descomunais aqui é mostrado de uma forma muito semelhante a descrição que Cascudo faz, enquanto ser criacional, capaz de formar rios com o seu trajeto, mas aqui na floresta de pedra, seu trajeto é o percurso de ruas e avenidas. Pontos culturais e elementos do cotidiano são representados por sobre a rua poética do corpo do encantado, nos mostrando mais uma vez como nosso imaginário está fortemente vinculado com as nossas vivências e espaços culturais e geográficos.

Podemos construir paralelos com o exemplo anteriormente citado no texto de Durand sobre Bayart, assim como Fanon sobre os contadores, que nos faz refletir como não apenas a narrativa pode obter novas características - descritivas ou poético simbólicas - conforme o lugar que a conta, mas também que as suas representações em poemas, músicas, performance e obras visuais também agregam essas mudanças. Analisá-las nos permite vislumbrar processos de resistência ou domínio cultural, a partir do entendimento e estudo das novas construções dos relatos, cenários e personagens, assim como o que estes elementos

podem nos dizer poeticamente, fomentando debates acerca das diferentes identidades culturais e a decolonialidade.

O imaginário amazônico possui uma vasta riqueza poética, e os artistas sabem flutuar nos rios e lagos poéticos destas águas.

A Boiúna e a poética do ser dormente, mas não morto.

Nas primeiras aulas deste semestre acadêmico no Programa de Pós-graduação em Artes (PPGArtes), durante as aulas da disciplina de Seminários Avançados II: A Cultura Amazônica - Uma Poética do Imaginário na atualidade das Artes Canônicas e das Artes Periféricas, ministrada pelo Prof. Dr. João de Jesus Paes Loureiro. Os textos e autores apresentados para debates focaram muito na importância do imaginário, e de como o imaginário amazônico fala de seres que em suas narrativas se encontram dividindo os mesmos espaços e momentos que nós. De forma mais poética, gosto de pensar que nós partilhamos um espaço que é deles, nós somos transeuntes diante dos seus olhos.

Ao ingressar no mestrado, ainda possuía uma visão muito sistemática do que estava buscando e pesquisando, como um estudante naqueles filmes estadunidenses que está a fazer uma dissecação de um sapo em uma sala de aula. Sentia o desconforto, mas não entendia a razão. Com os debates e experiências, autores lidos, dentre outros, pude perceber que não há como falar de um aspecto cultural de uma sociedade sem se permitir viver aquele mundo. Talvez o mais estranho seja pensar que eu vivo cercado pelo meu objeto de pesquisa, mas nunca abri os olhos para que este me atravessasse.

Para a maior parte dos grupos e etnias indígenas que se encontram na região amazônica o imaginário, os encantados, não são uma ficção, um mito, mas sim a realidade que lhes dita a forma como lidar com o meio e entorno no qual vivem. E não só para estes grupos, muitos cidadãos da metrópole tem suas vivências e seus relatos que narram com convicção e crença. O imaginário amazônico fala de seres que são forças descomuns da natureza. Fala destes seres que personificam os rios e florestas, são suas vozes. As narrativas por vezes abraçam o contexto do respeito pelo espaço, pela mata, pelos rios, etc. Isso nos mostra o quanto interligados estamos com essa cosmogonia, como ela nos representa e, ao tomar esse lugar de representação, narra a nossa estrutura social e cultural. Em uma das falas do Professor Paes Loureiro na disciplina, o mesmo nos fez refletir poeticamente como o curupira, essa figura famosa de pés contrários do nosso imaginário, pode representar a expertise amazônica em enganar aqueles que adentram em um solo sagrado sem respeito pelo espaço e pelos seres que ali vivem. Nossa terra sempre foi esse lugar-tempo que exige respeito ao ser adentrado, fazendo

aqueles que não tomam tal cuidado correrem o risco de se perder diante da vastidão dos rios e árvores, da complexidade do ecossistema de nosso ser.

Os artistas amazônicos navegam nos rios do imaginário, representando as narrativas conforme aquilo que vivenciam e acreditam. Em suas obras falam sobre si, sobre a nossa sociedade, nossa cultura, nossas relações e formas de agir enquanto transitamos pelas distintas identidades do que é ser um indivíduo amazônida.

Esse navegar não é preguiçoso ou desleixado, é um estado, um estar “dibubuiar” como nos fala Paes Loureiro em seu livro “O Dibubuisimo” (2023). Essa relação que proponho aqui, advém dessa escrita do autor ao explicar que o termo em nossa região conhecido como dibubuiar (“de bubuiar”, “ir dibubuiando”, “bubuiar”, dentre outros), que fala desse flutuar nas águas, não se trata da forma estigmatizada que a vida urbana o descreve - como sendo algo preguiçoso -, mas revela a astúcia do caboclo ribeirinho para chegar onde pretende sem gastar suas energias. Tal como os artistas de nossa região, que transitam pelos rios do imaginário seguindo seu fluxo, enquanto atam cada vez mais novos elementos às narrativas em suas obras, e sendo seus contadores de histórias, as transportam pela correnteza até o mar da contemporaneidade. Como nos fala em seu livro:

Enquanto o corpo descansa a imaginação criativa trabalha nas oficinas do imaginário. Ao mesmo tempo reflete sobre sua vida, imagina as páginas em quadrinhos da memória, cria suas narrativas para o repertório da oralidade, desdobra e entra como coautorias, na etnodramaturgia das lendas que culturalizam amazonicamente visões de mitos. [...] Os mitos encarnam forças da natureza ou tipificações de atitudes humanas nascem da relação entre o ser humano e destes com a natureza do mundo. As lendas é quem instalam e recriam os mitos em cada CulturaLOUREIRO. 2023, P. 12.

A Cobra Grande não difere desta estrutura poética. É um ser ao qual se está atribuído a criação de rios e lagos, portanto, responsável pela vida na realidade ribeirinha. Os povos originários a temiam e evitavam matá-la acreditando que isso traria mal agouro. Ao longo dos anos, a narrativa de seu adormecimento abaixo de estruturas religiosas cristãs se tornou comum em diversos lugares. Existem muitas igrejas que adormecem e de alguma forma contém uma Cobra Grande. E o que isso nos diz poética e culturalmente? O que pode nos dizer a narrativa de um ser tido como criacional de um povo adormecido e contido por uma estrutura religiosa do colonizador?

Somos esse resultado do embate de diferentes culturas, diferentes visões e percepções do mundo. Esses diversos olhares provêm do constante conflito entre crenças e ideologias, que ora parecem se entrelaçar e viver em paz, ora escondem relações de domínio e

poder. Somos a boiúna poética que hora é Norato buscando ser desencantado, outra hora é contido e adormecido pelo peso de estruturas e ideologias que vieram de longe. Seria poético pensar que somos nossos próprios seres criacionais, capazes de moldar a geografia do espaço social criando rios e lagos culturais com o nosso passar... E na verdade somos.

Como a boiúna, a Cobra Grande, por vezes só estamos adormecidos, sonhando um sonho imposto por estruturas dos colonizadores que, por trás de toda a fachada de sacralidade e poder, sabem que o nosso despertar é capaz de ruir com tudo que nos subjuga.

Confesso que tenho despertado aos poucos desse sonho letárgico, percebendo cada vez mais a potencialidade poética de nossa cosmogonia. Esse artigo, que faz um recorte da minha pesquisa e sua trajetória desde a graduação, mergulhou e bebeu muito de autores que por mais vasto que fossem seus estudos sobre o imaginário, não se dedicam ou tem como foco o de nossa região.

Como mencionado, a minha curiosidade pelo imaginário regional se deu através do contato com os seres das cosmogonias de outras culturas. Através dos jogos eletrônicos fui capaz de ser colocado em embates e disputas com deuses e seres fantásticos, me fazendo refletir o que estes representavam, tanto no contexto da mídia virtual utilizada quanto no simbolismo e poética de suas culturas originárias. Ao me questionar sobre a presença ou ausência do nosso imaginário regional em muitas dessas mídias com essa pesquisa, pude perceber que ao longo dos anos sofremos esse apagamento cultural de nosso imaginário, fomos educados a olhar para fora com estima, respeito e admiração - isso na fala de alguém que nasceu na década de 90. Essa “síndrome de vira-lata” está estruturada na formação de muitos indivíduos da nossa sociedade, seja amazônica ou brasileira, mas dado os últimos enfoques a projetos e propostas culturais, diálogos de resistência decolonialidade que podemos ver serem fomentados pelo governo e/ou estado, estamos diante de um novo cenário onde as produções atuais e futuras no campo das Artes podem gerar obras que abordem a diversidade cultural da qual fazemos parte, da qual somos produto.

Escritores, músicos, artistas visuais, performers, dentre outros, mais uma vez tem se mostrado como os contadores da história do nosso imaginário, evocando as narrativas a cada nova produção. Por vezes as recriando, trazendo novos cenários, espaços e personagens, novos dilemas e discursos, novas formas de olhar. Buscando trazer as narrativas do nosso imaginário para a contemporaneidade, e assim, reforçando a nossa identidade cultural.

Como bem salientou o professor Paes Loureiro em suas aulas: “A Arte é a expressão simbólica de uma cultura”. Tenho me atentado cada vez mais a isso, buscando selecionar futuramente artistas e espaços que venham abordando as questões tratadas neste artigo. Nosso

imaginário é rico, vasto, e de uma potencialidade poética imensa. Fala sobre nós, nossos dilemas, nossas vivências, nossos desejos e sonhos. Estive dormente por muito tempo, mas tenho acordado cada vez mais para essa realidade da Amazônia, das diversas Amazônias, suas distintas identidades e o seu processo de resistência cultural.

Mas quantas outras Boiúnas ainda permanecem adormecidas sob estruturas colonizadoras?

REFERÊNCIAS

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção Visual - Uma Psicologia da Visão Criadora**. Editora Cengage Learning. 2011.

CASCUDO, Luís Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. Editora Global. 2002.

CASTRO, Eduardo Viveiros. **A Redescoberta do Etnólogo Teuto-Brasileiro**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. N° 21/1986.

CASTRO, Eduardo Viveiros. **Os pronomes Cosmológicos e o Perspectivismo do Ameríndio**. Mana N° 2. 1996.

D'EVREUX, Ivo. **Viagem ao Norte do Brasil - Feita nos anos de 1613 a 1614**. Maranhão. 1874.

DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**. Editora WMF. 2019.

DURAND, Gilbert. **O Imaginário: Ensaio Acerca das Ciências e da Filosofia da Imagem**. Editora Bertrand. 2004.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Editora Zahar. 2022

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Editora Lamparina. 2022.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **A Cultura Amazônica hoje- Uma Poética do Imaginário Revisitada**, Editora SECULT/PA, 2019.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **O Dibubuismo**. Mezanino Editorial. 2023.

MACHADO, Arlindo. **O Quarto Iconoclasmo e Outros Ensaio Hereges**. Editora Contracapa. 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **O Crepúsculo dos Ídolos**. Editora Escala. 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **O Nascimento da Tragédia**. Editora Escala. 2008.

STRAUSS, Lévy. **Antropologia Estrutural**. Editora Cosac Naify. 2008.

STRAUSS, Lévy. **Antropologia Estrutural II**. Tempo Brasileiro. 1993.

TOCANTINS, Antônio Manoel Gonçalves. **Estudos Sobre a Tribo Mundurucú**. Revista Trimensal do Instituto Histórico. 1877.

VAZ FILHO, FLorêncio Almeida.; CARVALHO, L. G. (Org.) **.Isso tudo é encantado - Histórias, Memórias e Conhecimento dos Povos Amazônicos**. Editora Vozes. 2023.

DECOLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NA ÁREA DAS LINGUAGENS E DAS CIÊNCIAS HUMANAS NA PAN-AMAZÔNIA: SABERES OUTROS PARA SUJEITOS OUTROS

Deise Ferreira dos Santos
Flávio Reginaldo Pimentel

Resumo: O presente trabalho denominado “DECOLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NA ÁREA DAS LINGUAGENS E DAS CIÊNCIAS HUMANAS NA PAN-AMAZÔNIA: saberes outros para sujeitos outros”, objetiva colaborar para a discussão de uma proposta interdisciplinar no contexto Amazônico. Visto que, o pensamento decolonial nos apresenta como relacionar saberes e disciplinas, buscando sempre um diálogo intercultural em plenitude e igualdade ante os outros. Dessa forma, apontamos três subáreas de conhecimento que estão dentro das grandes áreas apontadas (Linguagens – Literatura e Arte/Ciências Humanas - Educação) no intuito de mostrar que é possível relacioná-las, de/descolonizá-las e interculturalizá-las, uma vez que, embasados nos estudos e estudiosos decoloniais, pode-se considerá-las subáreas do conhecimento historicamente colonizadas. Assim, o trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica, procurando destacar as contribuições da decolonialidade e da interculturalidade crítica para a educação brasileira. Destacamos, como conclusão do trabalho, que evidenciar as reflexões acerca do pensamento decolonial como perspectiva “outra” no campo educativo e das linguagens, demonstra a urgência de uma ruptura com o passado colonizador que transcende no caráter moderno-colonial em todos os âmbitos da sociedade. Todavia é preciso fomentar estratégias que transformem em ação as teorias que tratam sobre o problema colonial que vem sendo historicamente enfrentado. Sendo assim, pontuamos a decolonialidade e a interculturalidade crítica como propostas insurgentes para esse embate.

Palavras-chave: Decolonialidade; Interculturalidade; Educação; Arte; Literatura.

Introdução

Este texto, apresentado no evento “[II Diálogos Interculturais em Linguagens, Artes e Educação- II DILAE](#)” faz parte de estudos desenvolvidos *acerca da questão interdisciplinar no contexto amazônico*, apresentado no fim de 2023. Trata-se de um estudo de abordagem bibliográfica, cuja compreensão se deu a partir de uma perspectiva decolonial. Um dos objetivos era colaborar para a discussão de uma proposta interdisciplinar no contexto

Amazônico. A problemática abordada pauta-se na seguinte inquietação: o pensamento decolonial é capaz de nos apresentar como relacionar saberes e disciplinas, buscando sempre um diálogo intercultural em plenitude e igualdade nos espaços educacionais? Ao longo deste trabalho, foi possível construir uma resposta para essa questão, baseada em discussões teóricas sustentadas em autores como Simões (2022), Crippa (2022), Quijano (2005), entre outros estudiosos das áreas de Ciências Humanas e Linguagens.

A perspectiva da decolonialidade e da interculturalidade crítica surge como proposta interdisciplinar no contexto amazônico, pois a interculturalidade crítica desmistifica uma única cultura de vida, além de mostrar a pluralidade cultural existente, traz a concepção que nenhuma cultura está acima da outra. Nessa esteira de pensamento, temos também a decolonialidade que se apresenta como prática de resistência e prática de transformação no sistema-mundo.

Assim, como justificativa pelo estudo, apontamos sua relevância social, pois esta pesquisa pretende contribuir com pesquisas futuras nesse campo de estudo, e, em especial, contribuir com a comunidade escolar e acadêmica brasileira, ressaltando a perspectiva decolonial, os aspectos interculturais, os saberes culturais amazônicos e uma formação educacional não reprodutiva do caráter colonial.

O texto está organizado em 1) introdução; 2) desenvolvimento (metodologia e tópicos a serem discutidos); 3) considerações finais e 4) referências.

Metodologia

O trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica, procurando destacar as contribuições da decolonialidade e da interculturalidade crítica para a educação, para arte e para a literatura brasileira/amazônica.

Decolonialidade e Educação

Ao observar a humanidade, torna-se visível o quanto a colonização se introjetou no modo de viver das pessoas e hoje não se consegue se quer imaginar-se viver sem ela. Com isso, não se sabe ao certo o que pode ter sido mais terrível para a humanidade, se o extermínio da vida ou se a negação do modo de viver dos povos que permaneceram nos territórios colonizados, pois, mais grave do que acorrentar as mãos e os pés dos sujeitos, é acorrentar as suas mentes, como percebemos grilhões nos dias de hoje através da colonialidade do saber, do poder e do ser que surgem na contemporaneidade como alguns dos efeitos da colonialidade.

Nesse sentido, a história da educação no Brasil retrata a opressão e o silenciamento da sociedade brasileira em um todo e não somente da escola e do corpo escolar, portanto, entender essa prática social – educação – é entender a história da nação brasileira e suas tensões.

Uma vez que, a imposição do ensino formal se deu pelo desejo do povo europeu civilizar o povo que aqui vivia, subtendendo que era um povo sem cultura e sem identidade. Malheiro; Porto-Gonçalves e Michelotti, esclarecem que, na época do Brasil Colônia:

O próprio Estado tornava-se empresário dos resgates”, o que demonstra que tal prática era generalizada entre missionários, colonos e o Estado, tornando o resgate a justificativa básica para a generalização da escravização indígena, ou melhor dizendo, tornando a violência, o extermínio e a submissão as marcas de imposição colonial às populações autóctones. (Malheiro; Porto-Gonçalves; Michelotti, 2021, p. 97).

O governo do homem europeu foi tão violento a ponto de não valorizar as vidas de todos que aqui habitavam. Assim, essa opressão se estendeu aos sujeitos que foram obrigados a se subordinar a muitas formas de violência, a exemplo da física, sexual, patrimonial, moral, psicológica, étnica e religiosa, pois perderam seu direito de viver, suas línguas, suas casas, suas terras, suas religiões, suas culturas e suas identidades.

No entanto, a força de trabalho dos indígenas, povos originários do território brasileiro, também foi vista como uma forma de controle de seus corpos, pois,

o controle da força de trabalho indígena era tão necessário ao projeto colonial que o poder pastoral exercido pelas ordens religiosas organizou um regime geográfico de redução territorial e confinamento dos corpos indígenas, expresso nas práticas de descimentos, que nada mais eram que a retirada de grupos étnicos de suas aldeias para serem levados, por meio dos rios, para serem concentrados em um único lugar, chamado de aldeamento, onde diferentes povos/etnias/nacionalidades, despossuídos de seus territórios e das suas comunidades, passariam a conviver com o cotidiano do trabalho forçado e da catequese. Até mesmo uma língua, jamais falada por qualquer povo da Amazônia, foi criada: a língua tapuia. (Ibid, p. 92).

Foi com base nessa estratégia que o projeto colonial consistia em um plano de expansão de fronteiras, de assalto e violência aos bens materiais e imateriais (identidade, cultura, religiosidade) dos povos indígenas que, durante o Brasil Colonial, viveram a imposição da escravização do seu povo e da população negra, os quais foram reduzidos a condição de escravos no Brasil Imperial (Chambouleyron, 2013). A partir desse marco agressivo que foi a colonização, os grupos subalternizados passaram a ser representados pelo olhar do homem branco, um olhar carregado de preconceito, discriminação, racismo e violência, pois, a história do mundo foi e ainda é contada por quem venceu, quem exerceu o poder, quem violentou, quem conseguiu dominar os saberes, não por quem lutou.

Assim, “[...] não se pode debater a educação brasileira, sem considerar a dimensão geopolítica que nos constitui desde sempre”, (Malheiro; Porto-Gonçalves; Michelotti, 2021, p. 98-99) pois somos formados pela presença territorial da Inglaterra, Holanda, França, Espanha e Portugal, potências coloniais que invadiram o território brasileiro e tomaram posse das vidas que aqui habitavam.

Neste mundo dividido, uma região – a do ser – é perfeitamente definível, pois se vê nos termos do progresso histórico colonizador; mas uma segunda região – a do não ser – tem a própria existência como uma impossibilidade, pois seus corpos, sua magia, seus ritmos e seus modos de compreensão são vistos pelo espelho colonial e, assim, como todo espelho, como imagem invertida (Malheiro; Porto-Gonçalves; Michelotti, 2021, p. 89).

Dessa forma, por sermos produtos históricos do processo colonial, reproduzimos todos os tipos de crueldades que desvalorizam os outros seres humanos, pois, cotidianamente transparecemos, em diferentes âmbitos sociais, aquilo que, historicamente, foi arraigado em nós. Além do mais, vivemos sob a ordem da colonialidade do poder, do ser e do saber e de tantas outras colonialidades que permeiam os espaços de encontros e convívio humano.

Em consonância ao exposto, e tratando especificamente da educação, Campos (2019) pontua que

dessas relações, pautadas pela superioridade do norte sobre o sul, resultam condicionamentos nocivos sobre a construção do conhecimento, assim como de práticas, tanto no meio escolar, como fora dele, no cotidiano das vivências na metade Sul do Planeta (Campos, 2019, p. 218).

Posto isto, a modernidade como “práxis racional da violência” (Dussel, 2000, p. 472), apresenta a colonialidade que se responsabiliza pelo silenciamento dos saberes, da cultura ancestral e das vozes do Sul, ou seja, vozes negadas pelo sistema-mundo, em especial na América Latina. Nos dias de hoje, e em contraponto a essa parte hostil da história da colonização do Brasil, a decolonialidade sugere à sociedade e à educação a oportunidade de se desprenderem das amarras culturais, educacionais, sociais, religiosas e políticas que foram/são modernamente colonizadas.

Ainda sobre a questão histórica-colonial, sabe-se que os países europeus foram os grandes protagonistas desse processo e por meio disso, se criou o conceito de que a Europa é o centro da cultura mundial por ter/ser o poder. Esse conceito, representa significativamente o que é o eurocentrismo e como este termo é visto de forma ideológica. Conforme Grosfoguel (2007), a “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra

epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (Grosfoguel, 2007, p. 35). Assim sendo,

[...] as consequências geopolíticas, socioculturais e ideológicas que decorrem dessas considerações das regras práticas importadas são evidentemente preocupantes. Há inúmeras repercussões do Norte sobre modos de vida, leituras do mundo e modos norteados de (mal) educar no Sul (Campos, 2015; Roig 2002; Campos, 1999 *apud* Campos, 2019, p. 19).

Por isso, discute-se educação e decolonialidade, pois os aspectos fundantes do conhecimento formal são eurocêntricos e, até hoje, permeiam os espaços dessa formação. O Eurocentrismo que está consolidado na política, na cultura e nas ideologias em esfera global faz parte de um modelo educacional dominante e expansivo, que também se manifesta nas escolas e academias brasileiras. Em conformidade com isso, Campos (2019) diz que:

Muitas vezes os obstáculos epistemológicos enfrentados através das obviedades que nos desfiam durante os atos do conhecer estão presentes localmente no próprio contexto de nossos enfrentamentos. Outras vezes, são aparentes obviedades, assim como epistemes que nos chegam do Norte carregadas de eurocentrismo (Campos, 2019, p. 217).

Diante da influência dos saberes europeus, resultantes do processo de colonização, os saberes provenientes do trabalho, da cultura, da natureza, dos ancestrais e de todo o processo construído nas relações coletivas no Sul foram negados. Por essa razão, faz-se importante voltar à essência, ao lugar de onde se veio, “[...] eu não quero me referir à geografia por si só, mas à geopolítica do conhecimento” (Mignolo, 2008, p. 290) – pois esta tem como foco a leitura e a interpretação da realidade mundial através do estudo sobre questões conflituosas de cunho político, ideológico, territoriais etc.– Por tanto, voltar às origens é voltar a aprender do Sul e com o Sul. “Consequentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender [...]”(Mignolo, 2008, p. 290).

Assim, diante do exposto, e pela ótica da perspectiva decolonial, se intencionou apresentar até aqui uma denúncia contra o sistema colonial que, mesmo na contemporaneidade, continua a desumanizar vidas, rememora a dor e o sofrimento de povos violentados, pois a colonialidade está dando continuidade no projeto que foi pensado e iniciado pela colonização. Daqui em diante, tratar-se-á de reflexões sobre a decolonialidade como contraposição às determinações do período colonial na educação brasileira/amazônica, sendo compreendida como impulsionadora e mobilizadora da luta política contra o sistema-mundo e suas colonialidades.

Como no processo de colonização, e agora de colonialidade (Grosfoguel, 2010), o saber do povo latino-americano, especificamente do povo brasileiro, foi negado no seu território e nas suas escolas. Apesar do avanço da decolonialidade na educação brasileira, ainda vivemos sob o julgo de uma epistemologia eurocêntrica, por isso, faz-se necessário entender os antecedentes e porque a perspectiva decolonial é tão importante às demandas contemporâneas.

A esse respeito, Mignolo (2008) propõe a descolonização do conhecimento por meio da desobediência epistêmica, pois “a opção decolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento.” A decolonialidade é vista como um foco de pesquisa teoricamente atual para o campo científico, pois investigações sobre a temática vêm crescendo na Educação e em diversas áreas de estudo.

Destarte, há que se compreender que não somente para a Educação, – que é a laboração do conhecimento convencionada por meio das relações sociais – mas para todas as grandes áreas de estudo e para a sociedade, a decolonialidade e suas pedagogias, têm se apresentado como caminhos para o desprendimento do pensamento e do conhecimento eurocentrado para debruçar-se sobre os diversos tipos de saberes e fazeres localizados dentro ou fora de instituições de ensino.

Decolonialidade e Arte

Dentro da sociedade, a arte é vista, muitas vezes, como algo supérfluo, pertencente à uma classe, a elite. Assim, “no campo das artes brasileiras, falar em decolonialismo significa contextualizar a complexidade dos sistemas simbólicos que amparam e definem as engrenagens sociais.” (Simões, 2021, p. 4). O que nos leva a refletir para quem e por quem a arte brasileira está sendo feita?

Conceituar arte é complexo, pois engana-se quem pensa que apenas música, dança e teatro (como artes performativas) são arte. Dito isto, nos prenderemos ao campo do teatro, para afunilar o nosso estudo e assim tentar chegar à uma melhor compreensão.

Iniciaremos abordando sobre os aspectos históricos, espaciais e sociais do teatro, começaremos pela visão etnocêntrica que permeou o teatro por muito tempo, definindo sua criação na Grécia, “sem nenhuma contribuição de outros povos”, tal como explicam até os dias de hoje a criação da filosofia ou da ciência. Sendo reconhecidos como principais suportes a escritura da tragédia e da comédia grega.

Assim, durante quase dois milênios, o teatro foi permeado somente pelas tradições, teorizações e juízos de valor estéticos greco-latina e aristotélicas. Apesar do contato com outros

povos, sobretudo Índia e Extremo Oriente que fez com que a ideia de teatro, centrada na Grécia, começasse a sucumbir e a revelar outras modalidades teatrais vindas de muitos outros lugares. Existia um apego por essa verdade que se fazia quase absoluta sobre o teatro e suas raízes, assim, as modalidades vindas de um lugar diferente da Grécia, ainda permaneciam subjugadas e eram descredibilizadas pela elite da época. Com isso, é nítido que o teatro tinha uma cor, um nome e um local fixo, pondo à margem as demais produções teatrais.

A partir do século XX, ocorre a mudança tão necessária para o teatro, permitindo que ele exprimisse de forma mais fidedigna as ações do ser humano na sociedade, pois houve, no determinado século, uma visão mais ampliada e menos eurocentrada sobre a linguagem, os mitos, os ritos, os simbolismos e as representações das artes. Assim, a teatralidade ganha protagonismo e reforça que é urgente uma desconstrução do teatro como via unilateral e vertical de manifestação cultural. Entendendo que um dos elementos que facilitam essa desconstrução é o experimentalismo contemporâneo no palco que proporciona a construção criativa da teatralidade.

O homem está desde o começo da vida no palco, vivendo, criando, imaginando e interpretando. Nesse sentido, existe uma dimensão educativa do teatro e desejamos deixar isso explícito no texto, pois objetivamos colaborar para a discussão de uma proposta interdisciplinar, como já foi dito. Com isso, faz-se necessário expor alguns aspectos históricos das relações entre teatro e educação e das políticas educacionais de nações da sociedade industrial ocidental, além de discutir o teatro na educação no Brasil e na Amazônia.

Durante décadas, alguns escritores tentaram tecer conceitos sobre o teatro e a educação, mas sem sucesso. Somente na metade do século XIX que o binômio teatro-educação se efetivou. Foi a partir de Caldwell Cook, influenciado pelo pensamento de Jean-Jacques Rousseau que surgiu a primeira formulação do método dramático. Tendo em vista que a pedagogia de Rousseau “ênfatizava a atividade da criança no processo educativo e defendia a importância do jogo como fonte de aprendizado. Suas ideias encontraram um terreno fértil no movimento *Educação ativa* (liderado originalmente pelo professor [...] John Dewey [...])” (Japiassu, 2008, p. 25).

Foi no início do século XX, que o movimento da Educação ativa ganhou força no mundo inteiro, e no Brasil, passou-se a se chamar Escola Nova. Sendo um dos seus principais defensores, Anízio Teixeira. Assim, a partir dos anos 70, se instaura uma sistematização de uma proposta para o ensino do teatro em contextos formais e não formais de escolarização. Tendo como precursora Viola Spolin, uma estudiosa estadunidense. Faz-se relevante pontuar que foi

só com o movimento da Escola Nova que o papel do teatro na educação escolar teve lugar, principalmente no ensino infantil.

Em complemento a isso, a relação teatro-educação não ocorreu por mero acaso, mas sim de forma intencional, dado que o teatro não entrou na educação para privilegiar à classe proletária, mas para a preparar e a qualificar ainda mais para os trabalhos nas indústrias e para a servidão à classe burguesa. Um claro plano de ordem econômica. Por meio disso, a educação vinha sofrendo mudanças, uma vez que a “criatividade” começou a ser vista como algo que colaborava para o jogo de interesse que se formava sobre a escola, pois "postulava-se, assim, um "novo" modelo de ensino para atender aos ideais democráticos de "liberdade de expressão" e "livre iniciativa do futuro" cidadão. (Japiassu, 2008, p. 27).

Sobre esse adendo, acrescenta-se que o teatro, antes do período industrial já estava dentro das escolas e se manifestava desde a idade média através de leituras em latim.

Com o decorrer do tempo, já na metade do século XX, o teatro começou a expandir sua dimensão pedagógica e se aproximar ainda mais da educação, pois estava ocorrendo nesse período um fortalecimento de uma educação através da arte. Dessa forma, o teatro se torna acessível a todos e não só aos profissionais do teatro ou participantes do teatro amador.

Entende-se que é urgente falar e trabalhar o teatro na educação, uma vez que o teatro é muito importante na vida do ser humano, pois “é um meio de comunicação e expressão que articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e linguísticos em sua especificidade estética” (Japiassu, 2008, p. 28) facilitando a aprendizagem do educando e o ajudando em muitos sentidos, desde o cognitivo até o sensorio motor, dentre outros. Assim, desde a metade do século XX, “as experimentações e propostas estéticas teatrais contemporâneas influenciaram e continuam influenciando as diferentes abordagens do teatro na educação.” (Japiassu, 2008, p. 29).

O ensino do teatro e das artes para as novas gerações, vem se sustentando na justificativa que existe um valor educativo e por isso a necessidade de sua inclusão no ensino formal. Além de destacar a relevância de apropriação das linguagens artísticas pelo aluno, para que ele possa melhor compreender a realidade humana e desenvolver-se culturalmente, objetivando seu crescimento como ser humano.

Piaget, Vygotsky, Freud, Moreno, Slade, Boal e Brecht são nomes de teóricos citados para embasar as pesquisas sobre a função terapêutica do teatro, jogos, símbolo, signos, o teatro como instrumento de luta política e como proposta metodológica para a educação escolar.

Sobre os aspectos legislativos, a partir da lei 5.692 de 1971 que exigiu o ensino da educação artística para a educação básica, o teatro passou a vigorar nas escolas, antes já existia

uma lei que introduzia o ensino das artes no espaço educacional, mas esta não era obrigatória. Foi através de muita dificuldade que a lei começou a ser cumprida. Apesar de não existirem, na época, docentes de artes licenciados e o sistema educacional ter tido dificuldade para cumprir com a legislação, várias ideias começaram a surgir para que pudesse “camuflar o problema”, como: sobrecarregar profissionais formados em conhecimentos específicos do campo das artes (música, dança, artes plásticas) ou inserir professores de outras áreas para diminuir a defasagem de professores de artes nas escolas.

É dessa maneira, com muita dificuldade que o teatro, vem, até hoje, caminhando e se sustentando no mundo globalizado. É certo que o Teatro resiste. “Teatro, e não apenas no sentido limitado da encenação de dramas sobre os palcos (e o qual, depois de tudo, é uma prática que, até que se divulgasse amplamente como parte do colonialismo, pertencia relativamente a poucas culturas)”. (Schechner, 2006, p. 37). Hoje, diferentemente de seu início, que foi impulsionado por aspectos coloniais, busca práticas decoloniais e interculturais, uma vez que tenta valorizar a vida e a arte dos grupos que estão as margens, como os grupos da periferia, grupos indígenas, quilombolas, negros, feministas e LGBTQIA+, configurando-se assim como um teatro mais acessível, plural e inclusivo.

Assim, o capítulo caminhou em busca de desvendar a relação entre as artes – tendo como foco o teatro – e a decolonialidade, no mesmo momento que busca entender o envolvimento da arte com a educação dentro desse processo interdisciplinar e intercultural que o texto se propõe a discutir.

Decolonialidade e Literatura

Desde a Constituição de 1988 no Brasil, a escola foi “aberta para todos”, mas de nada adianta incluir fisicamente os sujeitos à margem do sistema escolar e esperar que eles sejam proficientes nas mais variadas disciplinas se o próprio sistema escolar não for repensado, indisciplinado, reconstruído a partir dos sujeitos a quem ele deve acolher, aqueles que o sistema escolar contribui, muitas vezes, para marginalizar: sujeitos negros, das comunidades indígenas, LGBTQIs, mulheres, trabalhadores, entre outros. (Machado; Soares, 2021, p. 982-983).

Assim, acreditamos que o pensamento decolonial é capaz de nos apresentar como relacionar saberes e disciplinas, buscando sempre um diálogo intercultural em plenitude e igualdade nos espaços de ensino, e em vista de um mundo transmoderno, que valorize as alteridades e exterioridades negadas no sistema-mundo, como sugere Dussel. Dessa forma, é imprescindível

pensar um ensino de literatura que seja anti-racista, anti-homofóbico, anti-misoginia, contra preconceito às populações indígenas e às classes trabalhadoras, à população do campo, etc. Para tanto, queremos pensar e propor um ensino em que os sujeitos subalternizados sejam protagonistas, no qual se vejam incluídos não apenas através de documentos oficiais que mascaram todos esses preconceitos, invisibilizando parte da população do seu país, e sim através de práticas pedagógicas transgressoras, para lembrar bell hooks, ou libertadoras, para lembrar Paulo Freire. (Machado; Soares, 2021, p. 983).

Nisso, se faz importante que o público educacional (professores e alunos) tenha direito à uma alfabetização estética e decolonial nas diferentes linguagens, sejam elas artísticas ou literárias, pois elas podem colaborar tanto para uma melhora profissional quanto para um avanço pessoal, tendo em vista que pode ser um ato de transgressão dos conhecimentos hegemônicos, hierárquicos e moderno-coloniais enraizados em todos os âmbitos vivenciais do ser humano.

Dessa maneira, refletir sobre produções voltadas para as questões de raça, etnia e gênero, enseja um caminho para a consolidação de uma teoria decolonial na educação, na arte e na literatura brasileira, pois os aspectos fundantes do conhecimento formal são eurocêntricos e, até hoje, permeiam seus espaços de formação. O Eurocentrismo que está consolidado na política, na cultura e nas ideologias em esfera global faz parte de um modelo de ensino dominante e expansivo, que também se manifesta na educação brasileira, ou seja, a "colonialidade do saber" é resultado de "um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias" (Porto-Gonçalves, 2005, p. 4).

Sendo assim, a literatura, como ponto central desse tópico, acaba sendo apresentada aos alunos e alunas de forma distorcida, alienada e totalmente fora de seus contextos. Tendo em vista que isso ocorre “por conta de deturpações e uso propedêutico do texto literário, quanto por modelos de currículos que tomam a formação do leitor de literatura como uma pauta distante dos interesses técnico-formativos do sistema escolar, representado, por exemplo, pela BNCC, pelo ENEM e pelo Novo Ensino Médio”, (França, 2022, p. 86). Nesse sentido, importa-nos recorrer à uma literatura crítica, social e decolonial, pois a perspectiva decolonial também traça um enfrentamento contra o capitalismo e sua educação neoliberal que diariamente tem se manifestado na educação brasileira através dos Organismos Internacionais e seu modelo global de ensino.

Indo ao encontro do discorrido, e trazendo para a região amazônica, percebe-se como pode ser colonizadora a ação do (a) professor (a) que desconsidera a experiência cultural que o

(a) aluno (a) traz consigo de casa, pois os saberes culturais é algo que caracteriza cada ser humano, demarca sua identidade, e, se relaciona com sua produção artística, literária e educacional.

No Brasil, apesar da ainda pouca representatividade amazônica nesses sistemas (artísticos, literários e educacionais), são muitas as produções e elas não pararam de serem feitas por pessoas negras, indígenas e que não se encaixam no sistema binário de gênero, cujas memórias foram esquecidas, rememorando assim, o passado colonial e revelando a urgente necessidade de reparação de experiências outras na História brasileira. Diante disso,

O conceito que envolve nossa posição ética e política diante dessas questões e nos permite pensar esse tipo de educação é o de decolonialidade, uma vez que se trata de uma noção elaborada, sobretudo, por pensadores latino-americanos (mas também por pensadores de outros países do cone sul) que se concentram em analisar crítica e profundamente como a colonialidade europeia se impôs nas estruturas de poder na América Latina, nos modos de saber, ser e pensar dos povos dos países latino-americanos, desvendando a produção de conhecimento de uma episteme principalmente eurocêntrica e da América do Norte. A decolonialidade configura-se, pois, enquanto potência para se refletir e modificar estruturas fixas no que diz respeito ao ensino de literaturas, atuando, portanto, na perspectiva crítica da educação (Machado; Soares, 2021, p. 983).

Assim, acredita-se que é possível vislumbrar uma literatura que zele pelo letramento literário e a formação de seu leitor, mas também é urgente que a literatura "mire em dialogar com os excluídos, com os "loucos" socialmente interditados, com os "libertinos" alunos-leitores que, em vários casos, não se enxergam representados nos formatos canônicos de aulas baseadas na historiografia ou na teoria literária tradicional." (França, 2022, p. 89). Dado que,

Numa leitura decolonial do campo de ensino de literatura, especificamente, pode se configurar como um início revolucionário o próprio ato de ouvir os sujeitos subalternizados que foram por séculos desautorizados nos rituais de leitura escolares (e não só). Para tanto, há que se considerar que a determinação do cânone e também a atuação da crítica literária, durante séculos, se pautou em modelos e critérios eurocêtricos para decidir o que deve ou não ser visto como literatura, a partir da ótica de uma série de fatores históricos mobilizados seletivamente. Como resultado sintomático, notamos que a considerada "alta literatura" brasileira, que tende a constituir os acervos escolares, é composta, em sua maioria, por autores brancos, heterossexuais, de classe média ou classe alta, desprestigiando produções de autores(as) negros(as), LGBTQIs, indígenas, das camadas populares, consideradas, indiretamente ou não, como "o outro", a "não literatura". (Machado; Soares, 2021, p. 996).

Posto isto, é perceptível que a literatura ocupa um papel entre a memória e a história, pois ela é incumbida de rememorar as antigas narrativas e de comunicar as novas. Mas, assim como o ensino educacional e o artístico, o ensino literário também é marcado pelos efeitos da

colonialidade, como indicam Machado e Soares (2021). Dessa forma, estes ensinamentos, trazem uma base distinta da realidade histórica e cultural brasileira. Com isso, “é indispensável que o professor de literatura assuma uma postura ética e política, a fim de desenvolver uma mediação de leitura que considere as realidades locais, as subjetividades dos leitores em formação e os sistemas de referência simbólica que os contorna.” (Machado; Soares, 2021, p. 998). Além desses necessários apontamentos, é importante também que o ensino de literatura seja crítico, que o mediador da leitura tenha uma posição política voltada à emancipação humana para que a convivência com o texto literário seja próxima e não distante de seu leitor.

Nessa direção, elencamos alguns pontos que podem nos ajudar no desafio de romper com o modelo de ensino colonial literário, são eles: integrar a obra de autores locais na aula, incentivar a leitura de textos tradicionais, valorizar expressões locais e a cultura regional, pois a língua é viva, humana e não se manifesta somente em uma modalidade, pois, geralmente o material usado em sala de aula (livros, apostilas, etc.) é somente o normativo. Dessa forma, é relevante superar os estereótipos de linguagens, de conceitos, do conhecimento eurocentrado que eleva o preconceito linguístico e limita a literatura.

Assim, considera-se importante elucidar que não se quer negar as importantes contribuições dos cânones da literatura, mas não se pode aceitar somente o que foi apresentado por eles, pois, “o ensino de literatura na educação básica (e superior), especialmente na rede pública, não pode corroborar para a neutralização das matrizes culturais que compõem o quadro de leitores em formação”, (Machado; Soares, 2021, p. 998) pelo contrário, se a literatura é um plano intermediário entre a memória e a história, que ela conceda espaço e valorize a vida e a obra dos povos tão obliterados no sistema-mundo.

Considerações Finais

No discorrer do texto, é possível perceber que os efeitos da colonialidade encontram-se na memória, na língua, nas histórias, na produção artística e na educação da humanidade. Está tão entrelaçada na vida e no viver do ser humano que é vista como algo natural. Mas no mesmo momento que surge a opressão e a dominação ante os povos vistos como minoria, surge desses mesmos povos a resistência, a rebeldia e a insurgência, que manifesta-se como sua força decolonial. Assim, é urgente rememorar o passado para que se busque formas outras de organizar a sociedade e seus âmbitos sociais, culturais, religiosos e educacionais.

Dessa forma, destacamos, como conclusão do trabalho, que evidenciar as reflexões acerca do pensamento decolonial como perspectiva “outra” no campo educativo e das linguagens, demonstra a urgência de uma ruptura com o passado colonizador que transcende no

caráter moderno-colonial em todos os âmbitos da sociedade. Todavia é preciso fomentar estratégias que transformem em ação as teorias que tratam da abordagem sobre o problema colonial enfrentado, pois por meio da literatura, podemos perceber que a colonialidade ocultou muitas narrativas, mantendo somente o discurso ocidental, fazendo com que, a memória e a história dos povos obliterados continuassem colonizadas (Crippa, 2022), já na arte, refletimos como a mesma se apresenta como uma manifestação social que imprime em si relações de poder. (Simões, 2021). Por fim e não menos importante, temos uma educação colonizada, engendrada em raízes coloniais, pois como enfatiza Quijano (2005) existe uma hegemonia europeizada que controla a subjetividade, a cultura e o conhecimento dos povos subalternizados.

Em direção a isso, as perspectivas propostas (decolonialidade e interculturalidade crítica) surgem como configuração de transgressão e insurgência contra a colonialidade e seus efeitos na sociedade.

Referências

CRIPA, Giulia. Entre arquivos e literatura: percursos de decolonização da memória cultural. **Revista Boletim Observatório da Diversidade Cultural**, Belo Horizonte, v. 96, n. 01, p. 16-32, jun. jul. ago. 2022.

CAMPOS, Marcio D'Olne. Por que SULear? Marcas do Norte sobre o Sul, da escola à geopolítica. **Revista Interdisciplinar Sulear**, Belo Horizonte, a. 2, n. 2, p. 10-35, 2019. Disponível em <http://revista.uemg.br/index.php/Sulear/article/view/4140/2410>. Acesso em: 4 jun. 2023.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História Social das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 55-83.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidad e Eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 25-34. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708040738/4_dussel.pdf. Acesso em: 13 jun. 2023.

FRANÇA, T. M. Por um ensino de literatura discursivo e decolonial. **Revista Heterotópica**, v. 4, n. 1, p. 85–102, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/RevistaHeterotopica/article/view/64494>. Acesso em: 10 abr. 2024.

GUINSBURG, J. **Da cena em cena: Ensaios de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2007. 1º ed. 2001.

GROSFOGUEL, Ramon. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. **Ciência e cultura**, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

GROSFOGUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 383-417.

JAPIASSU, R. O. V. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas, São Paulo: Papirus. 2008. 7ª Edição.

MACHADO, R. C. M.; SOARES, I. B. Por um ensino decolonial de literatura. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 3, p. 981-1005, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/wcdxsD3sqYmYVRSQncPV4ty/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 06 jan. 2024.

MALHEIRO, Bruno; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; MICHELOTTI, Fernando. **Horizontes amazônicos: para repensar o Brasil e o mundo**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo; Expressão Popular, 2021. Disponível em: <https://rosalux.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Horizontes-amazonicos-com-capa.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2023.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazônias**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

SIMÕES, Alessandra. A hora e a vez do “decolonialismo” na arte brasileira. **Revista Visuais**. Revista do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da UNICAMP. n. 12, v. 7. 2021.

SCHECHNER, Richard. 2006. **Whatis performance? In Performance studies: anintroduction, secondedition**. New York & Londres: Routledge, p. 28-51.

A SEMIOSFERA DO BOI PAVULAGEM

Lucelle Oliveira do Nascimento
Rúbia Keyla Vulcão da Silva
Wellerth Mendes Ribeiro

INTRODUÇÃO

Tudo o que o ser humano tem contato é envolvido por semiótica, tudo tem um significado. A partir de então, infere-se que o universo está repleto de signos mesmo que eles não sejam percebidos cotidianamente, eles simplesmente existem além do sujeito.

Através de encaminhamentos de base etnográfica, com pesquisa em documentários, ou seja, documental, recolheu-se signos/símbolos que remontam narrativas e discursos do Boi Pavulagem, corroborando em uma escritura multifacetada que transcende os níveis da inscrição que se atualizam através das diversas expressões de linguagem no âmbito das culturas populares.

Analizando o brinquedo principal do Arrastão do Pavulagem, uma conhecida manifestação cultural que acontece em Belém, o Boi Pavulagem, compreende-se que este brinquedo é repleto de significações que podem perfeitamente ser analisadas a partir da semiótica da cultura. Associado ao brinquedo Boi Pavulagem, também é feita análise semiótica da “tripa do Boi”, pessoa que dá vida ao brinquedo, sem este ser, muitos dos simbolismos do brinquedo seriam difíceis de ser compreendidos. O referido BoiPavulagem (o brinquedo) é o centro destes objetos simbólicos escrituras pictóricas, artesanais e imagético-performáticas do Boi.

O texto inicia conceituando cultura, a partir de José Luis Soares e também semiótica, a partir de Lúcia Santaella, segue conceituando semiótica da cultura, também a partir de Santaella; posteriormente, há uma rápida descrição de o que é Arraial do Pavulagem, contando um pouco da história desta manifestação cultural. Em seguida, dá-se início a uma breve análise do Boi Pavulagem, Boi que faz parte de uma manifestação cultural conhecida como Arrastão do Pavulagem.

O objetivo deste trabalho é associar as teorias da semiótica a um movimento cultural que faz parte do cotidiano da cidade de Belém, ratificando assim que a semiótica está presente em vários momentos da vida de cada ser humano.

CONCEITOS IMPORTANTES

Antes de propriamente ser apresentada a semiótica do Boi Pavulagem, deve-se refletir do conceito de cultura a partir das ideias de José Luis Soares, quando este autor afirma que *“quando falamos em cultura estamos nos referindo mais especificamente ao conhecimento, às ideias e crenças, assim como eles existem na vida social”* (p.15) e o histórico do Boi Pavulagem fala, em diversos documentários, que ele surgiu da ideia de Rui Baldez de colocar um Boi na rua. Tal ideia levou cerca de onze anos para ser amadurecida, até o momento que o Pavulagem se tornou um Boi Azul com uma estrela na testa, assim como disse o sonho de Rui Baldez. Ressalta-se que Rui foi um dos fundadores do Arraial do Pavulagem ao lado de Ronaldo Silva e Júnior Soares.

No que se refere à semiótica, Lucia Santaella (1983), no livro “Introdução à semiótica”, afirma que *“semiótica é a ciência dos sistemas e dos processos sógnicos na cultura e na natureza. Ela estuda as formas, os tipos, os sistemas de signos e os efeitos do uso dos signos...”*.

Já em relação à semiótica da cultura, esta é desenvolvida, segundo Lotman, cheio de *“metáforas espaciais”*, estas *“são fonte de um pensamento criativo”*. A cultura é vista como um *“sistema autorreferencial no qual os espaços encontram-se enraizados em mais espaços isomórficos envolventes da semiose cultural”*.

Ainda de acordo com Lotman, *“a cultura se manifesta somente de modo parcial numa forma tridimensional, por exemplo em bens, roupas, mobília...”*, este autor também afirma que descrever os espaços culturais e lançar descrevê-los metaforicamente.

Objetivando contribuir com a análise semiótica do Boi Pavulagem, tem-se a ideia da Professora Silvia Sueli Santos da Silva quando esta afirma que *“Como instrumento primordial da comunicação humana, o corpo fala.”*, pois o corpo do artista que “dá vida” ao Boi Pavulagem fala muito sobre aquele brinquedo, sobre as referências que o artista carrega para desenvolver o bailado do Boi.

Logo vê-se que há muito de semiótica na manifestação cultural no Boi Pavulagem.

O ARRAIAL DO PAVULAGEM

O Arraial do Pavulagem é um grupo cultural que contribui significativamente com a divulgação da cultura paraense, desde o final da década de 1980, principalmente em Belém. Inicialmente, foi um grupo de amigos que se reuniu com a intenção de realizar uma brincadeira no Bairro da Campina (Campina é um bairro histórico de Belém, onde acontece a maior parte das atividades culturais do Arraial do Pavulagem), tal brincadeira consistia em tocar toadas,

carimbós e quadrilhas, saindo do Teatro Waldemar Henrique e dando uma volta pela Praça da República, tendo como símbolo um Boizinho pregado na ponta de um cabo de vassoura.

Esse grupo de amigos era “liderado” pelos músicos Ronaldo Silva, Júnior Soares e Rui Baldez. Assim teve início o “Pavulagem do Teu Coração”, o que conhecemos hoje por “Arraial do Pavulagem”.

Em uma das entrevistas analisadas, Ronaldo Silva afirma que o Pavulagem teve origem com o Rui Baldez os convidando para levarem um Boi para as ruas de Belém. Segundo Ronaldo, houve um tempo entre o convite e o dia que de fato o Boi foi para as ruas. Mas este cantor percebeu que eles sabiam bem pouco sobre Boi e todo esse movimento cultural foi uma forma de aprender um com o outro.

No início de tudo, os Arrastões aconteciam de forma bem improvisada, somente no final da década de 90 é que passaram a ter ensaios para que tal manifestação cultural acontecesse de forma mais organizada.

Com o passar do tempo, o Boi que pequeno e carregado em um cabo de vassoura cresceu e, com isto, foi possível este brinquedo ganhar vida com a presença de “um tripa” (homem que dança em baixo do Boi). Também com o passar do tempo, o Arraial do Pavulagem recebeu o título de Instituto e todas as atividades desenvolvidas por este instituto passaram a ter um viés mais pedagógico, tanto que atualmente o Arraial do Pavulagem é considerado “uma escola a céu aberto”, pois além das oficinas (momento no qual as pessoas aprendem a tocar um instrumento, ou aprendem a dançar, ou aprendem a andar em pernas de pau) e ensaios, o Arraial do Pavulagem promove alguns seminários com temas que abordam o saber amazônico.

ANÁLISE SEMIÓTICA DO BOI PAVULAGEM

A partir de então iniciará uma análise semiótica do principal brinquedo utilizado pelo Arraial do Pavulagem, o Boi Pavulagem.

O Boi Pavulagem é um brinquedo grande, para que mais pessoas possam visualizá-lo, tanto que um homem adulto é quem dança embaixo dele para lhe dar vida. O boi vem na cor azul por se tratar de um sonho de Rui Baldez, como podemos conferir na música “A lenda, o sonho”, onde Ronaldo Silva canta que:

“Vou contar a história do mangue
Que fala do sonho que teve Baldez
Quando foi pro Acará sem governo
Quebrando barreira, clarão pelo céu
Pra bordar os seus versos de luz
E receber de São João um agrado

Era o boizinho azulado
 Que ele ia ver crescer
 E alegrar a cidade”

A cor azul do Boi remete à cor do céu, é como se fosse um pedacinho do céu no meio das pessoas que apreciam o Boi Pavulagem.

O Boi Pavulagem traz uma estrela na testa, esta estrela faz menção à estrela de São João Batista, tal estrela também se faz presente nos chapéus utilizados pelos integrantes do Batalhão da Estrela, pessoas que conduzem o Boi Pavulagem pelas ruas de Belém.

Figura 1- Boi pavulagem



Fonte: Lucelle Nascimento

E por falar em Batalhão da Estrela, quando seus integrantes são questionados sobre o significado do Boi Pavulagem, geralmente muitos associam o Pavulagem à amizade, ao amor, a um reencontro pessoal, isto pode ser verificado nos documentários que foram utilizados para a produção deste texto. Tal associação acontece porque o sentimento que envolve as pessoas que acompanham o Pavulagem é de muito acolhimento, envolvido em bons sentimentos.

Figura 2- Arrastão do pavulagem.



Fonte: Lucelle Nascimento

Mas analisando a foto acima, na qual aparece o Boi Pavulagem também percebemos vários significados na mesma. O Boi Pavulagem é o Boi Azul de saia branca (o Boi todo azul é

o Pavuzinho, que é um boi que ganhou vida a partir de um adolescente que é fã do Boi Pavulagem, este elemento também já passou a integrar os Arrastões juninos). O interessante da foto é que a pessoa que “dá vida” o Boi Pavulagem, aparece ao lado do boi (de blusa azul e calça comprida amarela), é como se o Pavulagem estivesse olhando para si nesse momento, é como se fosse uma metáfora, que também é analisada por Santaella no livro “Introdução à semiótica”, neste livro, Santaella afirma que “*metáforas são a fonte de um pensamento criativo*”, logo, essa metáfora do “Pavulagem olhando para si mesmo” permite a criação de várias ideias, possibilita inúmeras análises, é como se fosse um encontro do Pavulagem consigo mesmo, é como se o tripa do boi (homem que dança em baixo do Boi) estivesse refletindo sobre a sua arte.

Analisando outro elemento da foto, vemos uma mulher com roupa de vaqueira e “montada em um cavalo”, esta personagem faz a “proteção” do Boi Pavulagem, e, ao mesmo tempo, faz menção aos vaqueiros marajoaras, que são comumente citados em algumas músicas de Ronaldo Silva, há mais duas ou três pessoas que participam dos Arrastões atuando dessa maneira.

Retomando ao Boi Azul, este traz também algumas fitas penduradas nos chifres, em uma música de Rui Baldez, este compositor fala “*arco-íris, minha vida, Pavulagem vai passar*”, logo, infere-se que as fitas coloridas nos chifres do Boi Pavulagem fazem menção ao arco-íris, um elemento da natureza. Enfatiza-se que as pessoas que coordenam o Boi Pavulagem sempre defendem a proteção dos elementos da natureza, a preservação da mesma, fato que é muito visto nas músicas que são compostas pelos integrantes do Arraial do Pavulagem.

Figura 3- Rosário do Boi.



Fonte: Lucelle Nascimento

Além desses elementos, podemos também analisar o Rosário do Boi (que são as flores que estão entre os dois chifres, que também pode ser visualizado na foto anterior), há uma música do compositor Toni Soares, que integrou por um tempo a banda Arraial do Pavulagem, chamada de *“Tá caindo flor de todo ano”*, no qual ele fala *“O meu Boi tem flor, tem flor; flor de todo ano...”* é como se o Boi indicasse uma primavera o ano inteiro, como se o Boi indicasse alegria o ano inteiro. Aqui percebe-se como a semiótica utiliza metáforas, tanto nas imagens, quanto nas palavras, através da música.

Outro fator importante de análise é que é possível a visualização das pernas e pés do tripa do Boi, a este fato infere-se que é para que todos vejam que é uma pessoa que “dá vida” ao Boi, também este fato pode estar associado a possibilidade de todos verem a dança feita pelo tripa do Boi, “o bailado do Boi”. Como afirma a Silva:

(...) para compreender o comportamento corporal é preciso buscar como referência primordial o universo cultural em que esse corpo está inserido. Entretanto, não se pode esquecer a capacidade criativa e inventiva do corpo, pois é ela que irá transformar sua cultura em dinâmica, viva, num processo no qual se incluem as trocas com outras culturas.” (p.238)

Figura 3- artista “tripa do boi”



Fonte: Lucelle Nascimento

O artista que atua como “tripa do Boi” Pavulagem, o Márcio Gomes, relata que criou passos específicos, utilizando como referência passos dos Bois do Maranhão e do Boi de São Caetano de Odivelas, isso á 34 anos, quando Ronaldo Silva apresentou a ele vídeos desses bois, o que resultou em um bailado único, Márcio relata que procura dançar a maior parte do tempo

em pé; em determinados momentos, Márcio coloca o boi para o alto, para que mais pessoas possam ver o Boi Pavulagem. Esta maneira de dançar com o Boi se transformou em sua marca registrada; logo, o “tripa do Boi” Pavulagem tem como referência primordial o universo cultural no qual ele está inserido, associando a isso a sua criatividade corporal.

Logo, há vários elementos que podem ser analisados de acordo com a semiótica da cultura, como as roupas utilizadas pelas pessoas que participam dos Arrastões, os instrumentos musicais utilizados, os adereços de mãos, os estandartes, o bailado do Boi, contudo, o foco é o Boi Azul, como já foi falado e analisado.

CONCLUSÃO

A análise semiótica do Boi Pavulagem permite a compreensão de que o Boi Azul está envolvido por significações, principalmente amazônicas, que estão presentes também nas músicas da banda Arraial do Pavulagem, infere-se que cada elemento presente nos Arrastões do Pavulagem está carregado de significados e que se eles forem analisados individualmente, possivelmente esta análise desenvolverá uma grande tese. semiótica.

Além disso, infere-se que a cultura popular presente no brinquedo Boi Azul agrega as teorias religiosas (com a referência da Estrela na testa do Boi ao São João), agrega a teoria musical, tudo no Boi pode ser explicado de forma musical, tanto que há duas citações de músicas no decorrer do texto. E assim é possível associar o Boi Pavulagem às mais variadas formas de representação da arte, como a música, a dança, a poesia... e assim por diante.

Tal análise permite o acesso a diversos saberes, principalmente aos saberes dos Mestres Populares, que são as pessoas que possibilitam que o Arrastão do Pavulagem permaneça alegrando a cidade e compartilhando esses conhecimentos.

Neste sentido conclui-se, que os processos Semióticos revelam a forma como o mundo é interpretado, independente do objeto ser concreto ou abstrato. A semiose tem a capacidade de apontar como experiências são vivenciadas, considerando que todo indivíduo está exposto à interação com um universo de sensações – cores, formas, sons, cheiros, texturas. Absorve-se tudo através dos sentidos como a visão, o olfato, o paladar, a audição e o tato, os quais recebem estímulos que, posteriormente serão transformados, por meio do raciocínio, em representações que formam nos intérpretes desses estímulos, uma idealização mental do objeto. Isto não está muito distante do que acontece no Cortejo do Boi Pavulagem pelas ruas de Belém.

REFERÊNCIAS

SANTOS, José Luiz dos.; **O que é cultura**; 1ª edição, 1983.

SILVA, Ronaldo; “**Como surgiu o Arraial do Pavulagem**”, 2022.
<https://www.youtube.com/watch?v=X3-RaZ0dnkI>, acessado em 26/09/2023, às 13:20)

FLÁVIO e VIDAL, **Homero e Úrsula; Boi Pavulagem é o Boi do Mundo**, 2019. <https://www.youtube.com/watch?v=rjAgMkw0hMs>

SILVA, Ronaldo; Música “A lenda, o sonho”, 1995.

SOARES, Toni, Música “Tá caindo flor de todo ano”, 2003.

CORPO, REGISTRO E ESPAÇO NO INSÓLITO

Roberta Greidinger
Cássia Santos
Alan Sousa

Resumo: Este artigo é resultado de um processo de trabalho que se inicia com o registro de uma performance artística direcionada para vídeo com influência das teorias da narrativa do fantástico e alguns elementos, como o devaneio, o sonho, e o inconsciente. A partir das experiências performáticas com o corpo apresentamos a relação dos sentimentos de medo, angústia e solidão que se relacionam com os ambientes que foram escolhidos para o desenvolvimento da obra. O objetivo do estudo é uma análise estética do espectador sobre os sentimentos expressados por meio da performance voltada ao vídeo e as possibilidades artísticas que o corpo, enquanto suporte, consegue representar no campo das Artes Visuais. A metodologia utilizada é do tipo qualitativa em que prevalece uma análise sob as representações e percepções, além das sensações pessoais do próprio espectador. O resultado deste artigo apresenta a descrição de um processo de criação artística no campo das Artes Visuais como possibilidade de abordar as teorias da narrativa do fantástico com as técnicas de expressão com o corpo e por meio da performance direcionada para o vídeo alcançar o espectador.

Palavras-chave: Artes Visuais. Vídeo Performance. Corpo. Insólito.

Introdução

Este artigo é resultado de um processo artístico com influência das teorias da narrativa do fantástico e elementos surrealistas que se inicia a partir da elaboração da performance direcionada para o vídeo, onde os movimentos do corpo representam e expressam os sentimentos como angústia, medo e solidão fazendo relação com os ambientes escolhidos para a realização da obra. O objetivo deste trabalho é permitir que o espectador ao assistir, *Corpo, Registro e Espaço no Insólito – performance para vídeo*, faça sua própria interpretação e análise estética. No entanto, também aborda temas como o insólito dentro da narrativa do fantástico que poderá ser utilizado como ferramenta educacional. A metodologia deste estudo é do tipo qualitativa onde o resultado da percepção do espectador é essencial para que a proposta do processo artístico seja alcançada com a performance em vídeo.

O processo de criação é pensado com base nos estudos pautados em teorias da narrativa do fantástico apresentada pelo autor Tzvetan Todorov (2007); além das autoras Mônica Tavares (2003) e Patricia Sobrinho (2017) que abordam e questionam sobre o corpo

enquanto objeto estético e de representação. Além dos conceitos e características das artes híbridas na perspectiva da pesquisadora Sandra Rey (2004); e o autor Jorge Glusberg (2013) sobre performance enquanto processo de trabalho artístico.

Dessa forma, foi pensado nas potencialidades que o corpo possui enquanto suporte, a fim de alcançar de algum modo o espectador por meio de uma experiência sensível. Visando alguns elementos e características destacadas no processo de elaboração e concepção da obra, presente na expressividade corpórea do performer. Com isso, tem-se a sujeição do produto final que é a performance direcionada para o vídeo à tríade: contemplação, compreensão e fruição.

Com isso, foi possível elaborar um discurso do corpo que materializasse aspectos surrealistas aos elementos narrativos do fantástico. Assim, selecionamos alguns elementos, como o devaneio, o sonho, e o inconsciente, para trabalharmos a relação do suporte corpo com os sentimentos de medo, angústia e solidão.

Corpo

A utilização do corpo como suporte da obra de Arte, bem como elemento essencial na expressão artística, possui aspectos agregadores ao fazer artístico, que não mais limitam-se a funcionalidade da obra, além de não se limitar a uma finalidade da obra sob uma perspectiva de compromisso com o interesse pré-estabelecido, ou seja, direcionado à sua utilidade. Deste modo os aspectos agregadores são voltados ao belo na produção artística, ao trabalhar o corpo na construção da obra de Arte, como na produção de performance para vídeo. O corpo na presente produção é tido como objeto estético, na perspectiva do corpo como suporte da expressão performática e na possibilidade de atingir o espectador através da experiência sensível.

Contrariamente ao objeto prático, que atendia a determinada utilidade implícita no seu fazer, o objeto estético abre-se como possibilidade de agradar aos espectadores, afetando-os como experiência sensível, aberta à receptividade. Este tipo de objeto não tem mais a intenção de atender a uma dada funcionalidade e o seu valor deixa de vincular-se ao interesse implícito no seu fazer (TAVARES, 2003, p. 32).

Na construção da ação performática proposta para o vídeo intitulado *Corpo, Registro e Espaço no Insólito – Performance para vídeo*, o corpo enquanto suporte e executor da ação performática é trabalhado como instigador da reflexão no processo de contemplação, compreensão e fruição presentes na liberdade que o espectador da produção tem ao se propor a analisar a criação artística na mídia de vídeo. No sutil e subjetivo jogo de entendimento e imaginação, presente na leitura estética que é estimulada nesse tipo de produção artística, na

qual o corpo enquanto linguagem, para as Artes Visuais, pode expressar e representar através de movimentos: sentimentos, sensações e ideias.

Desta forma, representar e contemplar, estão presentes na elaboração da ação performática e, como braços da fruição estética, na ação do corpo durante a performance, assim como no registro final em vídeo, do corpo durante a ação que se mantém em forma de obra audiovisual do performer. O corpo na construção da ação/registo performático é utilizado como expressão do sensível, na busca da percepção estética do espectador.

Com o conceito kantiano de desinteresse, a atitude estética aparece como um modo especial de atenção prestada aos objetos, evidenciando uma forma diferente de representá-los e contemplá-los, tornando possível uma atenção centrada exclusivamente na presença sensível, na forma bela que se exhibe pela sua finalidade sem fim³. Desse modo, a atitude desinteressada impõe um tipo característico de percepção: a estética, que destaca a possibilidade de contemplação, compreensão e fruição, baseadas, como diz Kant, no livre jogo que implica uma associação entre entendimento e imaginação (TAVARES, 2003, p. 32).

A construção de expressões corporais na ação performática que fizessem alusão a sentimentos como angústia, dor, medo e tantos outros expressos por gestos abertos, centrados e até mesmo descompassados com braços e pernas, em uma busca, hora por movimentos aparentemente ordenados, e outra hora não, nos remete a gestos voluntários e involuntários que desempenhamos ao estímulo dos mais variados sentimentos. Todas essas características presentes no processo de concepção da expressividade corpórea do performer, se sujeita a tríade contemplação, compreensão e fruição na busca pela contemplação do objeto estético, onde a contemplação da obra nos desperta interesse.

A especificidade que diferencia uma determinada situação estética reside assim no fim a que ela se destina. Portanto: “não contemplamos o objeto estético porque simplesmente nos interessa, mas nos interessa porque o contemplamos esteticamente; não como meio, mas como fim”. E, desta maneira, este interesse desinteressado, “... longe de guiar ou preexistir à percepção, surge dela e ganha vida nela, oferecendo assim a imagem do objeto como um todo concreto sensível que, por sua forma, possui um significado que lhe é inerente” (TAVARES, 2003, p. 32, grifos da autora).

Logo o corpo na construção da ação performática, enquanto suporte primário da concepção da obra e objeto da “plasticidade conceitual”, não será apenas representado na Obra de Arte, mas será suporte, linguagem, expressão, criação até mesmo ferramenta artística, sendo o corpo experimentado na criação artística de outras formas ao longo dos processos de concepção da Obra, na performance para vídeo, a ação do performer estava sujeita ao conceito

pensado por todos os membros da equipe, os três, artistas visuais, incluindo o performer, todos responsáveis pelo conceito da produção audiovisual.

O corpo tem sido regulado, perfurado, pintado, mutilado, deformado, transformado, mas não tem deixado de significar algo. No mundo das artes, sua representação também vem se modificando ao longo da história da arte, revelando que ele sempre ocupou, de um modo ou de outro, o centro das atenções de artistas. Nota-se que, na história da arte, a representação do corpo vai cedendo lugar aos poucos à vivência, à experiência, ao movimento (SOBRINHO, 2017, p. 1237).

A vivência nos espaços selecionados para que o corpo do performer pudesse executar as ações performáticas, na construção de experiências e movimentos expressos no processo de execução da performance para vídeo, sintetiza a significação de algo simbólico, na construção da narrativa visual, onde o corpo em ação escrevia através da linguagem corporal o estímulo semeado no início do processo de conceituação da performance, no qual três indivíduos pensam várias ações que um corpo irá executar, performar e se tornar arte-final. Sendo assim, o corpo como suporte da obra, processo da concepção da obra ou até mesmo ação que executa a obra e gera movimento, uma vez que a criação na ação performática pode ser a ação do performer e o registro da ação performada, se mantém em movimento enquanto o registro audiovisual da performance existir com intuito de instigar reflexão através da expressão corpórea que possui uma mensagem.

Para transmitir sua mensagem, o artista se apoiava em um universo simbólico, já que a "Body Art" não descrevia fatos, mas construía significados. Na "Body Art", o corpo tem um valor de troca comunicativa, ideológica e social, uma vez que busca uma interação, um questionamento do espectador. Esse tipo de manifestação trouxe uma reflexão sobre o papel que o corpo desempenha e como ele interage com o espaço que o rodeia (SOBRINHO, 2017, p. 1240).

A ação performática para vídeo se assemelha a construção na Body Art, onde o performer da performance artística, assim como no Happening, Fluxus, Acionismo Vienense, Parangolé e outras formas de criar Artes Visuais na categoria de Arte Performática, se propõem a ultrapassar os limites e conceitos presentes na definição de Artes Visuais e ampliar o entendimento do que pode ser definido como Arte, tanto no entendimento acerca do suporte quanto nas classificações do que é considerado Arte.

Ao utilizar o corpo como suporte da obra, ferramenta de construção da obra e meio de expressão visceral de sua expressão pessoal de Arte para a sociedade, o artista performer na obra em ação, e nesse caso, ação do corpo em movimento performático, como meio de atingir

o espectador da obra e prolongar o estágio de contemplação até atingir a reflexão e culminar em um julgamento, que se desdobra em um novo julgamento a cada nova interação com a obra, nesse caso, a performance para vídeo, anseia por atingir essa provocação.

Obviamente, a ação é insubstituível e não há como remontá-la exatamente igual, mas o termo *live* implica, talvez, que não poderia ocorrer a performance em vídeo, por exemplo (não estou me referindo ao registro da performance, mas sim aquela concebida ao artista que utiliza o próprio corpo como suporte da obra, mas por causa de uma limitação humana ele remonta e conduz o vídeo como produto final). Para continuar com o conceito mais abrangente dessa linguagem, o termo performance mostra-se mais adequado, diferentemente do que é entendido em outras áreas do conhecimento, a palavra tem um significado coeso na cultura ocidental no sentido de “Atuação, desempenho” (Moderno dicionário da língua portuguesa) (NEGRISOLLI, 2012, p. 149).

Performar para uma obra audiovisual, onde o corpo durante a ação performática estará executando o processo de construção da obra para seu meio de exibição final, que é em mídia de vídeo, o corpo enquanto suporte primário para a obra acontecer depende do suporte secundário, que é a mídia de vídeo, para existir em sua concepção. A roteirização da ação do corpo, pensado frame a frame ao longo da edição, tanto como performance quanto como suporte na construção da narrativa visual, possui interdependência para sua construção como obra, assim como meio de expressão de sensações, impressões e reflexões condensado em um produto de Arte, passível de agregar conhecimento.

O corpo e a mente permanentemente em processo de interdependência e interação só produzem conhecimento através das linguagens, estruturadas ou não através de códigos, e permitindo a expressão de sensações, impressões e reflexões, pouco importando o quão rudimentares sejam os códigos e as linguagens (MEDEIROS, 2016, p. 241).

Na perspectiva da utilização do corpo como meio de expressão de sensações, impressões e reflexões, os artistas que executam as ações performáticas expondo sentimentos subjetivos, tão voltados a questões de relevância pessoal, na busca de reverberação social, que ao vermos performances que apelam a abordagem do desejo, sexualidade e explícita representação do corpo nu, como via para quebra de paradigmas dos limites nas Artes Visuais performáticas, ainda causará questionamentos acerca da relevância de temas de difícil digestão por parte dos espectadores. O corpo presente nessas representações possui um emaranhado triádico entorno do que compõe essas criações, onde o que instiga o artista é expresso na ação performática através de seu corpo – 1, o corpo como objeto/suporte agente da ação ao sendo exposto, e sujeito, a contemplação, admiração e desejo, tanto de quem o utiliza no processo de

performar (performer) quanto de quem o observa (espectador) – 2 e por último, nessa tríade, a vida do artista que se expõe, de certo modo, como a utilização de seu corpo está intimamente ligada a construção poética de seus trabalhos ao expor sua imagem e seu olhar sobre si como ser social.

O corpo nunca foi uma questão periférica para a arte em particular e para a cultura visual em geral. A produção de imagens do corpo e da sexualidade é tão extensa e multifacetada que o ato de interpretá-las é um procedimento de alto risco. Apesar dessa presença monumental do corpo na história das imagens, as teorias da arte, grosso modo, ainda não responderam satisfatoriamente ao problema da manifestação do desejo e da sedução, talvez porque não tenhamos nesse campo, por motivos que só a censura explicaria, uma história da representação do corpo e da sensualidade – a bibliografia estranhamente escassa sobre o assunto é só uma prova disso. Nunca é demais afirmar que, de todos os tipos de discursos relativos à sensualidade e à sexualidade, o visual é 32 Cartema - Nº 5 - Ano 5 - Dezembro de 2016 certamente o mais censurado e, no campo da arte, subsiste uma estranha desqualificação do que é caracterizado como pornografia (MEDEIROS, 2016, p. 31-32).

A exemplo do artista performe controverso Mühl, ou escrito como Otto Muehl, o corpo exposto de modo visceral nas suas construções de performance para vídeo, nos mostram caminhos que a construção da poética artística nas produções performáticas irá percorrer ao se misturar com sentimentos voltados ao desejo, a sexualidade ao explícito pornográfico até com sentimentos de dores, medo, angústias e temas menos difíceis de digerir em uma produção performada para vídeo, uma vez que a subjetividade e sentimentos pessoais do artista possuem relação direta com sua produção.

Perversamente, foram as revelações bombásticas sobre a vida pessoal de Mühl – e não sua contribuição à arte da performance – que o promoveram a figura digna de nota na História da Arte. Vendável, o escândalo do pedófilo artista que abandonou a arte para fundar seu próprio harém gerou interesse em curadores e instituições diversas, que trataram de resgatar a obra deste “importante e radical artista do século 20”. Como os demais Acionistas Vienenses, Mühl vem preencher um estereótipo muito caro ao mundo da arte: aquele de outsider último. Satisfazendo o apetite pelo sensacionalismo (do qual, sabemos, o campo da arte não é de forma alguma isento) o artista foi catapultado à fama mais por sua vida devassa do que por sua arte “revolucionária” (SILVA, 2008, p. 246).

Considerando que na citação acima, evidencia caminhos de difícil digestão acerca de como cada performe pode usar seu corpo na construção/concepção da obra, ao expor na sua ação performática elementos de sua vida privada como crenças, ideologias, desejos, vontades e visão de mundo, mesmo que em uma perspectiva utópica, esse caminho exemplifica como nas

construções das obras em Artes Visuais, mais precisamente na categoria de performance, a subjetividade do artista estará sempre relacionada em um emaranhado impossível de desvencilhar entre vida e obra.

Registro

O processo criativo que foi idealizado para este trabalho se deu por quatro etapas. A primeira, considera-se os movimentos do corpo por meio da prática da performance artística; a segunda, deu-se por meio da relação que os movimentos do corpo expressariam os sentimentos de dor, angústia e solidão. A terceira etapa diz respeito a relação dos movimentos com os ambientes em que a performance aconteceu. E a quarta etapa sugere como os registros desses atos sintetizam a ideia de trabalhar o tema sobre o insólito, dentro das abordagens da teoria da narrativa do Fantástico. A respeito desta teoria:

Em primeiro lugar, o fantástico produz um efeito particular sobre o leitor — medo, horror ou simplesmente curiosidade—, que os outros gêneros ou formas literárias não podem suscitar. Em segundo lugar, o fantástico serve à narração, mantém o suspense: a presença de elementos fantásticos permite uma organização particularmente rodeada da intriga. Por fim, o fantástico tem uma função à primeira vista tautológica: permite descrever um universo fantástico, que não tem, por tal razão, uma realidade exterior à linguagem; a descrição e o descrito não têm uma natureza diferente (TODOROV, 2007, p. 50).

O conjunto dos registros dessas etapas transformou-se em uma videoarte, ou numa específica modalidade, que chamamos de *video-performance* com características híbridas das Artes Visuais. Segundo Sandra Rey:

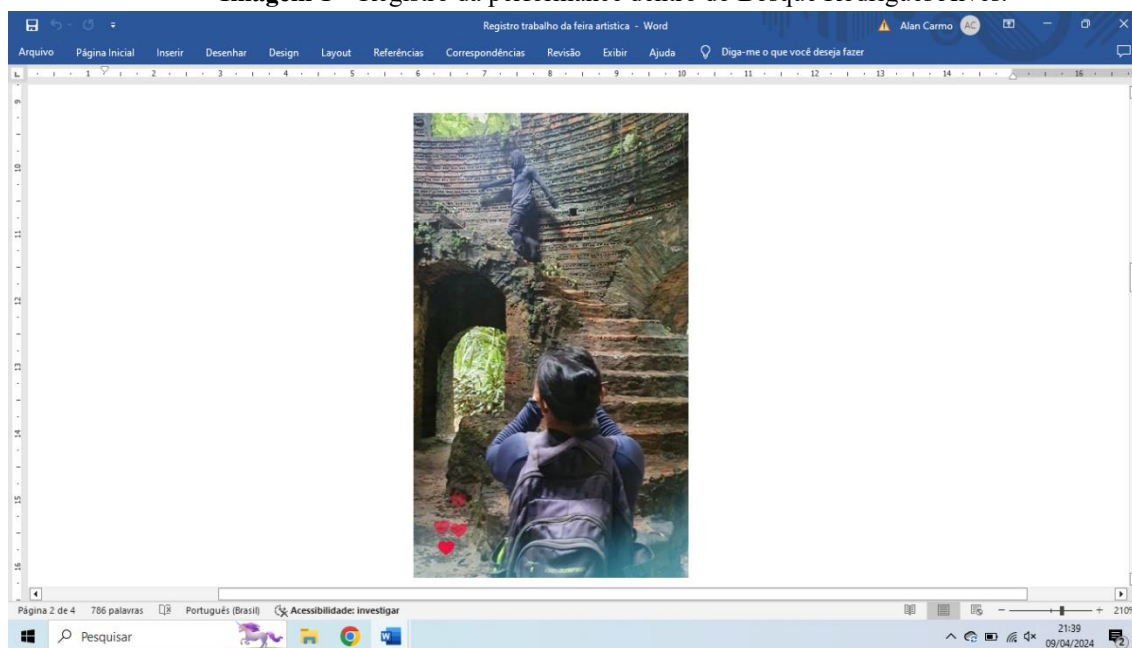
A hibridação, tal como a entendo nos procedimentos da arte contemporânea, refere-se às proposições que evocam a capacidade de convocar códigos heterogêneos e de operar transversalidades entre diversos registros. Híbrido, no contexto da pesquisa, significa problematizar a maneira de tirar partido das especificidades de um medium ou dos materiais, investiga as possibilidades de registrar ou introduzir desvios na vocação original do aparato técnico ou tecnológico nas práticas da arte contemporânea. O que está em foco são as invenções e os cruzamentos de procedimentos, as apropriações e combinações diversas, os deslocamentos, desvios e operações inesperadas introduzidas no aparato técnico/tecnológico, realizadas por artistas contemporâneos, que podem assumir configurações com conotações poéticas, lúdicas, sociológicas, filosóficas, conceituais, ecológicas ou políticas, na forma de proposições artísticas (REY, 2004, p. 2).

As filmagens aconteceram em 3 espaços diferentes. A primeira etapa das gravações foi realizada no Bosque Rodrigues Alves, na cidade de Belém. O segundo ambiente escolhido foi dentro de uma sala de aula vazia no IFPA/Belém. O terceiro espaço foi dentro de um restaurante com características da arquitetura dos anos 1920.

A partir da escolha dos ambientes, foi pensado na relação de como o performer iria expressar os sentimentos do personagem com os movimentos do corpo, tendo em vista a importância de deixar registrado em fotos e vídeos para o processo de construção da narrativa visual da videoarte.

Quando filmamos no Bosque Rodrigues Alves, percebemos que ali seria um lugar para expressar a solidão e alguns momentos de angústia do personagem. Há presença de muitas árvores, grutas, sombras, ou seja, uma paisagem que nos remete a floresta. Em algumas cenas é possível perceber o personagem expressando seus conflitos intrínsecos.

Imagem 1 – Registro da performance dentro do Bosque Rodrigues Alves.



Fonte: Greidinger, 2023.

Quanto a filmagem que aconteceu dentro de uma sala vazia no IFPA, a ideia era que os movimentos do corpo fossem mais intensos expressando a dor e a agonia. As imagens foram editadas em preto e branco, mostrando alguns movimentos repetidos e acelerados terminando o vídeo em forma de *looping*.

Imagem2 – Registro do momento da performance dentro da sala do IFPA.



Fonte: Greidinger, 2023.

O último ambiente a ser filmado foi num restaurante com a decoração de arquitetura dos anos 1920. Este lugar serviu para estabelecer a relação de tempo vivido pelo personagem que aparece no bar tomando alguma bebida alucinógena. A partir dessa cena, fica na interpretação do espectador se o personagem entra num sonho ou num processo de alucinação, ou, até mesmo, de devaneio. Este momento é importante para enfatizar a ideia do paralelo entre a vida real ou do inconsciente do personagem. Aproveitando para destacar o insólito como referência e influência na idealização do roteiro da vídeo-performance.

O resultado das filmagens traduziu a ideia inicial sob as referências da narrativa do fantástico e da arte surrealista que durante o processo de edição dos vídeos e das imagens foi possível identificar tais características.

Portanto todos os registros dessas etapas estão relacionados construindo assim, o próprio roteiro da narrativa visual. Vale destacar que os registros permitem o espectador sentir a dramatização das cenas do personagem com suas próprias interpretações.

Espaço no insólito: uma experiência performática

Pensar performance é pensar em como dar vida a uma obra e ao mesmo tempo ser, de algum modo, a própria obra. Falar de insólito é falar de algo que desconhecemos ou que pouco sabemos. Abordar *Corpo, Registro e Espaço no Insólito*, enquanto obra, é refletir o quanto a arte colaborativa se enriquece de contribuições e vivências compartilhadas das pessoas que a promove. Nessa performance a obra só foi possível devido a coletividade, mesmo que em

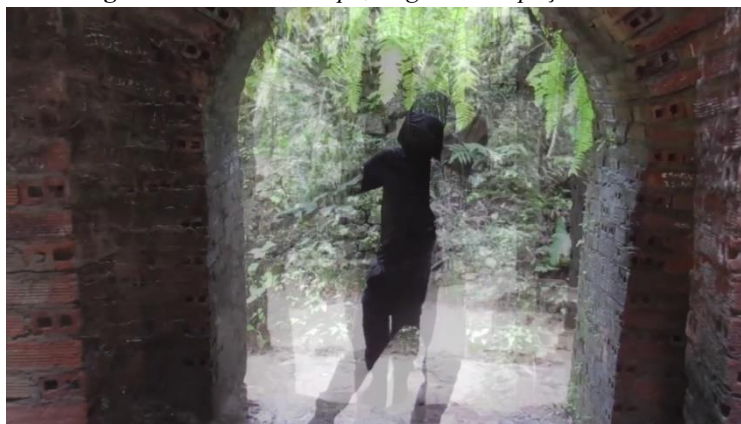
cena haja o destaque maior em um único artista. Contudo, a ação performática que foi direcionada ao vídeo só foi completa e, tornou-se possível, somente após contribuições de direcionamento, de produção e de edição.

Dito isso, ao refletir sobre o ato performático em si, Glusberg (2013) dirá que o que interessa principalmente em uma performance é o processo de trabalho, sua sequência, seus fatores constitutivos e sua relação com o produto artístico, tudo isso se fundindo numa manifestação final que é a própria obra. E se tratando dessa performance, ela se assemelha bastante a concepção de desconhecido do insólito, afinal, o processo de criação perpassou principalmente por uma elaboração do experimental.

Para Glusberg (2013) o performer não atua, ele, segundo os pressupostos semióticos adotados em seu raciocínio, é seu próprio signo, afinal, o performer, de uma forma ou de outra, em sua obra, representa algo para alguém. Em *Corpo, Registro e Espaço no Insólito* tornou-se, inicialmente, desafiador transpor a noção de insólito. Os recursos que constituíram a obra, como cenário e figurino, auxiliaram na elaboração de atmosfera para a representação de um ser que pudesse representar, de algum modo, uma noção de insólito, de algo desconhecido.

A apropriação a sentimentos de medo, de angústia, de dor e de sofrimento, em relação a uma ideia, ora de sonho, ora de uma fenda espaço-temporal, permitiu que a construção e vivência dessa performance fosse composta, a fim não somente de representar essa noção de desconhecido, como também, auxiliou na elaboração do discurso que fora se construindo a cada cena que fizesse sentido no processo de feitura da obra. Glusberg (2013, p. 56, grifo do autor) afirma que “[...] a *performance* e a *bodyart* não trabalham com o corpo e sim com o discurso do corpo”, mas que discurso poderia ser elaborado quando se tem como ponto de partida o desconhecido? Como pensar nesse discurso corporal o estranhamento que é um dos elementos que embasam o insólito?

Imagem3 – Frame de *Corpo, Registro e Espaço no Insólito*.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=FS7ZAyeVMFM>.

Por isso, a maior inquietação ao pensarmos na construção de uma obra performática que pautasse o fantástico, nos apropriamos ao que diz Glusberg:

[...] a verdadeira natureza da *performance*: a do sonho, a de um processo onírico que a supera a experiência imediata que envolve em suas brumas as ações concretas. Em suma, a *performance* é uma realização de desejos. Dessa forma, a *performance* não *tentafazer* arte; *é* arte. E é arte de um modo constitutivo, porque nenhuma outra forma de arte trabalha com o mesmo enfoque: o corpo do artista; e, mais importante, com o tempo desse corpo (GLUSBERG, 2013, p. 110, grifos do autor).

Essas inquietações e dilemas conceituais só se conseguiu uma resposta satisfatória com o resultado final da *performance*. Ela em si tornou-se sua própria resposta e indagação. Choen (2013) comenta sobre a *performance* possuir uma conotação, uma conceituação de representar algo, nesse sentido há um nível de simbolização no ato performático, assim, em uma *performance* utilizamos nosso corpo como suporte para simbolizações artísticas, para reelaboração de conceitos que não necessariamente possuam uma conotação figurativa.

Considerações Finais

O presente trabalho buscou somar aos estudos existentes acerca de performances nas Artes Visuais e seus desdobramentos em práticas artísticas contemporâneas, como a proposta da obra, que é uma *performance* para vídeo, onde os conceitos, poética, descrição da produção, análise estética e diálogo com autores, fundamentam a abordagem adotada. A presente pesquisa contribui com a teorização acerca da ação performática produzida para vídeo e relevância da percepção do espectador/fruidor da obra para a finalidade elaborada em sua conceituação. Se soma as demais contribuições o auxílio na elaboração de discussões e reflexões entorno de obras contemporâneas para que se use em ambiente escolar, de modo a fundamentar práticas pedagógicas adotadas por profissionais da educação que pretendam usar obras em vídeo para instigar a fruição estética em sala de aula e promover a valorização do protagonismo do discente ao desenvolver interpretações acerca de produções de arte contemporânea.

Referências

- CHOEN, Renato. **Performance como linguagem**. 2ª edição. Perspectiva: São Paulo, 2013. 184 p.
- GLUSBERG, Jorge. **A arte da performance**. 2ª edição. Tradução: Renato Cohen. Perspectiva: São Paulo, 2013. 152 p.

MEDEIROS, Afonso. **Corpo, Arte e Conhecimento**. *In*: Linguagem & Ensino, Pelotas, v.17, n.1, p. 237-54, jan./abril 2014.

NEGRISOLLI, Douglas. **O corpo do performer nas Artes Visuais**. *In*: Trama Interdisciplinar. v. 3, n. 2, 2012.

REY, Sandra. **Cruzamentos Impuros**: conexões, encontros e cruzamentos na construção de dispositivos poéticos na arte contemporânea. XXIV Colóquio CBHA, 2004. *In*: <http://www.cbha.art.br/coloquios/2004/anais/anais2004.html>

SILVA, Priscilla Ramos da. **Os acionistas vienenses**: revolucionários ou perversos? *In*: IV Encontro de História da Arte – IFCH / UNICAMP, 2008.

SOBRINHO, Patricia Jerônimo. **Corpo e Arte**: o uso do material humano em práticas artísticas contemporâneas. XV abralic. UERJ – Rio de Janeiro, 2017.

TAVARES, Mônica. **Fundamentos estéticos da arte aberta à recepção**. *In*: ARS (São Paulo), 1(2), 2003, p. 31–43. <https://doi.org/10.1590/S1678-53202003000200003>

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2007

LEITURA E LUDICIDADE NA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Yasmin Luanne Alves Coelho
Júlia Sofia Teixeira Leite
Maria Eduarda Costa Tenório

Resumo: O presente trabalho tem o objetivo de relacionar a leitura e a ludicidade na perspectiva Decolonial com o auxílio de jogos diversos. As atividades foram desenvolvidas no contexto do Movimento República de Emaús que fornece vivências diversas aos educandos e docentes em formação de percepção da sua realidade tais atividades voltadas para as práticas decoloniais, juntamente com as articulações das temáticas culturais, regionais e o bairro do Benguí. A pesquisa tem como base os estudos de BAKHTIN (2010); FREIRE (2006); WALSH (2012) e KLEIMAN (2004). A metodologia se conecta à pesquisa-ação articulando e desafiando crianças à ludicidade, ao trabalho com diferentes narrativas nos seguintes movimentos: 1. construção dialógica de narrativas com as crianças, 2. Associação à leituras diversas a partir da curiosidade e imaginação no espaço não formal de ensino EMAÚS. 3. jogos na perspectiva decolonial. 4. processo de compreensão e Interpretação por meio do lúdico. A partir dos resultados possibilitou-se a reflexão no processo de leitura através da ludicidade na prática decolonial, desenvolvendo a apreciação da leitura, curiosidades por gêneros discursivos como histórias em quadrinhos e contos; a construção e interpretação de sentidos das palavras da sua realidade. Observou-se que os educandos conseguiram desenvolver sua leitura de modo engajado com suas realidades e se posicionaram. As experiências vivenciadas no espaço não formal de ensino possibilitam criar diferentes práticas, com criatividade, estudo das literaturas regionais e intensificam o processo de leitura, oralidade e escrita.

Palavras-chave: Leitura; Ludicidade; Decolonial; Jogos.

Introdução

A pesquisa está relacionada ao projeto de extensão que ocorre no Movimento República de Emaús, uma organização não governamental (ONG) que está localizado na cidade de Belém do Pará no Bairro do Benguí, na avenida Padre Bruno Secchi.

A ONG atua dando oportunidade a crianças, jovens e adultos pertencentes a comunidade local e as proximidades, para que possam ter um futuro melhor através das diversas atividades ofertadas para os moradores locais. O grupo de estudo e pesquisa sobre alfabetização, Letramentos e práticas docentes na Amazônia (GALPDA) coordenado pela Prof. Dr^a. Isabel Cristina França dos Santos possui o Programa de extensão exclusiva (PROEXIA) que é regido

por editais vinculados a Universidade Federal do Pará (UFPA) e ao Movimento república de Emaús, o qual está devidamente voltado a uma das linhas de pesquisa do grupo de estudos chamada “Linha de alfabetização e letramento” que se articula ao movimento república de emaus na intenção de colaborar ajudando crianças que possuem uma defasagem na alfabetização, utilizando do viés decolonial que é a contraposição à “colonialidade”, que está exacerbada nas escolas como forma de regressão de aprendizado por parte dos alunos que acabam impossibilitados de ensino. “[...] suproyecto es necesariamentede-colonial. Pretende visibilizar y enfrentar la matriz colonial de poder – la que Quijanohanombrado “colonialidad de poder””. (WALSH, 2012, p. 66).

Utilizando como forma de aprendizagem a ludicidade presente em jogos e formas diversas de aprender dando importância para a identidade local dos indivíduos presentes no Bairro do Bengui. As crianças e jovens que fazem parte dos projetos permeados no EMAÚS, já possuem uma certa dificuldade na aprendizagem e muitas das vezes já entendem sua trajetória na escola e se sentem desmotivadas, incapazes de aprender.

O ensino pode ser desafiador por assim dizer, pois as crianças já trazem consigo inúmeros traumas que podem dificultar esse processo, e na maior parte dos casos não conseguem aprender através do viés tradicional que perpassa por várias escolas e são constantemente alvo de críticas negativas na sala de aula, por não conseguir aprender como o restante da turma, e é nesse sentido que seus responsáveis os levam para o EMAÚS, buscando meios de aprendizagem que ajude seus filhos a progredir nos estudos e muita das vezes a não reprovar de ano. Por este sentido as crianças já chegam desacreditadas de sua potencialidade porque a realidade delas em sala é de uma criança que não aprende nada, que só conversa, que não fica quieta e que atrapalha os demais.

A pesquisa tem o objetivo de relacionar a leitura e a ludicidade na perspectiva Decolonial com o auxílio de jogos diversos. Buscando mostrar como se pode abordar essa temática com alunos, através da própria vivência que os educadores do programa de extensão têm no Movimento República de Emaús.

Apriori as educadoras do apoio escolar no movimento república de Emaús extraem uma diagnose de cada criança para que se possa entender o nível de dificuldade que cada criança tem em determinados temas, e desse modo se faz possível identificar cada dificuldade e trabalhar em cima delas com o auxílio dos jogos e os demais materiais didáticos, que passa a ser um recurso de aprendizagem no qual busca facilitar o ensino para essas crianças que já possuem um grande déficit de aprendizado progredirem, para que possam desenvolver a leitura através de abordagens diferentes e lúdicas, trazendo jogos que estejam ligados a sua realidade,

ao seu ambiente social, a fim de que estas crianças e jovens não se sintam invisíveis perante a sociedade e possam trabalhar a leitura através do seu dia-a-dia e dos patrimônios que permeiam o seu ambiente social.

De acordo com Kleiman: “O objetivo da pesquisa nessa disciplina é a leitura como prática social específica de uma comunidade, os modos de ler inseparável is dos contextos de ação dos leitores, as múltiplas e heterogêneas ligadas ao contexto de ação desses sujeitos”. (KLEIMAN, 2004, p.15)

Por essa ótica as crianças podem não só praticar a leitura como também reforçar suas identidades, através das práticas sociais, bem como o local em que estão inseridos, a região Amazônica, o Bengui, o Emaús, explorando as mais diversas culturas existentes, como lendas que de fato despertam a curiosidade das crianças, e reforçam sua identidade cultural, os gêneros textuais como quadrinhos, HQ's, bibliografias, etc. Dando encorajamento para essas crianças que são constantemente desmotivadas, seja na escola, na casa, como em outros lugares através da comunidade em que está inserida, fortalecendo sua identidade.

Nesse sentido Kleiman diz que:

[...] os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. (Idem, 2004, p 14)

Visto isso o objetivo de trabalhar a leitura das crianças, dentro de sua própria realidade e explorando os temas conhecidos por elas, para que elas possam ver que o conteúdo também pode partir de seus conhecimentos de mundo e suas vivências, partindo de uma perspectiva contrária de que nem sempre o conhecimento advém do educador mas sim também dos alunos.

Sob perspectiva Freireana, a leitura de mundo se antecede a aquisição de leitura e escrita de palavras. “Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente Capenga”. (FREIRE, 2006, p 69).

Com isso, ao serem analisadas as formas de apresentação das atividades às crianças percebeu-se um constante avanço no processo de leitura, escrita e oralidade. Considerando as diferentes atividades (contações de história, jogos diversos como trilhas de leitura, caça palavras de tampinha de garrafa, pescaria silábica) realizadas pelos alunos, verificamos que elas despertam significativamente o interesse das crianças que se sentem motivados e com

espírito competitivo que é um grande aliado dos jogos, em especial, pelas temáticas que envolvem a comunidade do Bengui.

O currículo contrahegemônico defendido pelo Movimento proporciona um espaço para discussões, criação de atividades, confecção de materiais e estratégias que desafiam e propõem alternativas aos processos de ensino e aprendizagem. Logo, a metodologia se conecta à pesquisa-ação à medida em que os próprios sujeitos interagem com a pesquisa e contribuem para com ela dialogando com as educadoras que vão articulando e desafiando as crianças à ludicidade.

Com desígnio de trabalhar com diferentes narrativas nos seguintes movimentos: 1: construção dialógica de narrativas com as crianças, 2: Associação à leituras diversas a partir da curiosidade e imaginação no espaço não formal de ensino EMAÚS. 3: jogos na perspectiva decolonial. 4: processo de compreensão e Interpretação por meio do lúdico.

Desenvolvimento

É importante ressaltar que, para Bakhtin, a linguagem é mais do que um sistema de símbolos; é uma atividade social, além de pontuar a importância do dialogismo para a comunicação humana.

Segundo Bakhtin:

A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não os conhecemos por meio dos dicionários ou manuais de gramática, mas sim graças aos enunciados concretos que ouvimos e que reproduzimos na comunicação discursiva efetiva com as pessoas que nos rodeiam. (Idem, 1997, p 302).

A linguagem é essencialmente dialógica, o que significa que ela sempre ocorre em um contexto de interação social, onde diferentes vozes, pontos de vista e perspectivas se cruzam e abordam a importância do dialogismo para a linguagem e comunicação humana.

Sendo assim, as educadoras do Emaús adaptaram várias atividades que envolviam não só a leitura e escrita, mas também a oralidade tendo em vista que o ato de falar e ouvir está diretamente ligado ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Através da prática da oralidade, as crianças desenvolvem habilidades auditivas e de consciência fonológica que são relevantes para o processo de alfabetização; além de influenciar no processo de autoconfiança e interação social que o aluno obtém ao decorrer das atividades, na convivência com os demais educandos, com alternativas que ampliem sua visão de mundo juntamente com os colegas.

Exemplos de jogos e materiais lúdicos:

Trilha de Palavras

Manuseando o papel kraft e impressões de figuras relacionadas ao cotidiano dos alunos, foi confeccionado a trilha de palavras, com a finalidade de aprimorar suas habilidades de leitura, oralidade, raciocínio e criatividade. Ao jogar o dado, o aluno chegará em uma figura onde se deve elaborar uma frase, em seguida expressá-la em voz alta, como a imagem do saci pererê (ser mítico do folclore brasileiro) em que o aluno teria que formar uma frase envolvendo a figura e repeti-la em voz alta para os demais participantes da brincadeira, porém na trilha encontra-se desafios como voltar algumas casas para o caso de o aluno cair nela, ele deverá voltar algumas casa para trás, despertando a dificuldade para locomover-se e chegar mais rápido ao final da trilha. Nesse sentido dando a dificuldade para o jogo, assim despertando a curiosidade de saber qual dos adversários vai chegar ao final da trilha, podendo cada um passar pelos desafios do jogo.

Imagem 1- Trilha de palavras



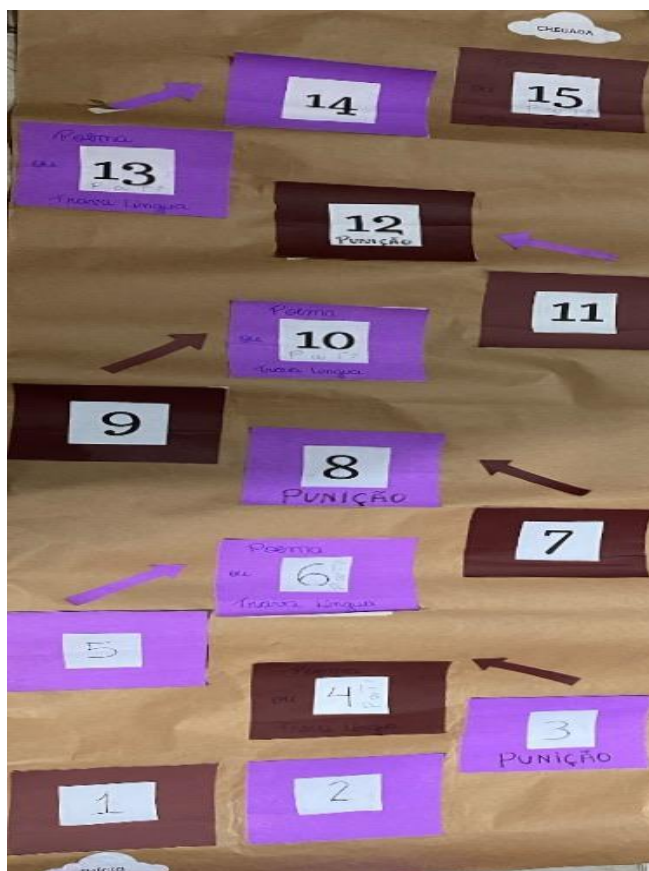
Fonte: Acervo das autoras

Trilha Texto

Utilizando papel kraft, papel colorido, impressões e algumas canetinhas para a confecção da Trilha, o objetivo da atividade é trabalhar a leitura e oralidade através da poesia e trava-línguas. A criança ao jogar o dado, observa o número determinado para pular as casas, onde cada uma delas têm uma penalidade: declamar uma poesia ou um trava-língua, ou voltar

duas casas. Além disso, a atividade estimula conhecimentos básicos da matemática como a relação entre os números do dado com os números da trilha, proporcionando uma atividade interdisciplinar, onde a criança é estimulada por diversos saberes, mais profundamente a leitura e a oralização das palavras oportunizando aos educadores um olhar sobre as dificuldades de leitura de cada criança, também o exercício que cada uma faz ao ler o poema estimulando seu vocabulário e sua compreensão leitora e sua habilidade em pronunciar palavras difíceis no trava-línguas, trabalhando também com o gênero discursivo poema.

Imagem 2- Trilha de palavra.



Fonte: Acervo das autoras

Pescaria Silábica

Com o uso de uma caixa de papelão, E.V.A, TNT e canetas, foi construindo uma pescaria com o intuito de trabalhar letras, sons, sílabas, criação de palavras e aprimorar suas habilidades de concentração, coordenação motora, leitura e escrita. Com a ajuda de uma vara confeccionada com um imã na ponta o aluno pesca um peixe que para prende-se a vara através de grampos, cada peixe possui uma sílaba e através da pescaria de 2 ou mais peixes o aluno

forma uma palavra, após isso o aluno passa a palavra para uma folha A4 e em seguida elabora uma frase simples, depois passa a vez para que seu colega faça sua pescaria.. A atividade pode ser adaptada de acordo com o grau de dificuldade dos alunos, e torna-se muito atrativa e dinâmica para eles, pois passam a interagir com seus colegas e através do brincar passam a formar sílabas, palavras e frases, possibilitando formas diversas de aprender.

Imagem 3- Pescaria de palavras



Fonte: acervo das autoras

Caça Palavras

Criou-se com papelão, tampas de garrafas e E.V.A, cortando vários círculos para encaixá-los nas tampas. O propósito do jogo é trabalhar a concentração e o poder de visualização, melhorando a leitura e a oralidade. Formando então as palavras que precisam ser achadas; utilizando palavras que fazem parte da realidade dos alunos como Emaús, Padre Bruno, Bengui etc. Logo após, se distribuí as letras aleatoriamente no tabuleiro para aumentar a dificuldade e o nível de concentração da criança, no qual o aluno irá procurá-las, e pronunciar em voz alta a palavra encontrada.

Dessa forma a criança irá abraçar de certa forma o lúdico e vai se sentir desafiada a encontrar as palavras e interagir com seus colegas, socializando com eles, pois o jogo é uma

forma de despertar o interesse a habilidade, então fazer uma ponte entre jogos e a sala de aula pode fazer a aula mais dinâmica e despertar o interesse dos alunos as atividades propostas.

Imagem 3-Caça palavras.



Fonte: acervo das autoras

Considerações Finais

Foi possível notar resultados favoráveis no desempenho de leitura e escrita dos alunos devido às atividades lúdicas elaboradas no Movimento República de Emaús. É importante ressaltar a correlação da aprendizagem com a decolonialidade, que tem o poder de desafiar as formas dominantes de pensamento e promover a igualdade, autonomia, a justiça social, confrontando as hierarquias coloniais com o objetivo de promover uma educação mais inclusiva e representativa para os povos colonizados.

Reconhecer e valorizar perspectivas das culturas marginalizadas pode tornar mais eficiente o processo de aprendizagem da criança quando se relaciona às atividades ao conhecimento prévio dela. Portanto, a ludicidade desempenha um papel muito importante na alfabetização, pois as crianças exploram, experimentam, criam e interagem, tornando assim o processo de aprendizagem mais prazeroso.

Nesse sentido, a criação de jogos e a inserção de atividades lúdicas em sala de aula pode atrair a atenção dos alunos e despertar ainda mais o interesse deles, pois como professores se deve pensar nas didáticas da educação para poder transmitir um ensino de qualidade para os alunos. Ademais, o lúdico favorece a construção do conhecimento de maneira mais eficaz, desenvolvendo habilidades como criatividade, imaginação, cooperação, autonomia e resolução

de problemas. Em vista disso, buscou-se proporcionar aos alunos uma perspectiva de ensino diferente através do viés decolonial, quebrando os limites de que jogos e brincadeiras não podem ser usados como meios de ensino, em busca de a cada dia ir se descolonizando através de uma perspectiva diferenciada e motivadora.

Referências

BAKHTIN, Mikhail .**A Estética da criação verbal**. São Paulo: Câmara brasileira do livro,1997.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e terra, 2006.

KLEIMAN, Angela. **Abordagens da leitura**. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 7, ed. 14, p. 13-22, 2004. Disponível em:

https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=abordagens+de+leitura&oq=abordagens+de+le#d=gs_qab&t=1712714099200&u=%23p%3DK_KzEXXgG9QJ. Acesso em: 14 fev. 2024.

PUTIRI E BANHOS DE RIO, UM PASSEIO PELAS NARRATIVAS DE SALOMÃO LARÊDO – BREVES CONSIDERAÇÕES

Nellihany dos Santos Soares

Resumo: O presente estudo tem como objetivo apresentar as principais características das obras *Putiri* (2022) e *Banhos de Rio* (2023), do escritor paraense Salomão Larêdo, a fim de conduzir o leitor pelos meandros da narrativa larediana. Inseridas num contexto que pertence à literatura produzida na Amazônia paraense, mais especificamente a região do Baixo Tocantins e Belém, as referidas narrativas falam do povo da Amazônia, de sua cultura, de seu modo de viver e de se expressar, povoadas de um forte imaginário. Nosso interesse está voltado para a forma utilizada pelo autor de criar seu texto literário, misturando gêneros textuais e modos de narrar, a não obrigatoriedade da linearidade, a criação de centenas de personagens que, em sua grande maioria, são mulheres. De imediato, essa estrutura diferente de narrar pode causar estranhamento, mas também pode ser um gostoso desafio para quem gosta de sair da rotina e desvendar novos caminhos do texto literário. Personagens, estrutura narrativa, linguagem popular, polifonia, expressões advindas de outros idiomas, transgressão feminina, denúncia social e intertextualidades são algumas das características que serão apresentadas e discutidas ao longo do trabalho, que pretende contribuir para a crítica do autor e convidar os leitores à imersão na mitopoética de Salomão Larêdo. Esse trabalho de pesquisa ainda se encontra em andamento, portanto, os resultados serão apresentados na medida em que a leitura da obra e análise dos pontos principais vão sendo investigados. O trabalho contempla uma abordagem de cunho bibliográfico.

Palavras-chave: Literatura da Amazônia. Putiri. Banhos de Rio. Elementos Literários.

Introdução

O presente estudo tem como objetivo apresentar as principais características das obras *Putiri* (2022) e *Banhos de Rio* (2023), do escritor paraense Salomão Larêdo, a fim de conduzir o leitor pelos meandros da narrativa larediana. As referidas obras fazem parte da literatura brasileira de expressão amazônica, e se passam na região do Baixo Tocantins e Belém, portanto, se faz necessário apresentá-las ao leitor para que este tome conhecimento das obras literárias escritas por autores da Amazônia que ao longo dos tempos enfrentam grandes desafios para publicá-las. Explorar a temática em questão é importante não somente para conhecer as obras literárias, como também para que se conheça um pouco mais sobre o povo da Amazônia, seu modo de ser e de viver, sua cultura, sua linguagem e todo o imaginário que atravessa sua gente.

O que podemos esperar da literatura da Amazônia e quais elementos literários ela explora? Quais elementos Salomão Larêdo traz para suas narrativas? São indagações que pretendemos responder ao longo desse estudo, ainda em andamento.

Do ponto de vista de sua caracterização metodológica, quanto aos procedimentos, caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fazendo uso de teorias que norteiam a temática abordada e de bibliografia de fontes diversas. Para uma melhor apresentação do texto, apresentamos de forma breve o autor; em seguida, pontuamos a fortuna crítica de algumas obras; posteriormente, identificamos características importantes de cada um dos livros, tecendo breves considerações sobre os mesmos, e, por fim, apresentamos nossas considerações finais sobre o trabalho.

Para ler Salomão Larêdo

Existem autores para quem as narrativas nascem de um processo de inspiração; há outros que criam porque um trabalho foi “encomendado”; há ainda aqueles que publicam para se manterem vivos na memória dos leitores ou simplesmente para contabilizar números e depois sair gritando aos quatro cantos do mundo que já publicou mais do que podia, enfim... Mas existem aqueles que, em número muito reduzido, escrevem porque “histórias” perpassam por toda a sua vida, desde que se entendem por gente, ainda na infância, num tempo que era comum andar descalço, tomar banho de rio e ouvir histórias que os mais velhos contavam a todo instante como forma de ver o tempo passar... E crescem escutando histórias sobre tudo, sobre todos, pois sempre há algo novo a registrar.

Salomão Larêdo é esse escritor. Paraense nascido em Vila do Carmo, município de Cametá, no Pará, no ano de 1949, antes mesmo de se tornar escritor, já escrevia a própria vida ouvindo as histórias do lugar onde nasceu. Primeiramente da família (mãe, pai, avó), depois de parentes, de vizinhos, de amigas da mãe... e sempre foi menino curioso, perguntava sobre tudo, e ao contrário das crianças de sua época, nunca lhe foi negado uma resposta. Conviveu com todo tipo de gente, em especial, com mulheres. Aliás, foi com a mãe e com a avó que logo cedo aprendeu noções sobre compartilhar, respeito e socialismo.

Menino que olhava o encher e o vazar das águas do rio Tocantins, compreendeu que nela existem mais mistérios do que possa imaginar nossa vã filosofia. O homem que vive na Amazônia aprende sobre o poder das águas desde sempre, sua importância para a sobrevivência, para o comércio, e para o imaginário local, pois é da água que nascem boa parte dos mitos e lendas que fazem parte do nosso imaginário.

Histórias permeadas pela água, por mulheres, por mitos, pela cultura paraense, pela linguagem popular, por testemunhos reais...é isso e muito mais que Salomão Larêdo tem publicado em mais de 40 obras ao longo de sua extensa carreira literária. Optamos por não apresentar o autor de maneira formal, como geralmente acontece, pois entendemos que um escritor da dimensão de Larêdo merece algo a mais, algo que realmente reflita o trabalho literário que desempenha com tanta paixão. Paixão esta que o fez estar entre o único escritor paraense a integrar o *Dictionary of Literary Biography Style Manual* e ser o próximo homenageado da 26^a Feira Pan-Amazônica do livro em 2023.

Mosaicos da fortuna crítica do autor

Salomão Larêdo é leitor, pesquisador e escritor em constante labor literário. Desde seus primeiros livros *Senhora das Águas* (1982) e *Sibele Mendes de amor e Luta* (1984), o autor trabalha sem parar em prol da leitura e da literatura. Vemos Larêdo como um ourives da palavra, um caçador de histórias em constante dedicação e cheio de esperança nos livros e na literatura produzida no Pará.

Cada livro publicado é um sonho transformado em realidade pelas mãos e pela imaginação do escritor que, à medida que enfrenta obstáculos que invisibilizam a leitura de autores do Norte, também colhe frutos dos leitores que já foram arrebatados pelo mundo amazônico de Salomão Larêdo. São alguns desses frutos que apresentaremos nos próximos parágrafos.

Em *Pedral – Canal do Inferno* (2021), a semiótica e crítica de arte Rita Pacheco Limberti, tece o seguinte comentário:

Pedral. O título em si já evoca a dura vida de pedra que conhecemos ao adentrar o romance. Mais que um acidente topográfico do rio, o Pedral, no Lago Vermelho, é a figura e a cor perfeitas dos sofrimentos humanos que todos tememos (navegantes) no percurso deste grande rio (a vida). O Pedral é a forma de vida dessa gente desconhecida pelos outros Brasis, mas tão familiar em sua marginalidade identitária [...] Em breves capítulos, “capituletes”, a leitura é estimulada pela fluidez fluvial desses pequenos afluentes desse grande romance-rio. Uma dinamicidade caudalosa traga-nos os olhos cada vez mais ávidos pelas sequências de fatos e acontecimentos, os quais se esgueiram entre obstáculos pétreos, para fazer fluir as sinas dos personagens, entre os quais, um ou outro acaba submergindo em algum rebojo [...] Nessa medida, a narrativa labiríntica de Larêdo ressoa denúncia, na crueza com que o real é escancarado. A linguagem forte – anunciada na quarta página –, não recomendada para menores de 18 anos, tampouco é recomendada para aqueles pudicos que se detêm na superfície dos palavrões e das cenas

obscenas, sem aprofundar suas reflexões para a condição (des)humana a que cada um daqueles miseráveis estão submetidos, na rasteirice reptiliana animal sobre a pedra da moral. Os pobres rastejam porque nada têm, os ricos rastejam porque nada têm, uns outros, que cumprem os desmandos dos ricos sobre os pobres, rastejam porque nada têm (LIMBERTI, 2021).

Ainda sobre *Pedral – o Canal do Inferno*, o professor e escritor Paulo Nunes reforça: Pedral... caracteriza-se por uma linguagem peculiar. Se eu pudesse aqui resumir minha impressão, diria que ele é um romance que se faz de e pelo "apuro de linguagens", experimental exercício advindo de um experiente escritor que fez das redações dos jornais sua maior escola; Pedral... traz enunciação inquieta, sempre em busca de novos caminhos, em conformidade com a prosa hoje produzida no Brasil. Desde *Senhora das Águas* (1981), é bom que se diga, Salomão Larêdo permite-se experimentar, e tem dado certo, visto o volume de leitores de sua obra, leitores que só fazem multiplicar-se [...] O texto de Larêdo, acredito eu, bebe em duas fontes fertilizantes: a história e o jornalismo, no que o livro ajuda a desvelar a Amazônia profunda, que está para além das referências turísticas e superficiais. O autor diegético não deixa de avisar sobre o uso de diversidade de gêneros de escrita no texto que ele vai narrar. Pedral... integra um projeto político e poético que visa a ensinar, até mesmo para os cidadãos belemenses desinformados, sobre a realidade que está mais distante das vivências da capital. A minha leitura do *Pedral, canal do Inferno* me remeteu a uma máxima de Eugene Horn, citado por Eidorfe Moreira: a Amazônia não é terra de farturas e excessos; ela é na verdade, um espaço de contradições e misérias contrastantes. É exatamente o que sinto com esta narrativa engendrada pela diegese salominiana. Muita miséria e pouca saúde, os males da Amazônia são? [...] Se quisermos perceber a aplicação de alguns princípios bakhtinianos, o da polifonia, por exemplo, no texto do autor cametaense, podemos tranquilamente fazê-lo. Pedral é um dos textos mais "tagarelas" que se escreveu por aqui ultimamente. O *Pedral, canal do Inferno*, é efetivamente uma sinfonia de vozes num coro polifônico, político (NUNES, 2021).

Rita de Cássia da Silva, professora e poeta, elegeu a mitologia *Matintresh – o mito da Matinta Perera – Antígona – ExAmazônica* (2003), para ressaltar a importância da figura feminina na obra de Salomão Larêdo:

A figura feminina (poder e iniciativa), hora ou outra, atua em um contexto de sensualidade e sexualidade, constituindo um aspecto literário que o próprio autor denomina de *Pedagogia do Prazer*, ou *Estética da Sedução*. Aliás, sensualidade e sexualidade constituem uma das camadas do estilo robusto da literatura desse autor [...] com um núcleo de mulheres fortes, entre elas: Antígona, Ísis e Medeia. Nesse livro Ísis é amiga de Medeia, feiticeira e funcionária

do Banco da Amazônia, e comadre de Jocasta. Essa última, com mestrado e doutorado cursados na Europa, retorna a Belém para tornar-se pajé, além de cumprir seu fado de Matinta. Assim sendo, o autor relaciona de igual pra igual os mitos da Literatura Clássica com os mitos da Amazônia, bem como utiliza a envergadura de arquétipos femininos clássicos, considerados protofeministas, relacionando-os com a força e o protagonismo da mulher amazônica (SILVA, 2023).

Aproveitando-se de uma das narrativas polêmicas e transgressoras do autor, o professor Fernando Simplicio dos Santos, elegeu o romance *Olho de Boto* (2016) para tecer suas considerações:

[...] Por sua vez, a obra de Larêdo pode ser considerada polêmica sobretudo por causa de sua recriação crítico-anacrônica da História – esse é um fator singular do projeto romanesco do autor paraense. Através de sua estrutura transgressora, a trama não contesta apenas a ditadura ou o preconceito, porém também arquiteta seu universo ficcional, de modo a colocar a Amazônia no palco do mundo, isto é, percorrendo da escala regional à global. Esses detalhes em tela são traduzidos pela preocupação de Larêdo em reavivar e em transfigurar questões históricas para além do contexto de publicação de seu livro. *Olho de boto* revaloriza tradições populares e (re) contextualiza inúmeros discursos em vigor nas décadas de 60, 70, e 80, juntando-se crítica, sarcasmo e ironia a uma consciente divertida elaboração da forma romance (SANTOS, 2020).

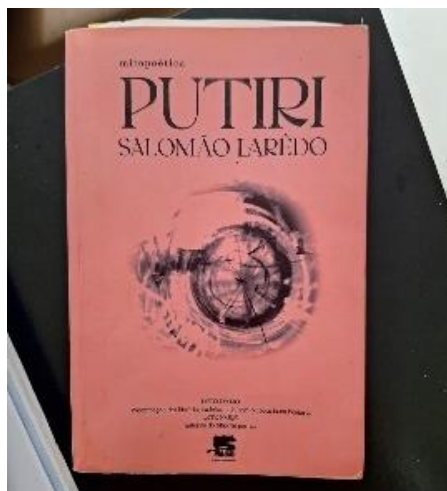
Um de seus mais recentes lançamentos é *Banhos de Rio* – irresistível atração das águas (2023), cujo prefácio da obra contou com um texto do professor e filósofo, Ernani Chaves:

O rio, os rios aparecem nessa narrativa rompendo as fronteiras geográficas e assim o Maguari, o Caiena, o Sena, e o Tâmisia podem se misturar, barrentos ou não, encharcados de floresta ou não, atravessados pelas mesmas dores e pelas mesmas esperanças ou não. Com Salomão Larêdo, partilho a infância ribeirinha e a relação tão intensa com as águas, com o rio. O rio, nosso “infamiliar”, ou seja, o que não é apenas o mais próximo, o mais íntimo, mas também o que mais temos. Atração e fascínio, mas também medo e horror. Lugar das brincadeiras, das explorações do mundo subaquático, do aprendizado tão importante do nadar, mas também fonte permanente de perigo e, no limite, de morte [...] por isso, o rio pode aparecer na narrativa de Salomão Larêdo como esse lugar privilegiado, no qual ficção e história podem se reunir. Não uma história qualquer, mas a história de nossos lugares, história de expropriação e violência, de colonização e aprisionamento (CHAVES apud LARÊDO, 2023, p.6-7).

Putiri – pra não dizer que não falei das bôtas! um passeio pela narrativa

A narrativa de Salomão Larêdo é contemporânea, mas entre outras coisas, é inovadora, diferenciada. Diria até que o texto de *Putiri – Leito do Rio* (2022), publicação mais recente do autor, subverte o modo de narrar histórias com o qual estamos acostumados. O livro é uma descrição de relatos do povo paraense, isto é, histórias nascidas do imaginário coletivo que acredita fielmente na figura lendária do boto ou da bôta, que há muito tempo desperta e continua despertando a curiosidade do caboco e da caboca da Amazônia.

Figura1 – capa de Putiri (2021)



Fonte: Salomão Larêdo

A imagem da capa do livro também é um elemento que deve ser lido, já que é possível fazer interpretações sobre a mesma. Denominada de “Âmago” pela artista que a criou, seu sentido literal é “a parte interna de alguma coisa ou pessoa; a parte essencial de alguma coisa; a parte mais profunda ou íntima de alguém” (DÍCIO, 2023). Frequentemente, este termo é utilizado dentro de um contexto onde uma pessoa esteja a confidenciar ou a revelar algo muito pessoal de sua vida, onde seja possível mostrar sua verdadeira essência ou sua alma. Sendo assim, relacionando o contexto de *Putiri* com a simbologia da capa, podemos inferir que:

a primeira [...] sentido literal, o leito do rio. Rio onde corre suas águas as quais dão a vida aos peixes e alimentos às pessoas. Onde há a transição da terra firme para um ambiente em que se não souber flutuar, nadar, perde-se para o fundo; segundo, esse leito do rio é onde o boto transforma-se e enamora sua escolhida. É o local de prazer amoroso, mundiação, e cama que dá palco às inúmeras histórias do boto e da bôta, que pode selar para o fundo, para a Cidade Encantada, nas águas, sua escolhida ou seu escolhido. Ou ainda, a transição entre o consciente e o inconsciente, a contemplação na beira do rio de toda a vida e sutileza das encantarias, teorias ou simplesmente, o nada. É o imaginário do homem amazônida (MATOS; GONÇALVES, 2023, p.45).

Considerando as deduções acima, acrescentaríamos o fato de que o leito do rio atrelado ao conjunto de narrativas sobre botos e bôtas em *Putiri*, também nos leva a um ponto crucial: a morte. Ou seja, o leito do rio, que é sinônimo de vida também pode ser leito de morte.

Putiri não é necessariamente um romance literário, visto que esta não é a intenção do autor. É uma coletânea de narrativas, ora narrada pelo próprio autor, ora narrada pelos entrevistados a quem ele dá a voz. Mas sim, é ficção, e das boas. Quanto aos personagens, são muitos...infinitos. E por se tratar de uma história de boto e de bôtas, é claro que esses seres desempenham o papel de protagonistas da mitopoéticallarediana.

Muitos autores da Amazônia já se empreitaram a escrever sobre os mistérios do bôto: José Veríssimo, Dalcídio Jurandir, Benedicto Monteiro, Lindanor Celina, Eneida de Moraes, entre tantos outros... mas afinal, o que é o boto? Ou melhor, como é o boto? A maioria das pessoas tem uma ideia original sobre essa figura, e costumam defini-lo como:

O boto é um mamífero cetáceo [...] Corresponde, nas águas doces, ao golfinho ou delfim do mar. Das três espécies conhecidas, três pertencem à bacia Amazônica [...] O boto-vermelho é o Don Juan das águas, sedutor de moças donzelas e mulheres casadas. Sendo seres encantados, podem se transformar, em um momento de epifania humana, em belos rapazes vestidos de branco e grandes sedutores. Nessa nova e eventual condição, o único sinal identificador que guardam é um buraco no meio da cabeça. Por onde respiram com certo ruído [...] O boto é um encantado da metamorfose por excelência, expansão de uma espécie de êxtase dionisíaco, que deixa as mulheres fora de si mesmas, fazendo-as esquecer todas as normas para seguir somente o impulso ardoso desse ser de puro gozo, de amor sem ontem nem amanhã (LOUREIRO, 2015, p.212-213).

A figura máscula e sedutora do boto é encontrada na obra de Salomão Larêdo, tal qual sua versão original:

Sedutor, encantador e encantado de mulheres casadas. Sedutor encantador de homens, de lésbicas, de trans, pans. Usa traje alinhado, todo vestido de branco, na moda, o rapaz, a moça quase não fala, não se pronuncia sobre nada, faz amor delicada e gostosamente e quem passa por seu olhar fica enfeitiçado e se torna, se transforma, com quem está, homem, mulher, outro ser conforme se queira, em tudo é ser humano que tem no meio da cabeça, furo por onde esguicha líquido branco perfumado, embriagador pegajoso capaz de deixar o outro completamente bêbado de amor (LARÊDO, 2022, p. 19).

Porém, o boto não será predominante, porque em *Putiri* o autor dá lugar e voz para as bôtas, que passam a ser protagonistas da narrativa, o que normalmente é comum nas obras de Salomão Larêdo, para quem a figura feminina sempre ganha destaque. Essa presença feminina

também é uma forma de atualizar a narrativa original, afinal, os tempos são outros, e a voz feminina resiste na literatura de Larêdo.

As bôtas são o grande destaque da narrativa – e elas são de todos os tipos: Samuela, bôta negra; Ligrana, a bôta influencer; Isomary, bôta seringueira; Martina, bôta apresentadora de tv; Misônia, a bôta que odiava a Covid-19; MBôta, craque em informática, fazedora de bicos, operadora de Uber; IFood... Sobre essas mulheres bôtas traçamos um breve comentário.

As narrativas orais sempre nos contaram a história do boto como o homem desconhecido, de beleza incomum, vestido de branco e com chapéu na cabeça, que surge das profundezas do rio para encantar as mulheres... Essa é a história que nos foi contada, geração após geração. Entretanto, no livro de Larêdo o homem-boto não é o único que seduz e encanta, repetindo a antiga e original narrativa machista do homem ativo que seduz sua presa. A narrativa é transgressora porque a mulher-bôta também será protagonista, ela vai seduzir e encantar a todos. A bôta deixa de ser a mulher coitada, que se deixou enfeitiçar e até engravidar por um desconhecido:

Mistério da bôta, que aparece no porto ou na praia como pessoa, ou melhor, mulher sedutora, bonita, sensual e sexual e conquista quem desejar. Depois, some, ninguém sabe e nem vê ela, no fundo, concede enorme prazer sexual ao parceiro ou parceira que horas depois reaparece ou retorna ao porto ou na praia, cercado de flores que exalam perfume delicioso! (LARÊDO, 2022, p.25).

Na mitopoética do autor tem bôtas para todos os gostos, e adianto que elas não se resumem a um único perfil ou padrão, como geralmente acontece com o boto. São donas de si, peculiares, independentes. Imagina uma bôta professora de universidade federal?! Em *Putiri*, tem! Ou uma bôta famosa nas mídias sociais cujo esporte predileto era fazer amor?! Em *Putiri*, tem também!

Ao nosso ver, um outro elemento que sempre é destaque nas obras de Salomão Larêdo é a linguagem popular, sempre atualizada: em *Putiri*, a presença de um vocabulário que chamarei de “hi-tech” convive lado a lado com o vocabulário do cotidiano. Não é raro encontrar ao longo da narrativa palavras advindas especialmente do inglês, como por exemplo: *drive-in*, *IFood*, *body*, *air-bags*, *blogs*, *story*, *playlist*, etc. Vejamos o trecho a seguir:

Sou bôta negra, ando por canais digitais, fiz treinamento, curso e estágio, conheço a internet das coisas[...] operadora de *Uber*, *I Food*[...] Atendo também no instagram, linquedim, isnob, tuíte[...] Chame MBôta ou megabôta, Negra ou simplesmente Plasma, que é meu nome de batismo e a chave do meu Pix! (LARÊDO, 2022, p.39).

Botarias à parte, o autor aproveita as narrativas das bôtas para chamar atenção para um grave problema social: a violência sexual contra meninas-mulheres no interior do Pará. Com a desculpa de tentar salvar as meninas adoecidas ou mundiadas pelo pobre do boto, “autoridades” se aproveitam da inocência das mesmas e cometem crimes que acabam impunes. É a literatura de *Putiri* levando informação real ao leitor.

No mais, parafraseando um dos meus poetas preferidos, Manuel Bandeira, afirmo que em *Putiri* “tem tudo, é outra civilização”, uma *Pasárgada* em plena Amazônia.

Banhos de Rio: um deleite ao leitor

Banhos de Rio: irresistível atração das águas, novo romance ficcional de Larêdo lançado em 13 de junho de 2023. Nele, assim como em *Putiri*, a narrativa é contemporânea, inovadora, diferenciada, nada convencional. E isso nos faz refletir sobre seu modo muito particular de narrar: me atrevo a comparar a estrutura narrativa de Larêdo com *Macunaíma* (1928), de Mário de Andrade. Tenho quase certeza que o autor bebeu em fontes andradianas, pois enquadrar o texto de Salomão Larêdo num único gênero é dificultoso, é quase impossível, porque o autor nos oferece um pouco de cada coisa: o texto de ficção, a narrativa popular, entrevistas, fotografias, textos de outros autores, notícias de jornal, depoimentos... De imediato, essa estrutura diferente de narrar pode causar estranhamento, mas também pode ser um gostoso desafio para quem gosta de sair da rotina e desvendar novos caminhos do texto literário.

Figura 2 – Capas de *Banhos de Rio* (2023)



Fonte: Salomão Larêdo

É preciso esclarecer que essas reflexões não se restringem apenas as minhas impressões sobre o texto do autor. Antes de tudo, é um convite para quem deseja conhecer *Banhos de Rio: irresistível atração das águas* e por ele navegar, se banhar e deliciar em meio a “pequenos desenhos ou pequenas descrições, no interior dos quais se desdobram as vidas”. De imediato, chama atenção os números na obra: são 410 páginas e centenas de personagens

(aproximadamente 700), números significativos para a literatura produzida na Amazônia paraense. Esse fato nos fez lembrar do texto “A volta do romancão”, de Leyla Perrone-Moisés, no qual o termo “romancão” se refere, literalmente, aos romances que têm centenas de páginas. Mas essa é uma outra história; voltemos à obra.

De acordo com Salomão Larêdo, o romance tem uma proposta para o leitor: pode ser lido como um grande quebra-cabeça no qual o texto se apresenta com breves narrativas, com muitas situações e de forma não sequencial. É no virar de cada página, que diferentes criaturas vão surgindo, digo criaturas porque algumas são desse mundo, outras nem tanto. Quanto à ação, o que temos é o “mundo amazônico, é a humanidade paraenseamazônica, a condição humana, dos humanos” (LARÊDO, 2023, p.409).

Os personagens de *Banhos de Rio* têm diversas faces, quero dizer que muitos personagens são o mesmo personagem, como se mudassem apenas de nomes, de corpo, mas que no fundo representam um só (exemplo de Antígona, que também é CioCio e Floreana); e esses personagens recebem duas classificações: principais ou cosplay; e voadores, figurantes, reservas, colaboradores, cenográficos, de mentira...; os nomes escolhidos para cada um são diferentes, modernos, o que caracteriza uma marca do autor: Maryfree, Kuera, Desça, Refaza, DinaDu, Ziza Zuíla, Yasmim Tapanã, Carrepeta, Borrifo, Gentios, CioCio, mulheres e homens, mais, muito mais mulheres que homens se banham nas águas desse rio larediano.

Salomão Larêdo faz menção a inúmeros autores para enriquecer e conversar com a narrativa, são citados, por exemplo, Edgar Allan Poe, Dalcídio Jurandir, Raimundo Morais, Alfred Russel Wallace, João Marques de Carvalho, José Veríssimo, Mário de Andrade, e até trechos bíblicos. Particularmente, como leitora, adoro tal recurso, pois citar outros autores numa narrativa amplia o horizonte do texto literário, permitindo que o leitor conheça ou reconheça novas ou antigas leituras.

Em meio a narrativa moderna de Salomão Larêdo, a poesia não podia deixar de marcar presença, é o que vemos na seguinte passagem do romance: “Ah, chuva chovendo, chuviscando, cheirando mesmo a chuva chorando intensamente de chuva aromada de afeto, beleza de pampeiro [...]” (LARÊDO, 2023, p.23). É a água se apropriando de um espaço todo seu, porque ela também é um personagem em *Banhos de Rio*.

Parafraseando o autor, tu, leitor, não o condenes ao silêncio, a ser invisível, pois não ser lido é o pior que pode acontecer a quem escreve. E ao aceitar tal convite, não esqueças que “Nenhum homem se banha duas vezes no mesmo rio...pois na segunda vez o rio não é mais o mesmo, nem tampouco o homem... (HERÁCLITO DE ÉFESO,2021 *apud* LARÊDO, 2023, p. 15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apresentou de forma simples e objetiva as principais características literárias presentes nas obras *Putirie Banhos de Rio*. Não se trata de uma análise literária, simplesmente, mas de um levantamento de elementos da narrativa que, ao nosso ver, foram usados pelo autor para chamar a atenção do leitor, sempre ansioso por novidades.

O que podemos esperar da literatura da Amazônia e quais elementos literários ela explora? Quais elementos Salomão Larêdo traz para suas narrativas? Essas perguntas iniciais foram respondidas no decorrer do trabalho, a medida em que apresentávamos as obras. E no desejo de encontrar a melhor resposta, acabamos descobrindo que no mundo amazônico do escritor, linguagem, personagens tipo, floresta, rio, cidade, imaginário, mulher, poesia, vida e morte estão todos interligados, pois fazem parte de uma grande teia onde o narrar não tem limites, e nem obedece a regras, pois a Literatura vive e sobrevive da imaginação.

O caminho que trilhamos para chegar nas breves considerações de *Putiri e Banhos de Rio* nem sempre foi fácil, pois falar de autores do Norte do país (com raríssimas exceções) ainda exige um mergulho profundo em meio a livros, sites, consultas diretas com o autor da obra, visitas a acervos... e isso tem um motivo: nossos autores ainda são desconhecidos e pouco lidos, consequentemente, existirá informações reduzidas sobre eles e suas obras.

Assim, diante desse cenário, o papel do pesquisador entra em cena para tentar driblar essas dificuldades e mostrar para o mundo que aqui, na Amazônia, se produz Literatura, e das boas. Somos cientes de que o presente estudo é uma contribuição quem vem somar para a fortuna crítica da obra larediana, por isso, convidamos aqueles que têm interesse pelo conjunto da obra do autor assim como o meio acadêmico, para apreciá-lo. O convite à leitura foi feito. Fiquem à vontade para (re)descobrir o melhor caminho, encontrando novas características que os levem a reflexão, e, sobretudo, que os conduzam ao caminho do prazer literário.

Referências

ÂMAGO. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/amago/>. Acesso em: 12 dez. 2023.

GOLÇALVES, Luciane; MATOS, Bruno. **O boto em Salomão Larêdo: análise do personagem boto em Chapéu Virado e Putiri**. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras). Instituto Federal do Pará. Belém, p .50. 2023.

COSTA, Alexandre. **Heráclito: Fragmentos Contextualizados**. São Paulo: Odisseus, 2021.

LARÊDO, Salomão. **Putiri: leite do rio: proclamação das histórias da bôta e do boto ou botaria ou boataria; leite, moça! Histórias do Mapirai por aí...** Belém: Salomão Larêdo Editora, 2022.

LARÊDO, Salomão. **Banhos de Rio: irresistível atração das águas**. Belém: Salomão Larêdo Editora, 2023.

LIMBERTI, Rita Pacheco. **Pedral – Canal do inferno**. Disponível em: <https://www.facebook.com/salomao.laredo/> Acesso em: 17 nov. 2023.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica- Uma poética do imaginário**. 4ª.ed. Belém: Editora Cultural Brasil, 2015.

NUNES, Paulo. **Pedral do Inferno ou o “Rio Tocantins, o mais bonito do mundo”**. Disponível em: <https://variacoesnovasformas.blogspot.com/2021/10/> Acesso em: 15 nov. 2023.

SANTOS, Fernando Simplicio. **Memória, Imaginário e Violência em romances de Milton Hatoum e Salomão Larêdo**. Disponível em: https://mel.unir.br/uploads/56565656/arquivos/Trnsitos_e_fronteras_liter_rias_IMAGINARIOS_1350254703.pdf Acesso em: 14 dez. 2023.

SILVA, Rita de Cassia. A cultura e o imaginário amazônico na obra de Salomão Larêdo. <https://www.facebook.com/salomao.laredo/> Acesso em: 18 dez. 2023.

O USO DO “A GENTE” EM SUBSTITUIÇÃO AO “NÓS” POR ALUNOS DE ESCOLAS DE ANANINDEUA-PA

Karla Karolina Azevedo da Conceição
Ronald de Jesus Alves Ribeiro
Nathália da Costa Cruz

RESUMO: O estado do Pará é um dos vinte e seis estados brasileiros que possuem uma forma única de se expressar, foneticamente e linguisticamente, devido a variação linguística de sua miscigenação indígena, africana e europeia. Com base nisso, este trabalho se propôs a fazer um estudo sobre expressões comuns nesse território brasileiro, trazendo à discussão o tema da variação linguística de duas variantes o “nós” e o “a gente”. O objetivo geral levantar as ocorrências do uso das variantes “a gente” no lugar do pronome “nós” em específico identificar a frequência da utilização do *a gente*, em substituição ao *nós* por um pequeno grupo de apoio escolar, situado no Conjunto Jaderlândia I o segundo específico, quantificar a porcentagem da variante locução pronominal no ato de fala, invés de usar o pronome pessoal de primeira pessoa do plural. Para o desenvolvimento do objetivo, usou-se a metodologia quantitativa e foram seguidos os seguintes procedimentos: escolher vinte cinco alunos de escolas públicas e privadas diversas do município de Ananindeua, região metropolitana de Belém-Pará, os discentes tinham idades de 8 a 15 anos, do Ensino Fundamental e Médio, o segundo procedimento foi elaborar perguntas que ambientassem os alunos em contextos de falas cotidianas, o terceiro procedimento foi deixá-los sozinhos conversando e a conversa foi gravada e por fim foi elaborada uma tabela com a frequência que o grupo usou as variantes. Os resultados da pesquisa incluíram duas atribuições: quantidade e repetições dos vocábulos nas falas, assim, resultaram que os alunos paraenses entrevistados preferem o uso da “a gente” no lugar do “nós” nos valores de 54,6% (a gente), 6,6% (nós) e 38,8% não usa nenhuma das duas expressões, para compor suas respostas usaram apenas verbos ou escolheram mais de um pronome para compor a fala. Como considerações finais deste estudo, o trabalho identificou que o objetivo foi alcançado e afirma que para esse grupo a escolha mais usada foi a locução, os alunos também se mostraram inseguros para falar o pronome devido à necessidade de a conjugação verbal exigir mais complexidade e aprendizagem.

Palavras-chave: sociolinguística; variação; nós; a gente.

Introdução

O presente texto tematiza a questão do uso das variantes linguísticas, *nós* e *a gente*, as quais fazem parte da fala cotidiana da população brasileira. Especificamente, esta pesquisa elaborou um levantamento sobre a preferência do uso de uma das duas variantes, por alunos da cidade de Ananindeua, no Pará.

Esta pesquisa, justifica-se no âmbito linguístico e de ensino-aprendizagem, por quantificar o uso de uma variante, **agente** ou **nós**, como um traço linguístico de uma determinada comunidade. Assim, para o meio do ensino-aprendizagem, ela poderá trazer resultados para a escrita e a oralidade em comunidades de falas diferente da do falante, como o espaço de trabalho ou momentos específicos em sua vida acadêmica.

Para a concretização deste trabalho, foi realizada uma pesquisa de campo com o intuito de responder à seguinte questão: Com qual frequência o pronome pessoal do caso reto *nós* e a locução pronominal *a gente* é utilizada por estudantes no município de Ananindeua (PA)? A partir dessa pergunta, construíram-se os objetivos, o objetivo geral foi levantar as ocorrências do uso das variantes “a gente” no lugar do pronome “nós”. Em específico, primeiro identificar a frequência da utilização do *a gente*, em substituição ao *nós* por um pequeno grupo de apoio escolar, situado no Conjunto Jaderlândia I o segundo quantificar a porcentagem da variante locução pronominal no ato de fala, invés de usar o pronome pessoal de primeira pessoa do plural. Na na referida cidade da região metropolitana de Belém (PA), essa mudança faz parte da variação linguística e está ligada à sociolinguística, como defende Fiorin (2010), pois, a partir dela se consegue entender as transformações que ocorrem em um determinado meio linguístico. Um exemplo desse meio é um grupo de estudantes em uma sala de aula.

Para o processo de teorização usou-se autores como Fiorin (2010), ao tratar da introdução à linguística e do seu processo como marco inicial, apoiada em Rodrigues (2001) e Santos e Silveira (2013) como autores que discutem sobre a história da linguística no Estado do Pará, e demais autores que foram de suma importância para o desenvolvimento deste trabalho, bem como das perspectivas linguísticas presentes nos escritos de Saussure apud Calvet (2002) e Chomsky (2009), e outros como Zanini (1999), Bortolanza (2000) e Bagno (2001) ao tratarem da importância sobre a variação linguística como fenômeno que ocorre naturalmente no meio social.

Para realização da pesquisa a metodologia aplicada foi a pesquisa de campo. Escolheu-se um grupo de 25 alunos com idades entre 8 e 15 anos, entre o 3º ano do Ensino Fundamental (EF) e 2º ano do Ensino Médio (EM) pertencentes a escolas públicas e privadas localizadas no Conjunto Jaderlândia I, em Ananindeua-PA. Esses alunos fazem parte de uma

turma de apoio escolar, antigo reforço, e foram autorizados por seus responsáveis fazerem parte desta pesquisa por meio de Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE), que se encontra em anexo o medelo utilizado, onde permitiu-se a autorização dos menores para a coleta dos dados.

Este artigo está organizado da seguinte forma: introdução, pressupostos teóricos com duas subseções: a formação linguística no Brasil e a questão da independência brasileira na construção sociolinguística no estado do Pará. Após, encontram-se a metodologia e a seção dos resultados e discussões: a frequência do uso das variantes “Nós” e “A gente”. Em seguida estão as considerações finais e por fim, as referências que fundamentaram o texto.

Pressupostos Teóricos

No *Curso de Linguística Geral*, Ferdinand Saussure descreve a língua como um ato social, portanto, é parte da sociedade e esta a produz e a modifica conforme haja necessidade (Calvet, 2002). Segundo esse mesmo ponto de vista, Fiorin (2010) revela que as línguas variam, e são essas variações que formam a linguagem de uma comunidade. A linguagem, por sua vez, pode ser vista de três formas “como a expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como meio/forma de comunicação” (Perfeito, 2005, p. 27): a primeira compreende a língua como a tradução do pensamento; a segunda, como um código capaz de transmitir uma informação; e, a terceira, refere-se aos diálogos possíveis e prováveis entre um emissor e um receptor. Portanto, a linguagem seria um aspecto da língua.

Com base no exposto, faz-se, uma retomada ao conceito saussuriano, da língua como “ato social” que se estrutura por meio da fala, em outras palavras, entende-se que a fala é a realização de uma língua, utilizando-se de códigos para manter uma comunicação (Coseriu, 1979). A partir desses conceitos, a sociolinguística será abordada a seguir como base fundamental desta pesquisa, pois seus conceitos são difusores das mais diversas explicações, como o porquê do uso dos vocabulários “nós” e do “a gente” por crianças e adolescentes em idade escolar.

Este trabalho se apoiou, prioritariamente, nas perspectivas linguísticas de Fiorin (2010), mais especificamente na obra *Introdução à linguística* que trata dos aspectos da língua em seu marco inicial. Em segundo, os estudiosos que antecipam as perspectivas da linguística, como Saussure (2013), Calvet (2002) e Chomsky (2009), também contribuíram nesta pesquisa. Além dos embasamentos teóricos de formação da Língua Portuguesa (LP) como Zanini (2008), Bortolanza (2000), Bagno (2001), que são autores dotados de significado social e da

importância de compreender os fenômenos que ocorrem naturalmente no campo da variação linguística.

De forma específica, a história linguística da formação regional do Pará, apoiada em Rodrigues (2001), Santos e Silveira (2013) e demais autores que foram de suma importância para o desenvolvimento deste trabalho.

Para Calvet (2002), a sociolinguística é o fenômeno de diversas ordens ou análise que se faz das diferentes perspectivas sociais. Assim como propôs Saussure em suas dicotomias: sincronia e diacronia, língua e fala, significante e significado, paradigma e sintagma. Essas dicotomias estão correlacionadas com os fenômenos linguísticos. Esses fenômenos produzem-se nas variações como: variação morfológica (VM), ou seja, na estrutura da palavra da *língua* e na sua pronúncia *fala*; variação lexical (VL) há diferentes *significantes* para um mesmo *significado*; variação fonética (VF), realização de fonemas em um contexto, herança da diacronia e sincronia da língua; variação sintática (VS), relação dos sintagmas na estrutura frasal, como sintagma e paradigma.

Em exemplos específicos de VM há palavra *crer/crê/cre*, são palavras permitidas no Português Brasileiro (PB), mesmo com apagamentos do morfema *-r*, em contexto de fala. Como exemplos de VL, os vocábulos “nós” e “a gente” são usados no mesmo contexto de coletividade. A VF pode ser exemplificada pelos vocábulos *noss/o/* e *noss/u/*, no PB em contexto final o fonema */o/* se vocaliza em */u/*. A VS pode ser percebida no uso do que é equivalente à preposição e da preposição de “*Tenho de trazer o açai/Tenho que trazer o açai*”.

São essas variações pertinentes na língua que a sociolinguística estuda e explica por meio de pesquisas, articulações e contextualizações. Fiorin (2010) corrobora com essas variações, fazendo divisões conforme as variantes em uso, assim, são divididas em: *diatópicas*, com base na localização geográfica; *diafásica*, variação que considera o grupo no qual o falante está inserido; *diastráticas*, variação que consiste nas relações socioeconômicas do falante.

As variações descritas por Fiorin (2010) ocorrem em todas as línguas e estão presentes na LP. A LP passou por uma ampla modificação desde sua origem, o latim, até o português falado no Brasil, que é uma variante do português de Portugal. Devido a isso, construíram-se diferentes formas e pronúncias e léxicos dentro do território brasileiro. A forma que se fala no Norte é diferente da forma do Sul e a forma que se fala em Belém é diferente da de Castanhal, duas cidades paraenses. Ainda assim, os falantes conseguem se expressar e se fazer entender, porque a língua materna é a mesma.

Por isso, tornou-se interessante investigar fenômenos sociolinguísticos no estado do Pará, que ao lado do Amazonas, Mato Grosso do Sul, Roraima e praticamente todos os estados

do Norte brasileiro têm as maiores concentrações indígenas do país. Observar os fenômenos que ocorrem na fala é observar o próprio falante, construtor das modificações da língua. Assim, poderá se entender o quanto dessa contribuição indígena está presente na linguística do Pará e como isso ocorreu no Brasil.

A Formação Linguística no Brasil

A LP, no Brasil, teve uma construção atípica às das outras línguas latinas, germânicas, asiáticas e anglo-saxônicas, segundo Bortolanza (2000). No Brasil, há mais de 500 anos, como descreve a história do país em Braick e Mota (2016), havia uma língua de tronco, o Tupi-guarani, segundo os autores mencionados essa língua se dividia em vários dialetos, não eram os “memos léxicos nem a mesma fonética”, Rodrigues (2001), mas em qualquer parte do território os nativos brasileiros conseguiam se comunicar.

Com a chegada dos portugueses, novas metodologias de compreensão entre os povos indígenas e europeus foram estabelecidas, como a catequese indígena. Como demonstram S. Araújo e J. Araújo (2009), o mesmo processo ocorreu quando os afrodescendentes foram escravizados e obrigados a saírem de sua terra nativa, a África e virem para a nova terra, o Brasil.

Com isso, a base linguística do Brasil foi construída com três línguas totalmente diferentes entre si e sem nenhuma base comum que tornasse a aquisição da língua fácil. Essas três línguas e culturas diferentes alicerçaram o que hoje se conhece como Português do Brasil (PB), pois o Português de Portugal (PP), como deixa claro Bagno (2001), na cidade de lusitana o processo foi menos miscigenado do que o da colônia.

As muitas emigrações que ocorreram, como também de vários lugares do mundo, como Itália, Japão, Espanha, Holanda e França, acabaram corroborando para ampliar o dicionário linguístico brasileiro (Zanini, 2008). Além de, geograficamente, o Brasil ser um dos países da América Latina que não fala espanhol, legislativamente, e que tem um extenso território de fronteira na qual se utilizam trocas idiomáticas, ou seja, ora se comunica em espanhol e ora se comunica em português.

Há outro fator que explica essas variações no território do mundo, como foi descrito na história por várias décadas. A língua falada no Brasil não tem protecionismo (Zanini, 2008), uma prova disso foi a reforma ortográfica que vigorou no país em 2010, como expõem Paiva e Conceição (2013). Com essa reforma, a gramática seria unificada com as dos outros países de mesma língua materna. Mas, a fonética do PB, a morfologia e o léxico do Tupi e da África, presentes na língua e que fazem parte, ainda hoje, da fala e da escrita, foram deixados de lado

por não fazerem parte das gramáticas dos outros países, mesmo das ex-colônias portuguesas situadas no continente africano.

A formação da LP no Brasil não foi a mesma, em cada uma das regiões houve uma colonização europeia diferente, africanos que também tinham dialetos diferentes e indígenas com suas formas de falar diferentes, como sugere Silva (2008). O PB então dependeu dos locais da Europa, África e Brasil que vieram os colonizadores, os homens escravizados e a localização das tribos indígenas. Deve-se compreender que não foi apenas uma questão de local e sim o processo de adaptação desses três povos a uma língua com do PP.

Inclui-se nesta lista de fatores um ponto comum a todas as regiões na história do Brasil: o fator *Brasil independente* que contribuiu de forma tão expressiva para a formação linguística e deve ser um ponto estudado no PB. Essas influências da independência nas relações linguísticas do Brasil construíram o próximo ponto desenvolvido neste trabalho.

A questão da independência brasileira na construção sociolinguística no estado do Pará

Como a independência do Brasil pode ser um fator preponderante na linguística paraense? Depois de muitas décadas de independência, o Brasil foi dividido em cinco regiões tão diferentes, que o geógrafo Milton Santos sugeriu a expressão “Brasis” para demonstrar que essa diversificação é real. O Sul é de colonização europeia, principalmente italiana e alemã. O Nordeste tem uma colonização espanhola, francesa e africana. O Sudeste, uma colonização, a priori portuguesa e a posteriori italiana, predominantemente. O Centro-oeste dividiu a colonização entre portugueses e espanhóis (IBGE, 2007).

O Norte do país foi colonizado prioritariamente por portugueses, depois houve a inserção de espanhóis, franceses, holandeses e japoneses. As cinco regiões, mesmo com a chegada de outros povos, sempre tiveram sua base populacional, inicialmente, de predominância indígena, logo depois, africana, como sugerem a formação populacional em Silva (2008).

Com essa vasta “culturalização”, o país construiu uma série de preconceitos linguísticos de região para região. Houve um afastamento entre Norte e Sul. Com isso, o Norte do país foi “rechaçado” tornando-se um espaço alheio ao resto do território. Embasando-se em Pará (2010), o Estado foi punido por suas atitudes.

A quebra foi tão forte que os estados de outras regiões se tornaram independentes de Portugal, mas o Pará, estado mais forte da região Norte, politicamente e economicamente, não aderiu à Independência. Houve no decorrer do processo uma revolta de nome Cabanagem, que foi o ápice para ruptura dos laços Pará e Portugal. O ato cometido pelo Pará ainda é um enalço

atualmente. Tal relato pode gerar uma dúvida: em que esse fato contribuiu para a formação linguística paraense?

A explicação é simples, como define Rodrigues (2001), devido ao seu isolamento, o Pará criou uma fonética própria da língua indígena, vocábulos que só fazem sentido dentro do contexto paraense e a utilização de duas variantes o “tu” e o “a gente”. O Rio Grande do Sul, apresenta o uso do pronome pessoal “tu” referindo-se à segunda pessoa do singular; os falantes da região Sudeste usam “você”, assim como o Centro-oeste; no Nordeste, a variante mais usada pelos falantes é “cê”.

Além do uso das variantes citadas na fala nortista, a presença do “-is” em contexto final de palavra é muito forte em contraposição ao “-r” final que há um apagamento, como em “lojas” que vira “lojais” e “cortar” que vira “cortá”. Outro exemplo é a presença da expressão “égua”, que em outras regiões, nada mais é do que a fêmea de cavalo. No Pará, ela ocupa um significado para cada entonação do falante, o que gera os preconceitos linguísticos definidos em Bagno (2001).

As diferenças vão além do léxico e da fonética, entretanto, o foco dessa pesquisa é a segunda variante mencionada “a gente”. No estado do Pará há uma frequência elevada do uso dessa expressão ao ponto de ser confundida com o vocábulo “agente”. Essa expressão é substituta do pronome pessoal “nós”. Entender essa predileção na fala não é uma tarefa rápida e fácil, por isso foi elaborada uma metodologia para fazer a investigação mencionada.

Metodologia

Como fora mencionado anteriormente, este trabalho procura investigar a frequência do uso de duas variantes *nós* e *a gente*, no estado do Pará. Entretanto, como esse estado é o segundo maior do Brasil, a pesquisa se atentou aos falantes de um ambiente educacional localizado na zona urbana do município de Ananindeua, região metropolitana da capital paraense. Detalhadamente, o bairro Atalaia, onde está localizado o Conjunto Jaderlândia foi o demarcador geográfico da pesquisa. Além disso, escolheu-se alunos de sete escolas diferentes, que serão preservados os nomes de acordo com o termo de consentimento, as escolas eram públicas e privadas. Formou-se um grupo de 25 alunos atendidos por área escolar: Fundamental Anos iniciais, Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, de 8-15 anos de idade.

Para que essa investigação fosse concretizada, utilizou-se a pesquisa de cunho quantitativo, uma vez que se almeja saber a frequência do uso das variantes trabalhadas. A pesquisa quantitativa, com base em Günthe (2006), tem por objetivo a coleta de dados, a análise de um *corpus* sem que seja necessário investigar o “caráter comunicativo da realidade social

que permite o refazer do processo de construção das realidades sociais” (Günthe, 2006, p. 202), ou seja, apenas preocupa-se com a quantidade do que está sendo investigado.

Além do mais, utiliza outros materiais de autores publicados em base de dados como livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, livros, teses e outros, com a finalidade de oferecer ao pesquisador materiais escritos que já retratam a temática abordada (Prodanov; Freitas, 2023).

A investigação é um processo que demanda tempo e ainda assim, no meio do percurso outras variações além daquelas das quais era objetivo inicial apareceram. Isso ocorre devido à pluralidade linguística da região analisada. No que diz respeito à capital do Pará, há uma variação lexical tão visível que os termos “nós” e “a gente” são apenas uma parte do que ocorre. Essas ocorrências são tão importantes que moldam a característica de uma sociedade. São essas predileções em usar um termo no lugar do outro que formam a cultura linguística de um determinado grupo, neste caso, o falante paraense e urbano. A partir dessas colocações foi possível que a pesquisa se consolidasse de fato.

Para alcançar o objetivo, identificar a frequência da utilização do *a gente*, em substituição ao *nós* por um pequeno grupo de apoio escolar, situado no Conjunto Jaderlândia, foram entrevistadas 25 pessoas, numa faixa etária de 8 a 15 anos, com escolaridade entre o 3º ano do Ensino Fundamental (EF) e o 2º ano do Ensino Médio (EM) residentes no Conjunto Jaderlândia I e pertencentes às escolas públicas e privadas.

Para a composição do *procedimento*, posteriormente analisados, utilizou-se perguntas, de forma oral, previamente elaboradas. O objetivo foi inserir o falante em determinado contexto, para assinalar suas respostas.

O segundo procedimento foi deixá-los sozinhos e gravar livremente suas conversas para que não houvesse influências externas, como de um professor ou a retração diante da câmera ou uma mudança significativa devido à presença dos entrevistadores-pesquisadores (as). As gravações levaram aproximadamente duas semanas para que houvesse dados significantes, de modo a compor um *corpus* substancial.

Abaixo será demonstrado em forma de tabela como a primeira parte da pesquisa foi realizada. As perguntas feitas aos participantes, suas respostas e a frequência do uso das duas variantes estudadas.

Quadro 1 – Primeira etapa da pesquisa.

Pergunta: Se você e sua família pudessem viajar, para qual lugar vocês iriam? Dos 25 alunos entrevistados apenas 3 utilizaram os vocábulos <i>nós</i> e <i>a gente</i>, o restante iniciaram as respostas com verbo ou com o pronome eu.	Respostas: Uso do vocábulo <i>NÓS</i> (2) Uso do vocábulo <i>A GENTE</i> (1) Não usaram nenhum dos vocábulos (22)
Pergunta: Imaginando que você está com um amigo(a) num shopping, vocês veem uma pessoa roubando um tênis, o que vocês fariam? Use a única palavra para falar de você de você e seu amigo ao mesmo tempo.	Respostas: Uso do vocábulo <i>NÓS</i> (0) Uso do vocábulo <i>A GENTE</i> (25) Não usaram nenhum dos vocábulos (0)
Pergunta: Durante as férias o que sua família e você irão fazer?	Respostas: Uso do vocábulo <i>NÓS</i> (3) Uso do vocábulo <i>A GENTE</i> (15) Não usaram nenhum dos vocábulos (7)

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

Os registros acima foram feitos de forma simples, sem determinação de tempo e com repetição para que o aluno entendesse que poderia responder como se estivesse com um amigo. Cada um dos alunos foi gravado com áudio e vídeo. Houve um rodízio das perguntas, ou seja, não foram respondidas as três perguntas ao mesmo tempo e nem no mesmo dia, cada um dos alunos respondia uma das três questões no dia selecionado. Ao final do décimo dia, explicou-se o objetivo daqueles eventos.

A segunda etapa foi realizada interligada à primeira, uma vez que não teria como parar a 1ª etapa, analisar e depois passar para a 2ª etapa, pois os alunos já iriam entrar de férias. Com isso, assim que terminava uma das questões, o gravador era posto de forma que nenhum deles percebesse onde estava e a professora (Karla Karolina Azevedo, uma das autoras deste artigo) se retirava da sala para permitir total liberdade a eles.

O segundo procedimento se deu por meio do diálogo livre, transcrito no segundo quadro. Este quadro traz exemplos do que foi ouvido na pesquisa e a quantidade de vezes que foram utilizados um dos termos pelos falantes. A exemplificação foi em forma de uma transcrição aproximada à fonética, pois não foram utilizados os sons representativos da língua portuguesa que constam no Alfabeto Fonético Internacional (IPA). Para essa apresentação, não houve gravação de vídeo e como já fora mencionado, os estudantes foram deixados a sós para conversarem livremente.

O grupo de 25 alunos foi dividido em outros três menores. Depois da organização dos trechos, contabilizou-se a quantidade de vezes que uma das expressões foi pronunciada. Para esta pesquisa não se achou relevante fazer uma tabela para cada grupo, dessa forma, a tabela representa o grupo dos alunos como um todo. Utilizaram-se códigos como F1 e F2, onde F1 é representado pelo termo “nós” e F2 pelo “a gente”.

Quadro 2 - Transcrição das falas dialogadas.

F1 Exemplos	F2 Exemplos
“Pergunta pra titia se nós já pode ir?”	“A gente fez a mesma atividade.”
“Ei, tia, ei tia? Por que a senhora é mau com nós?”	“Mas no <i>Minecraft</i> a gente constrói um monte de casa.”
“Tia, nós pode ficar doente se pegá em alguém com gripe?”	“É y a gente nem fez nada.”
“Nós fomos no cinema, por isso eu não fui.”	“A roupa que a gente vai usar é filezona.”
“É claro, se nós matar o zumbi ele volta.”	“Ei, por que a titia tá gravando a gente.”
	“A gente passou na axila?”
	“Depois a gente fala que a tia tá chegando.”
	“Ei, tia a gente, deve colocar a mochila ali? Heim! Tia?”
	“Hum... a gente já acabou, tá M...”
	O vocábulo <i>a gente</i> foi usado mais 56 vezes
Total: 5	Total: 65

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

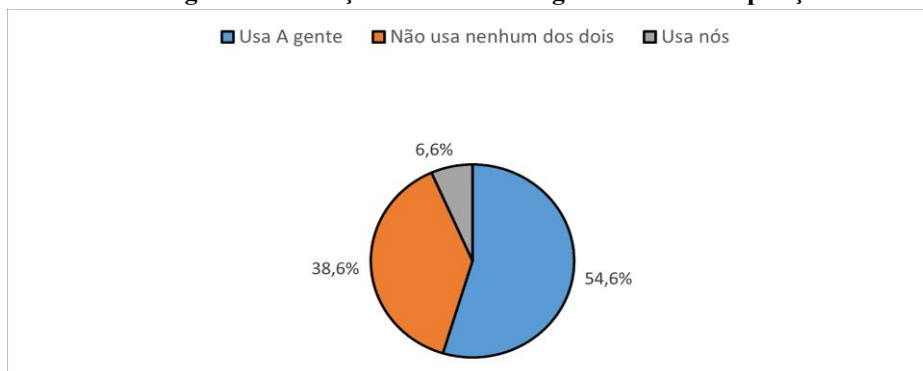
O *corpus* acima ilustra de forma singular a comunicação existente entre grupos diferentes, mas que estão no mesmo ambiente social que é a sala de aula. Um atributo da sociolinguística. Como o objetivo central da pesquisa é quantificar cada uma das etapas acima, dentro dos números registrados durante o período mencionado, foi feita essa quantificação e os resultados serão apresentados a seguir. Por meio de dois textos e dois gráficos que simplificam a visualização dos resultados obtidos.

Resultados e Discussões: a frequência d uso das variantes “Nós” e “A gente”

Os resultados da pesquisa incluíram duas atribuições: quantidade e recepção, nas quais foram analisados quais vocábulos aparecem com mais frequência na fala dos alunos paraenses. Monteiro (1994) já havia defendido que a substituição do pronome “nós” pela expressão “a gente”, não atingiu a norma culta da mesma forma como se pode ver na fala popular. Para que fosse possível ver tal fato na sala de aula, do ponto de vista da sociolinguística, elaborou-se uma divisão: resultado do Quadro 1, resultado do Quadro 2 e o resultado dos dois quadros.

Os discentes paraenses apresentaram uma margem de 41 utilizações da expressão “a gente” em contraposição a 4 usos do “nós”. Foram três perguntas com 25 respostas que dá uma somatória de 75 respostas formando 100% das questões. Das 75 respostas 41 introduziram-se por “a gente”. Assim, 54,6% dos falantes paraenses pesquisados responderam perguntas de coletividade introduzidas pela locução pronominal. Apenas 6,6% responderam à mesma pergunta com o vocábulo “nós”. Abaixo, estão expressos esses dados em forma de gráfico, referente ao quadro 1.

Gráfico 1 – Margem de utilização dos termos “a gente” em contraposição ao “nós”.



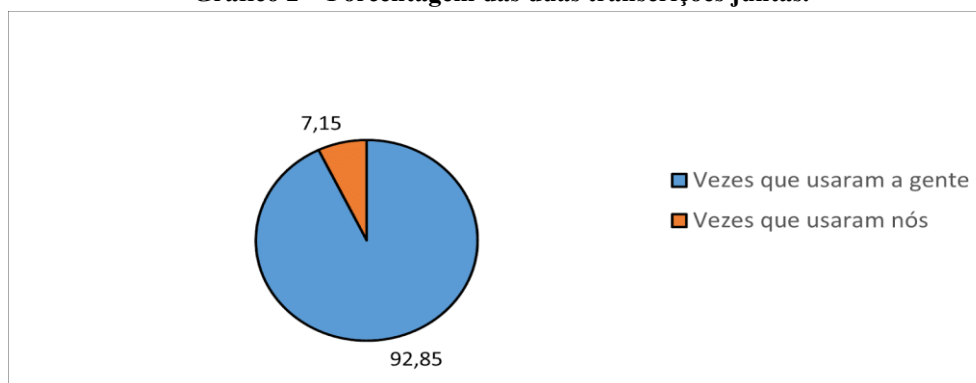
Fonte: Elaboração dos autores (2023).

A surpresa está na quantidade de vezes que nenhuma das variantes foi solicitada na fala que foi de 38,6%. Os alunos utilizaram vocábulos como “Eu e minha família”, “iremos”, “faremos”, “vamos”, sem inserção de uma das variantes mencionadas. Mesmo a preferência sendo pela locução pronominal no lugar do pronome pessoal, o número de abstenção foi maior do que o esperado. Portanto, de acordo com o quadro 1, primeira etapa da pesquisa, o uso da locução pronominal ainda é maior do que o pronome pessoal. Isso quer dizer que os falantes paraenses preferem o uso do “a gente” quando tratam de um conjunto de pessoas.

Os resultados da segunda tabela são os que mais precisaram de atenção e cuidado, pois se trabalhou com vozes livres e algumas sobrepostas. Com isso, chegou-se ao resultado de que das horas gravadas e sem cortes totalizaram 10h de gravação, devido ser disponibilizado 1 hora livre para a gravação, por isso juntou-se as 5 falas do F1 com as 65 falas do F2, entende-se que um falante em certos momentos estava como F1 em outros estavam em F2. Pois a variação linguística te permite essa transição (Fiorin, 2010).

A seguir, o gráfico 2 expressa os resultados em números obtidos durante a análise dos dados.

Gráfico 2 – Porcentagem das duas transcrições juntas.



Fonte: Elaboração dos autores (2023).

Para determinar a porcentagem foram utilizadas as duas transcrições juntas que totalizam 70 falas, de forma a serem consideradas num total de 100% das falas registradas. Portanto, 92,85% das falas registradas na etapa 2 foram compostas por “a gente”. Para as falas com o pronome “nós”, restam apenas 7,15%. Na segunda etapa, o registro é maior devido à interação entre os falantes, pois eles não estavam diante de uma possibilidade de conversa, eles estavam 1h por dia, conversando sobre vários assuntos.

Os resultados permitiram perceber, após a análise das duas etapas é que a primeira, mesmo com um pouco mais de 50% dos dados favorecendo a locução pronominal, o índice de ocorrência no contexto entrevista é pouco. Por outro lado, em um ambiente livre, no qual eles se sentem mais à vontade, há um acréscimo de 40% da frequência e nenhuma das falas houve o mesmo fenômeno da primeira etapa, que registraram frases iniciadas por “Eu e minha família” e verbos conjugados.

Assim, percebe-se que a locução pronominal “a gente” foi usada preferencialmente ao pronome pessoal “nós”. Essa preferência no estado do Pará é bem mais comum do que a pesquisa apresenta. Entretanto, a pesquisa em questão, se propôs, em seus objetivos, analisar um pequeno grupo de estudantes para investigar a quantidade de vezes que a locução pronominal é solicitada e não um corpus geográfico maior.

Como demonstraram os resultados, isso depende do contexto para que haja uma maior frequência, mas nas duas partes a expressão “a gente” é mais solicitada que o vocábulo “nós”. Esse fator pode ter ocorrido devido à variação diastrática, a qual envolve questões socioeconômicas dos falantes envolvidos, uma vez que todos os sujeitos são estudantes da educação básica.

Pode-se dizer que o termo “a gente” foi tão utilizado no ambiente da sala de aula de apoio porque os alunos têm uma comunicação mais pluralista. Considera-se pluralista por não

se encontrar em um contexto apenas. A quantidade de 92,85% que está presente na segunda etapa deste trabalho é o resultado de como o alunado paraense se comunica de forma diversificada porque a língua permite.

Considerações Finais

Dessa forma, como foi visto no decorrer do texto, o objetivo geral, levantar as ocorrências do uso das variantes “a gente” no lugar do pronome “nós”, foi alcançado. Os resultados descritos na subseção *Resultados e Discussões: a frequência de uso das variantes “Nós” e “A gente”*, isto é, locução pronominal é a mais utilizada. Para o objetivo geral, a pesquisa conseguiu delimitar porcentagem de uso e predileção pelo uso do “a gente” em substituição ao “nós”.

O objetivo específico, identificar a frequência da utilização do *a gente*, em substituição ao *nós* por um pequeno grupo de apoio escolar, situado no Conjunto Jaderlândia I, mostrou que a ocorrência dessa expressão, mesmo em faixas etárias diferentes dos alunos, anos letivos diversos, bem como, distinção de núcleo escolar(escolas públicas e privadas) é maior que o pronome *nós*. Além disso, esses discentes pertenciam a um ambiente comum, a sala de apoio escolar ou reforço, ou monitoria escolar.

O segundo segundo, quantificar a porcentagem da variante locução pronominal no ato de fala, invés de usar o pronome pessoal de primeira pessoa, foi visto pelos gráfico representativos *Gráfico 2 – Porcentagem das duas transcrições juntas*, que, de fato a locução pronominal é mais solicitada no ato de fala. Mais de 90% dos entrevistados fizeram uso dessa expressão, mesmo em momentos que mais formais, como a entrevista.

Não houve dentro dos objetivos da pesquisa um levantamento sobre as dificuldades educacionais dos alunos entrevistados e observados. Para este trabalho não se acreditou ser relevante entender o porquê desse fenômeno linguístico acontecer, tão pouco, o motivo de no Pará esse aspecto linguístico parece ter uma frequência maior. Entretanto, os resultados obtidos permitiram que se encontrasse mesmo em um grupo pequeno, uma variação linguística sugestiva do que ocorre no território paraense.

O contexto histórico, como já foi mencionado, contribuiu em uma grande aquisição dos vocábulos. Investigar esses dois termos é auxiliar a história do Pará a fazer parte da história do Brasil. Nota-se isso, com o aumento de 40% da frequência do uso do termo “a gente” pelos falantes do grupo investigado que o pronome “nós” é preterido, ao menos para o *corpus*. Preferir

usar um termo com menos arcabouço sintagmático não é prioridade da minoria, pelo contrário, isso ocorre em grande parte do país.

Portanto, espera-se que este trabalho possa auxiliar em outros, porque a língua segue um curso histórico e se modifica de comunidade para comunidade. O estado do Pará também tem essa história que merece ser estudada de forma mais acadêmica, como ocorre em São Paulo, Rio de Janeiro e Santa Catarina. Não há pretensão em igualar as formas de fala e sim evitar o preconceito linguístico que fere a cultura de toda uma sociedade.

Referências

ARAÚJO, S. S. F.; ARAÚJO, J. M. de O. A formação sócio-histórica do português do Brasil: contribuições do recôncavo baiano. **Cadernos de Letras da UFF–Dossiê**: Difusão da língua portuguesa, Niterói, n. 39, p. 95-116, 2009. Disponível em:

<https://www.passeidireto.com/arquivo/79463939/a-formacao-socio-historica-do-portugues-do-brasil-contribuicoes-do-reconcavo-bai>. Acesso em 12 jun. 2023.

BAGNO, Marcos. **Português ou Brasileiro?** Um convite à Pesquisa. São Paulo: Parábola, 2001.

BORTOLANZA, João. O latim e o ensino de Português. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 18, p. 77-85, 2000. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/18/index.html>. Acesso em: 14 jan. 2023.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em: https://bibliotecaagptea.org.br/ensino_medio/CIENCIAS%20HUMANAS%20E%20SOCIAIS%20APLICADAS/3_ANO//HISTORIA/das-cavernas-ao-terceiro-milenio-ano3.pdf. Acesso em: 08 jan. 2023.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução de Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola, 2002.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente**. São Paulo: Unesp, 2009.

CONSERIU, E. Determinação e entorno. In: **Teoria da Linguagem e Linguística geral**: cinco estudos. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à Linguística**. São Paulo: Contexto, 2010.

GÜNTHE, Hartmut. Pesquisa Qualitativa *versus* Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão? **Psicologia**: teoria e pesquisa, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai-ago 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 mar. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Centro de Documentação e Disseminação de Informações. **Brasil**: 500 anos de povoamento Território brasileiro e

povoamento - Estatística do povoamento. 2007. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6687.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

SILVA, R. V.M. Da sócio-história do português brasileiro para o ensino do português no Brasil hoje. *In*: AZEREDO, J. C. de (org.). **Língua Portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. 5. ed. Petrópolis, RJ: Parábola, 2008. p. 19-31.

MONTEIRO, José Lemos. **Pronomes pessoais**. Fortaleza: EUFC, 1994.

PAIVA, Zilda L. R.; CONCEIÇÃO, Karla K. A. A Morfologia na aprendizagem da ortografia da língua portuguesa: a influência da consciência morfológica. *In*: **Artifícios**: Revista do Difere. 3.ed. EDUFPA: Pará, 2013. Disponível em: <http://www.artifícios.ufpa.br/Artigos%20Zilda.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2023.

PERFEITO, A. M. Concepções de Linguagem, Teorias Subjacentes e Ensino de Língua Portuguesa. *In*: RITTER, L. C. R.; SANTOS, A. R. (orgs.). **Concepções de Linguagem e Ensino de Língua Portuguesa**. Coleção Formação de Professores EAD, n. 18. Maringá: Eduem, 2005. p. 27- 79.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo-RS: FEEVALE, 2023.

RODRIGUES, Carmen Lúcia Reis. **A posição das formas pronominais reduzidas em Xipaya**. Fortaleza: [s.n], 2001.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. Região concentrada. *In*: LINHARES, Francisco. **Organização social e política do Brasil**. Recife: Formando Cidadãos, 2013.

SAUSSURE, F. **Curso em Lingüística Geral**. Tradução de Roy Harris. Londres: Nova Iorque: Bloomsbury Academia, 2013.

ZANINI, Marilurdes. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum. Humanand Social Sciences**, Paraná, v. 21, p. 79-88, 2 jul. 2008. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/4189/2854>. Acesso em: 03 fev. 2023.

O FANTÁSTICO NO CONTO “CASA TOMADA”, DE JULIO CORTÁZAR

Roseane Cristina Costa Amorim (IFPA)
Wellingson Valente dos Reis (IFPA)

Resumo: A presente pesquisa surge em decorrência da disciplina intitulada “Teorias do Fantástico: ficção, cultura e mídias”, ministrada no curso de Especialização em Linguagens e Artes na Formação Docente, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). A mesma tem como objetivo, analisar o conto “Casa Tomada” do escritor argentino Julio Cortázar (2013) e justifica-se pelo fato da obra ser tecida em uma narrativa com construção fantástica, podendo ser classificada dentro do realismo maravilhoso, o enredo parte de uma situação cotidiana, ambientada e com uma atmosfera inicial semelhante a alguma realidade, a qual, posteriormente, será tomada pela fuga da normalidade (o familiar) em direção a uma subversão que gera uma fissura para a irrealidade (o infamiliar). A metodologia utilizada é de cunho qualitativo e de caráter interpretativa, com levantamento de algumas das bibliografias concernentes às teorias advindas do fantástico, empregadas no decorrer da disciplina supracitada. Em consequência, a fundamentação teórica pauta-se em: Ceserani (2006), Freud (2019), Roas (2014) e Todorov (1981) e ocorre de forma concomitante com a análise empreendida, a partir dos aspectos referentes ao fantástico presentes em trechos do objeto de pesquisa em questão. Como resultado, conclui-se que em “Casa Tomada”, de Julio Cortázar, o insólito se faz presente e faz morada. Salienta-se, por fim, que a pesquisa está vinculada ao Eixo Temático Processos de Criação e Saberes Estéticos e Culturais.

Palavras-chave: Fantástico; “Casa Tomada”; Realismo Maravilhoso.

Considerações Iniciais

O presente artigo surge em decorrência da disciplina intitulada “Teorias do Fantástico: ficção, cultura e mídias”, no curso de Especialização em Linguagens e Artes na Formação Docente, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). O tema concernente a esta pesquisa, diz respeito à tecitura narrativa ser empreendida no universo fantástico, o qual, desse modo, pode ser analisado sob as teorias que alimentam esse conhecimento científico literário.

A partir disso, objetiva-se analisar, brevemente, o conto “Casa tomada” do escritor argentino Julio Cortázar (2013), com base em algumas teorias advindas do fantástico, são elas: Ceserani (2006), Freud (2019), Roas (2014) e Todorov (1981). A escolha por tal conto, justifica-se pelo fato do mesmo ser tecido em uma narrativa com construção fantástica, podendo ser

classificado dentro do realismo maravilhoso, haja vista o enredo partir de uma situação cotidiana, ambientada e com uma atmosfera inicial semelhante a alguma realidade, a qual, posteriormente, será tomada pela fuga da normalidade (o familiar) em direção a uma subversão que possibilita a abertura de uma fissura para a irrealidade (o infamiliar).

Nesse âmbito, será analisado os aspectos referentes à relação com o real (o habitual) e a importância da ativa participação do leitor; a ambientação como parte imprescindível para demonstrar a “virada de chave” que tomará a evidente normalidade inicial, em direção ao que se entende ser completamente desconhecido tanto para as personagens, quanto para o leitor. Ademais, a estranheza e a curiosidade que pode ser causada pela narrativa, devido à ambientação, ao mesmo tempo, extensa e restrita, com um ar de naturalidade e também mistério entre as personagens que estão comportadas em uma atmosfera o mais real possível, configurando a necessidade do realismo maravilhoso dentro do texto fantástico; a fronteira entre o real e o possível imaginário; o familiar e o infamiliar; o possível sobrenatural e o misterioso se fundindo com o cotidiano ambientado na narrativa e, por fim, a dúvida (hesitação) gerada pelos aspectos que tomam o fantástico contemporâneo, no conto.

A metodologia utilizada é de cunho qualitativo e de caráter interpretativa, com levantamento de algumas das bibliografias (já citadas) concernentes às teorias advindas do fantástico, empregadas no decorrer da disciplina que originou a presente pesquisa. Salienta-se também que o arcabouço teórico selecionado ocorre de forma concomitante com a análise empreendida, a partir dos aspectos referentes ao tema do fantástico, presentes em trechos do objeto de pesquisa em questão (o conto “Casa Tomada”).

A produção se estrutura em quatro sessões, a primeira, é a presente (Considerações Iniciais), a segunda compreende à *Vida e Obra do autor: breve biografia*, a terceira comporta a breve análise e intitula-se *O fantástico no conto “Casa tomada”, de Julio Cortázar*, a quarta compõe o fechamento (Considerações Finais) e a última, as referências utilizadas como suporte teórico para a análise e alguns comentários tecidos em torno da construção narrativa do conto.

Vida e Obra do autor: breve biografia

Julio Cortázar, escritor argentino, nasceu em 26 de agosto de 1914, na Bélgica, durante a 1ª Guerra Mundial. Foi professor, tradutor e um crítico de política nacionalista, populista e autoritária da Argentina dos anos 1940. Além disso, de acordo com Goloboff (2014), Cortázar fora um real pesquisador, de formas, de aventuras e de novas possibilidades para o campo da literatura, de modo que ainda que obtivesse o sucesso com uma obra ou uma nova

experiência, não costumava repetir a fórmula e se arriscava por outros caminhos, na exploração do novo até o final.

O escritor, no universo da literatura, fez parte do *boom latino-americano*, movimento literário ocorrido nos anos 1960 e 1970, que colocou em evidência, na Europa, os autores latino-americanos, entre eles estavam o colombiano Gabriel García Márquez, o peruano Mario Vargas Llosa e o mexicano Carlos Fuentes, conforme Chang (2021), em sua tese. Esses escritores produziram obras não convencionais, que buscavam demonstrar uma identidade latino-americana na literatura, o que ratifica exatamente o que pondera Goloboff (2014) acerca de Cortázar, no reconhecimento de inovações importantes e nas mudanças introduzidas prioritariamente no relato fantástico e nos elementos do sistema narrativo que desenvolvia.

No que tange às características das obras do escritor, ressalta-se o seu desenvolver narrativo com profundidade psicológica, inovação estética, monólogo interior, conflito existencial, fluxo de consciência, crítica sociopolítica, experimentação, narrativa fragmentada e traços do fantástico e do realismo maravilhoso. É importante destacar a forte influência do seu contexto sócio-histórico e social no atravessamento da construção de suas obras.

Algumas das suas principais composições literárias são: *Presença* (1938); *A outra margem* (1945); *Bestiário* (1951); *Final do jogo* (1956); *As armas secretas* (1959); *Os prêmios* (1960); *Histórias de cronópios e de famas* (1962) e *O jogo da amarelinha* (1963), essa última se transformou em seu primeiro sucesso internacional e foi o seu destaque na revolução do modo de narrar, compreendido como um dos paradigmas do *boom latino-americano*.

No que diz respeito, especificamente, à obra em conto “Casa Tomada, fora o primeiro conto publicado pelo escritor, em 1946, na revista literária *Anales de Buenos Aires* dirigida por Jorge Luís Borges. Em consonância com Chang (2021), “Casa Tomada” é considerada a produção fundadora e exemplar da literatura fantástica de Cortázar e, em anos posteriores, foi incluída e deu abertura à sua primeira coletânea de contos, na obra *Bestiário*, lançada em 1951. Ressalta-se, ainda, que Cortázar se baseou no conto de Poe, *A queda da casa de Usher*, para compor sua própria obra. Ademais, o escritor faleceu em 12 de fevereiro de 1984, em Paris, e deixou um importante legado para a literatura mundial.

O fantástico no conto “casa tomada”, de Julio Cortázar

Ao lançar mão do conto “Casa tomada” do escritor argentino Julio Cortázar, compreende-se e reconhece-se, aqui, estar diante de uma narrativa fantástica, precisamente, do

realismo maravilhoso, termo cunhado por Carpentier (1985) que considerava as mudanças ocorridas na nova narrativa hispano-americana ainda não estavam definidas.

Carpentier (1985) empreende dessa forma, uma busca pela identidade latino-americana. Sua obra “O reino deste mundo” sempre buscará o significado da imagem da América Latina. Em sua vida, dividida entre dois mundos diferentes: o europeu de seus pais e o de sua pátria Cuba buscou a América Latina como uma incógnita após muitos anos de exílio. Por isso, segundo Chiampi (CHIAMPI, 1980, p. 136) o realismo maravilhoso é representativo de uma consciência da dimensão histórica do homem latino-americano.

Nesta busca por um olhar local sobre a literatura, Cortázar constrói uma ambientação/atmosfera cotidiana e, de início, semelhante com alguma realidade, uma vez que o conto narra a história de dois irmãos que, desde sempre, moram juntos e de forma solitária em uma casa espaçosa e carregada de valor e memórias advindas das vivências dos e com seus antepassados (pessoas familiares). Há por parte de ambos uma grande estima, bem como, um cuidado com a residência de herança familiar, em uma vida (na maior parte do tempo) sem novidade alguma.

No conto, a ênfase da narrativa gira em torno da casa e da irmã, por nome Irene, do narrador-personagem, de modo que ele, enquanto narrador e irmão, pouco fala de si, dando importância à casa, a qual pode ser até vista como uma personagem, devido a todo o foco dado para ela e a maneira com que a mesma exerce influência na vida dos irmãos, e a Irene, que dedicava-se a tecer e destecer seu tricô com maestria e importância, sendo altamente admirada pelo irmão. É interessante perceber que o leitor está diante de uma situação corriqueira e banal, ele adentra, inicialmente, no comum, vivenciado pelas personagens. A rotina com afazeres é explicitada e torna evidente a normalidade vivida.

Fazíamos a limpeza de manhã, levantando-nos às sete, e por volta das onze eu deixava para Irene os últimos cômodos por arrumar e ia para a cozinha. Almoçávamos ao meio-dia, sempre pontuais; já não restava nada a fazer além de uns poucos pratos sujos. Era gratificante almoçar pensando na casa profunda e silenciosa e em como nos bastávamos para mantê-la limpa (CORTÁZAR, 2013, p. 151).

Pode-se considerar e notar, nesse trecho, a relação com o real, o habitual; logo, tem-se o primeiro pensar em torno do fantástico, posto que não é possível a construção fantástica dentro da narrativa, sem o seu surgimento a partir de uma realidade, de uma normalidade que, posteriormente, será ameaçada e até rompida/rachada. É relevante comentar que a ativa participação do leitor é imprescindível para a existência do fantástico no conto, visto que esse

– o fantástico - “vai depender sempre do que considerarmos real, e o real depende diretamente daquilo que conhecemos” (ROAS, 2014, p. 45-46).

Todavia, antes da fratura no real vivenciado por Irene e seu irmão, na grande e antiga casa onde dividiam suas presenças, os cuidados para com ela, os afazeres e até mesmo uma relação quase que matrimonial, é descrito o lugar e seus cômodos, de modo que o leitor poderá percorrer de forma imaginária pela residência, mediante a descrição detalhada por parte do narrador-personagem, irmão de Irene.

A sala de jantar, um cômodo com gobelinos, a biblioteca e três quartos grandes ficavam na parte mais retirada, a que dá para a Rodríguez Peña. Apenas um corredor, com uma porta de carvalho maciça, isolava essa parte da ala dianteira, onde havia um banheiro, a cozinha, nossos quartos e a sala de estar central para a qual davam os quartos e o corredor. Entrava-se na casa por um saguão com maiólica, e a porta gradeada dava para a sala de estar. De maneira que a pessoa entrava pelo saguão, abria a porta e entrava na sala de estar; nas laterais ficavam as portas de nossos quartos, e defronte o corredor que levava à parte mais retirada; avançando pelo corredor abria-se a porta de carvalho, e além dela começava o outro lado da casa, ou então dava para virar à esquerda justamente antes da porta e seguir por um corredor mais estreito que levava à cozinha e ao banheiro (CORTÁZAR, 2013, p.153).

A ambientação é parte imprescindível para demonstrar a “virada de chave” que tomará a evidente normalidade inicial, em direção ao que se entende ser completamente desconhecido (supõe-se) tanto para as personagens, quanto para o leitor.

O casal de irmãos habitava, quase sempre, apenas em uma parte da residência, no caso, a que correspondia à ala dianteira mencionada pelo narrador-personagem (irmão), de maneira que a ala de trás era acessada mais para limpeza e conservação, devido ao ajunte de poeira que ficava pelos móveis, além de que, como era uma casa muito extensa, o espaço que ocupavam era suficiente para ambos e, certamente, dava a sensação de mais união e aconchego, subtraindo a solidão a qual estavam sujeitos.

É interessante observar que o modo de vida que levava os irmãos em “Casa tomada”, pode causar certa estranheza e curiosidade por parte do leitor, ao se deparar com essa ambientação ao mesmo tempo, extensa e restrita, com um ar de naturalidade e mistério, mas que estão comportados em uma atmosfera o mais real possível, visto que o realismo é “uma necessidade estrutural de todo texto fantástico” (ROAS, 2014, p. 51).

A naturalidade e a curiosidade pelo que está por vir, considerando a relação do leitor com a narrativa e a narrativa em si, dão espaço para um mistério inquietante e explicitado por ruídos imprecisos que parecem se alastrar, lentamente, pelo ambiente. Todavia, o narrador, simplesmente, demonstra uma certa passividade em torno do que desestabiliza a normalidade -

a tomada de parte da casa sendo iniciada. O que ele faz ao ouvir os barulhos do outro lado da porta de carvalho que estava entreaberta, a qual representa o limite entre as alas da casa, a inabitada e a habitada, é fechá-la de forma violenta a tempo. Aqui, a porta pode simbolizar a fronteira entre o real e o imaginário (o sobrenatural, o mistério, o inadmissível), logo, configurando o fantástico, já que ele “se define pois com relação ao real e imaginário” (TODOROV, 1981, p. 16).

Diante dessa primeira tomada da casa, que não se sabe o que está acontecendo, o que ou quem está tomando, se apoderando do lugar, o narrador-personagem e Irene, que estava tricotando (dentro da sua normalidade), não se perguntam sobre o fato, ignoram esse desconhecido, que, inclusive, inquieta o leitor, haja vista ser inexplicável, causando até mesmo uma dualidade da existência do que está acontecendo e se está acontecendo de fato, se não é fruto do imaginário das personagens, assim como, por exemplo, o simbolismo entre a luz e as trevas. Tal situação expõe “a transgressão que o fantástico provoca, a ameaça que ele supõe para a estabilidade do nosso mundo” (ROAS, 2014, p.58), caráter próprio da narrativa de cunho insólito, totalmente sem explicação e incomum, com a hesitação, especificamente, na presente narrativa, por parte do leitor.

É interessante notar que logo os irmãos se acostumaram com a nova rotina e mesmo perdendo pertences considerados valiosos, como, por exemplo, os livros de leitura francesa do narrador-personagem, que estavam todos na biblioteca, as toalhas e as chinelas que abrigavam Irene em tempos de inverno, eles viram um lado positivo nisso, no caso, não ter que limpar a ala tomada e, na realidade, não ter que lidar com o desconhecido, prendendo-se a uma realidade aparentemente normal, porém já sob ameaça de rachadura.

A narrativa decorre ecoando as distrações as quais os irmãos estavam familiarizados, após a perda de parte da casa, além da evidente conformação por se bastarem, assim, pareciam satisfeitos: “Estávamos bem, e pouco a pouco começamos a não pensar. Pode-se viver sem pensar” (CORTÁZAR, 2013, p. 155). É exposto, aqui, a tentativa do casal de irmãos em viver o familiar, em viver dentro do que entendem ser o normal, pode-se entender o medo do desconhecido e a fuga em enfrentá-lo. A questão que atordoa o leitor é sobre quem é esse desconhecido, intrometido em uma realidade, causando-a desconforto e podendo-a transformá-la em nada.

Segue, então, o acontecimento de ruptura total em relação ao cotidiano, o dito familiar, momento em que a outra parte (a habitada) da casa também é tomada pelo que se considera infamiliar, sendo, portanto, conforme os estudos de Freud (2019) tudo aquilo que deveria permanecer em segredo, mas que veio a ser demonstrado, causando, assim, uma

angústia em ambas as personagens de maneira a simplesmente deixarem a casa, abandonando completamente o que nela tinham: “Só tínhamos a roupa do corpo. Lembrei dos quinze mil pesos no armário do meu quarto. Tarde demais” (CORTÁZAR, 2013, p. 156). Assim, tem-se atrelado a isso o que “se caracteriza [...] por uma intrusão brutal do mistério no marco da vida real” (CASTEX apud TODOROV, 1981, p. 16). Realidade essa, tida como familiar tanto por parte das personagens, quanto do leitor debruçado na narrativa, até antes do momento da invasão do local.

Os ruídos ouvidos pelo casal de irmãos próximo de onde se encontravam, representando o infamiliar e a casa sendo tomada, pode ser considerado no conto um elemento primordial, visto serem os responsáveis por gerar uma atmosfera de incerteza, de dúvida, a qual é o elemento essencial do fantástico.

Tais ruídos narrados como cada vez mais fortes, retiram o conforto de uma realidade tida como familiar e cotidiana, sendo capaz de gerar no leitor questionamentos acerca dessa realidade e, logo, o sentimento de estranheza e perturbação, pois conforme Ceserani (2006) o conto fantástico envolve profundamente o leitor, levando-o em direção a um mundo a ele familiar, considerável, pacífico, para posteriormente desenrolar mecanismos que causam surpresa, desorientação e até medo (quebra da ruptura do real), porém, no conto essa ruptura se dá sem explicitar o que tomou o local, podendo causar no leitor uma hesitação sobre tal condição, vivenciada pelas personagens.

Já findando a narrativa, o narrador toma a decisão – com tristeza – de fechar bem a porta de entrada, como medida de segurança, para evitar que “algum pobre-diabo” assaltante, entre, roube a casa e se depare com o que a tomou:

Antes de nos afastarmos senti pena, fechei bem a porta da entrada e joguei a chave no bueiro. Vai que algum pobre-diabo resolve roubar a casa e se enfiar ali, [...] [nessa] hora e com a casa tomada” (CORTÁZAR, 2013, p. 156).

É inquietante pensar na inquietude do narrador no momento dessa tomada total da casa, de maneira a levá-lo a abandonar o local no meio da noite juntamente com a sua irmã, cingindo seu braço pela cintura dela em direção à rua. Momento em que é nítido o medo de ambos e, ao mesmo tempo a passividade em relação ao possível sobrenatural ocorrido, ao desconhecido que rompeu com o familiar vivido e dividido na casa que fora tomada. Vale frisar que o medo maior estava preso ao “desconhecido” (ou seria conhecido? Eis a questão!) que tomou a residência, do que de algum “pobre-diabo” que fosse assaltar e levar seus pertences mais preciosos.

Diante da narrativa em si e, prioritariamente, com relação à tomada da casa de herança familiar, pode-se considerar que o conto “Casa tomada” compreende e é construído mediante uma característica da contemporaneidade do insólito, de acordo com que Roas pondera:

[...] o que caracteriza o fantástico contemporâneo é a irrupção do anormal em um mundo aparentemente normal, mas não para demonstrar a evidência sobrenatural, e sim para postular a possível anormalidade da realidade, o que também impressiona o leitor terrivelmente: descobrimos que nosso mundo não funciona tão bem quanto pensávamos... (ROAS, 2014, p. 67).

O fantástico, compreende-se, nunca está distante do real e no conto de Julio Cortázar o entendido como possível sobrenatural e misterioso desestabiliza e se funde com o cotidiano ambientado na narrativa, de maneira a considerar que a realidade é mais ampla e dinâmica, logo, passível de anormalidades.

Ademais, e finalmente, ao pensar a questão em si da narrativa (a sua construção), por ser um enredo narrado em primeira pessoa, é possível entender que o narrador exerce a condição de autor modelo, visto ele estabelecer os padrões a serem seguidos durante a estruturação do texto, decidir, então, o que contar e como contar de posse dos elementos que lança mão, os quais causam o deslocamento e a indagação do leitor que poderá deduzir algo com as pistas contextuais, porém, ficará sem uma resposta sobre quem tomou a casa: Seriam espíritos? A imaginação das personagens? A figura da morte se aproximando? Lembranças metaforizadas pela tomada da casa? Há, nesse caso, a morada do insólito no lar tomado.

Considerações Finais

Diante do exposto analisado, é perceptível que em “Casa tomada” o insólito se faz presente e faz morada, considerando, sobretudo, a construção narrativa do fantástico empreendida pelo escritor latino-americano Julio Cortázar, o qual possui o caráter de unir, fundir e confundir o sobrenatural ao natural cotidiano, especialmente, na obra estudada.

Desse modo, o misto do universo do realismo maravilhoso, composto por acontecimentos extraordinários, misteriosos e sem sentido, une-se à realidade, perturbando-a e perturbando o leitor com inúmeras dúvidas e angústias, haja vista a integração do sobrenatural na rotina das personagens ser instaurada naturalmente e não causar sobre elas um efeito como o que causa no leitor.

É interessante pensar que a narrativa com construção fantástica nunca traz uma resposta ao seu leitor, por isso a intervenção do ser sobrenatural (entende-se) toma a “Casa

tomada” e simplesmente demonstra a própria natureza do misterioso, do incomum, do raro, pertencente a uma esfera que não possui e nem pode possuir explicação racional, deixando, portanto, o leitor em estado de hesitação frente ao que não pertence a sua realidade, mas pertence ao real regido por leis desconhecidas pelos seres humanos.

Assim sendo, o conto analisado compreende uma narrativa tecida com elementos do fantástico, mais precisamente, do realismo maravilhoso, podendo estar atravessada, vale ressaltar, pelo contexto sócio-histórico e social vivenciado pelo seu autor.

Referências

CARPENTIER, Alejo. **O reino deste mundo**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1985.

CESERANI, Remo. **O fantástico**. Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

CHANG, Midori Nancy Arasaki. **Confluências entre o discurso fantástico e a polifonia para a leitura de contos de Julio Cortázar**. 2021. 99 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021. Disponível em: [TEDE: Confluências entre o discurso fantástico e a polifonia para a leitura de contos de Julio Cortázar \(uepg.br\)](https://tede.uuepg.br/handle/2012/10000). Acesso em: 14 abr. 2024.

CHIAMPI, Irlemar. **O Realismo Maravilhoso**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.

CORTÁZAR, Julio. Casa tomada. In: CASARES, A. B.; BORGES, J. L.; OCAMPO, S. (org.). **Antologia da literatura fantástica**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

FRAZÃO, Dilva. Biografia de Julio Cortázar. **Ebiografia**. 2021. Disponível em: <https://www.ebiografia.com>. Acesso em: 14 abr. 2024.

FREUD, Sigmund. **O infamiliar e outros escritos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

GOLOBOFF, Gerardo Mario. **Cortázar: Notas para uma biografia**. São Paulo: Editora DSOP, 2014.

ROAS, David. **A ameaça do fantástico**. São Paulo: Ed. UNESP, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1981.

BIBLIOTECA COMO ESPAÇO DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Cassandra Eduarda Cardoso Jate
Jônatas Miranda Amaral

Resumo: A biblioteca é um espaço a ser discutido como lugar de encontro entre sujeitos, livros, documentos e memória, desse modo, um lugar com funcionalidades e características próprias, rico em conhecimento. Logo, através desse pensamento, objetiva-se desconstruir o entendimento de que o lugar serve somente para leitura, pesquisa e silêncio, mas também um espaço para desenvolvimento intelectual e crítico, tornando o estudante um ser letrado que reconhece a leitura e a escrita como uma ferramenta que auxilia na sua comunicação no cotidiano em que está inserido. O estudo em andamento, com base na pesquisa bibliográfica, fundamenta-se nos trabalhos de Soares (2009), Cagliari (1989), que discutem o conceito de ‘letramento’ e ‘alfabetização’, assim como nos trabalhos de Paiva (2020) e Hommerding (2015), que discutem o papel das bibliotecas nesse processo. A partir desta pesquisa inicial, percebe-se que biblioteca pode ser uma localidade de educação para alunos com dificuldades, fazendo-se um ambiente de aprendizagem que se utiliza do contexto social do estudante para atrair seus interesses como livros que falem de sua realidade, poemas de artistas locais, músicas que retratem seu cotidiano, como forma de colocar sua representação para ilustrar sua realidade local. Além disso, pode dar voz às suas produções de escrita e leitura quebrando a identidade de um espaço silencioso e resgatando a manifestação intelectual e produtora que estão reprimidas pela falta de acesso à biblioteca.

Palavras-chave: Biblioteca; Letramento; Alfabetização.

Introdução

O analfabetismo funcional, segundo o Jornal Folha (2023), alcança 40% de crianças e adolescentes, o que ocasiona uma problemática a ser discutida, na perspectiva de verificar medidas que possam amenizar essa realidade, principalmente em regiões periféricas. Nesse sentido, a biblioteca é um espaço de promoção de letramento e alfabetização e que pode acolher estudantes que, principalmente, se encontram em regiões periféricas. Essa oportunidade de ensino pode auxiliar os estudantes a se aproximarem da escola novamente, desde que esse espaço descreva sua realidade, valorize o seu pensamento e suas escritas pessoais. A biblioteca sendo estruturada e pensada com o objetivo de resgatar estudantes por meio de práticas

educacionais pode promover uma educação que atenda as comunidades e faça dela futuros cidadãos rico em saberes e dominadores do processo da escrita e da leitura no desenvolvimento crítico.

A biblioteca desempenha um papel fundamental como espaço de letramento e alfabetização, especialmente para os estudantes da periferia. Ao acolher esses alunos, a biblioteca se torna um ambiente onde eles podem encontrar materiais que refletem sua própria realidade e experiências. Por meio do acesso a uma ampla variedade de materiais, como livros, revistas e periódicos que abordam temas relevantes para a sua comunidade. Os estudantes têm a oportunidade não apenas de desenvolver suas habilidades de leitura e escrita, mas também de se verem representados na literatura e na cultura. Além disso, ao promover atividades como clubes de leitura, oficinas de escrita e eventos literários que abordam questões pertinentes à vida na periferia, a biblioteca estimula o interesse dos alunos pela leitura e pela escrita, criando um ambiente propício para o crescimento intelectual e pessoal. Ao oferecer um espaço acolhedor e inclusivo que valoriza e respeita a diversidade de experiências dos alunos da periferia, a biblioteca se torna um importante agente de transformação social, contribuindo para a promoção da educação e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em nossa comunidade.

É importante ressaltar que algumas escolas, em especial as de regiões periféricas, não possuem acesso à biblioteca, sendo este um espaço importantefun na área da escola, acredita-se que pode ser um espaço para trazer os alunos a um nível de alfabetização e letramento aprofundado de tal forma que o prazer por estar neste ambiente despertasse a curiosidade para ler os diversos gêneros e tipos textuais, ativando o gosto pela leitura e escrita, além de estimular a ação de socializar, argumentar, debater e discutir temáticas relacionadas às suas leituras e escritas ainda mais incorporando a alfabetização.

Segundo Cagliari (1989, p. 101) “Em escolas de periferias, alguns alunos não participam com empenho do aprendizado da escrita, porque acham que a escola faz o que não lhes interessa e deixa de fazer o que é útil para eles”. Partindo disso, evidencia-se que as atividades escolares estão distante da realidade dos alunos, embora o papel social da escola e atrair o aluno e convencer que este espaço merece sua permanência e atenção, não há dúvidas que a biblioteca pode ser um lugar admirável utilizando-se de mecanismo para a naturalidade desse corpo social, tornar familiarizado tanto com o espaço quanto com os livros e fazer com que essa comunidade vire leitores que recorrem aos livros tendo acesso livre oportunizando uma aprendizagem lógica, social e divertida.

Este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados parciais de uma pesquisa bibliográfica voltada para a investigação acerca do potencial de bibliotecas para desenvolvimento de práticas de alfabetização e letramento em regiões periféricas. Para tanto, apresentamos o percurso metodológico, os resultados encontrados e as conclusões parciais.

Metodologias

A pesquisa surgiu durante uma disciplina chamada ‘Práticas de Letramento’, no Instituto Federal do Pará, nos primeiros semestres do curso de Licenciatura em Letras, que trouxe reflexões sobre a maneira de utilizar espaços para ensino da escrita e leitura, entre elas ver a utilização da biblioteca, vista como um ambiente rigoroso e sistemático, com a ideia do silêncio que, por vezes, é uma maneira de calar o sentimento interno, reprimir a ideia de expressão manifestada pela leitura e escrita. Nesse período, houve um diálogo com uma docente que sobre a biblioteca de sua escola que se encontrava fechada, e que ali poderia funcionar como ambiente transformador de realidade pela mesma razão.

Tais motivações impulsionaram o questionamento de que se pode desconstruir um lugar para dar outra forma, sendo o espaço da biblioteca fundamental para uma pesquisa voltada para aprendizagem e que ali métodos podem ser explorados e inovados auxiliando no desenvolvimento do letramento e alfabetização. Com isso, foi estabelecida uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, para destacar os principais conceitos norteadores sobre letramento e alfabetização, assim como trabalhos que discutem o espaço da biblioteca como estimulador de práticas educativas. A pesquisa parcial, apresentada nesse trabalho, foi desenvolvida entre os meses de setembro a novembro de 2023.

Letramento e Alfabetização

Magda Soares (2009), sobre o letramento, afirma que este possibilita autonomia a um indivíduo que não desenvolve a escrita e leitura, quando o sujeito imerge no letramento torna-se um ser letrado (SOARES, 2009), ou seja, está relacionado a práticas de leitura e escrita em sociedade. Para Hommerding (2020), por sua vez, a alfabetização é a “ação de alfabetizar, tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”. Ainda que haja diferenciações na literatura, compreende-se que ambos se complementam.

Para dialogar com letramento e alfabetização que são abordagens que andam juntos, o trabalho busca pesquisar como o espaço físico da biblioteca pode ser uma localidade de alfabetização e letramento para o desenvolvimento dos alunos com dificuldades, fazendo um ambiente de aprendizagem e usando seu contexto social para atrair seu interesse, quais os seus contextos. Por exemplo, livros que falem de sua realidade, cantores e poemas que usam o seu cotidiano, como forma de colocar sua representação para ilustrar a realidade social.

O linguista Luiz Cagliari (1989), em seu livro de *Alfabetização e Linguística*, reforça a ideia que as comunidades distantes sofrem dificuldades na fala, sendo que a escola e a responsável por ajudar esse aluno a reconhecer sua língua e refletir como esse processo de alfabetização influencia seu aprendizado e domínio da leitura e escrita. Magda Soares (2009) fornece uma percepção quanto ao indivíduo ser letrado o estado dele é que vai dizer certamente a condição do letramento que ele se encontra, ou seja, o nível da aquisição da leitura e escrita o que ele compreende, consegue interpretar o texto e qual desenvolvimento da escrita o aluno se encontra, troca as consoantes ou não atenta para a ortografia.

A Biblioteca

A biblioteca é um espaço onde se encontram sujeitos conectados com as diferentes dimensões de leitura. Livros, memórias estão presentes nesse ambiente desse modo, a funcionalidade desse espaço tem suas características próprias que constitui uma habitação rica em conhecimento. De acordo com Paiva (2020, p. 33) “A biblioteca escolar tem vários papéis, político, social, cultural e educacional (...)”, diante disso as bibliotecas desempenham um papel multifacetado na sociedade, promovendo discussões de diferentes gêneros como acesso a informações, a educação e cultura. Esses benefícios são inestimáveis para os sujeitos da sociedade, os materiais oferecidos incluindo livros, periódicos, jornais entre outros agrupam informações que deve ser compartilhado para os estudantes de forma livre e não restrita.

A promoção de leitura é fundamental para desenvolver uma habilidade de alfabetização e letramento sendo assim, atividades criativas, acesso a materiais, organização de evento de leitura, clube de leitura e escrita são ferramentas pedagógicas que devem ocorrer. Exemplo disso, uma literatura local, lenda regional, um poema, música popular e sempre enfatizando as referências locais onde se encontram.

Partindo da perspectiva dos estudos de Paiva (2020) e Costa (2013), é imprescindível que os materiais existentes tenham o semblante do sujeito, a adaptação e uma estratégia que facilita a permanência do aluno na biblioteca, assim como a preservação cultural e significativa para consolidar aprendizagem, oferecer obras regionais e culturais, e fortalecer uma cultura que para eles e desconhecida assim a importância de viabilizar aos alunos leituras conhecidas. Em virtude disso, a leitura e escrita da cultura local deve ser divulgada e preservada.

O espaço de aprendizagem

O espaço da biblioteca é propício para estudantes, principalmente, em regiões periféricas que enfrentam dificuldades para se manter no sistema Educacional devido a uma série de fatores, ou seja, aqueles que por alguma intervenção econômica, familiar e ilícita que atravessam seus caminhos, limitando seu acesso à educação. Essas oportunidades de ensino por

meio de bibliotecas podem auxiliar os estudantes distantes a se aproximarem da escola novamente, caso esse espaço descreva sua realidade, valorize seu pensamento e escrita, e estimule a leitura e induza roda de conversa.

De acordo com a pesquisa de Costa (2013), a biblioteca tem uma função educativa, na medida em que pode desenvolver práticas educativas que fortaleçam o ensino e a formação dos sujeitos que nela se encontram; função cultura e social, por meio de produtos culturais disponibilizados, de modo a dar acesso à informação e a transmissão de conhecimento, além de ser um espaço de convivência com diversas faixas etárias e culturas. Do mesmo modo, a biblioteca, possui uma função recreativa/educativa, pois permite que público se faça presente não somente por obrigação, mas por perceber o espaço como um lugar de prazer e lazer.

Para tanto, é necessário mostra e frisar aos estudantes, no espaço da biblioteca, sua representação e sua realidade social, pois se o professor responsável pela atividade na biblioteca, não mostrar o contexto social do aluno ele não permanece, mas deve promover a reflexão e percepção de que este espaço merece sua permanência. Segundo Paulo Freire (1996), não basta saber os pormenores da escrita somente, mas deve saber qual o seu papel social, e qual o papel daquele conhecimento na sociedade.

Precisa-se desconstruir a funcionalidade existente da biblioteca, não deve ser restrita, mas livre o acesso de estudantes, deve contemplar os diferentes gêneros textuais em diferentes modalidades, tanto analógicas quanto digital, para uma maior acessibilidade de conteúdos. Além disso, algo essencial para os estudantes, nesse espaço, é oportunizar espaço de diálogos e desenvolver sua oralidade por meio da leitura, a quebra do silêncio, atividade centrada nos aspectos leitura, compreensão e argumentação, assim o aluno interage com o texto com a finalidade de desconstruir a ideia de que a biblioteca deve ser silenciosa (PAIVA, 2020; COSTA, 2013).

Reconhece-se que o silêncio é importante para certas atividades de estudo e concentração, porém, entende-se que deve ser multifacetado, onde diferentes interações e colaboração são valorizadas. Ao permitir que a voz ecoe no espaço a atmosfera torna-se mais dinâmica e atrativa estimulando e acolhendo suas vivências e histórias. Conversas, dinâmicas em grupos são processos de letramento, usando a oralidade como ferramenta de aquisição das informações lidas no texto e argumentadas pela fala. Soares (2009) aponta que

Tornar-se letrado traz (...) pesquisas que caracterizaram a língua oral de adultos antes de serem alfabetizados e a comparam com língua oral que usavam depois de alfabetizados concluíram que, após aprender a ler e a escrever, esses adultos passaram a falar de forma

diferente, evidenciando que o convívio com a língua escrita teve como sequências mudanças no uso da língua oral, nas estruturas linguísticas e nos vocábulos (SOARES, 2009, p.37).

Igualmente, é crucial promover a valorização das diversas culturas no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. E pensar no seu contexto é interessante para ajustar as suas leituras de mundo nas atividades da biblioteca e incentivar e compartilhar essas produções de sua localidade como um poeta de sua comunidade, um artista rap, uma história que merece uma escuta entre outros meios de comunicação, sendo assim o aluno tem o direito de compartilhar essa cultura. Ao proporcionar isso, os alunos celebram sua cultura tornando um ambiente inclusivo e enriquecedor, com a liberdade de expressar sua identidade cultural.

Além disso, trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado. (ROJO, MOURA, 2012, p. 8)

Ao integrar os multiletramentos nas atividades da biblioteca, os alunos têm a oportunidade de explorar as variedades de mídias e formas de expressão, desde a escrita tradicional até as produções digitais, isso não apenas amplia habilidades dos alunos, mas também capacitam para se tornar letrados em uma sociedade cada vez mais digitalizada.

Portanto, a biblioteca como espaço de letramento e alfabetização, promove a discussão sobre a leitura e escrita para alunos a fim de melhorar seus processos de compressão textual, níveis de interpretação, processo de escrita englobando estrutura de frases e parágrafos e desenvolvimento da percepção dos diferentes gêneros e seus contextos, alguns dos principais processos envolvendo a leitura e escrita.

Considerações Finais

A biblioteca como espaço para fortalecimento de práticas de letramento e alfabetização é uma forma de viabilizar uma ferramenta de aprendizagem em um espaço onde muitos recuam por conta da dificuldade, mas normalizar a biblioteca de forma natural e criar ali expectativas e criticidade em volta dos livros e de seus relatos pessoais, roda de conversa, escuta da fala e produções autorais em aspecto de letramento e alfabetização. É trazer o sentimento de pertencimento a essa condição letrada ainda mais proporcionada pela escola dentro da biblioteca, essa riqueza de manifestações educacionais que configuram uma independência nos estudantes de leitura e escrita, ou, além disso, desempenhando autonomia e uma formação de leitor crítico da sua realidade.

Referências

CAGLIARI, **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

COSTA, Jéssica Fernandes. **O papel da biblioteca escolar no processo de ensino aprendizagem**. Monografia. Brasília: Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/6092/1/2013_JessicaFernandesCosta.pdf . Acesso em 12 de abril de 2024.

FOLHA, **Analfabetismo de crianças de 7 a 9 anos dobra no Brasil após pandemia, aponta Unicef**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/10/analfabetismo-de-criancas-de-7-a-9-anos-dobra-no-brasil-apos-pandemia-aponta-unicef.shtml>>acesso em out de 2023.

HOMMERDING, Nádia Maria dos Santos. Letramento Infantil na Biblioteca Escolar: desenvolvendo habilidades básicas para futuros leitores competentes. **Biblioteca Escolar em Revista**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 33–52, 2016. DOI: 10.11606/issn.2238-5894.berev.2016.111294. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/berev/article/view/111294>.. Acesso em: 12 abr. 2024.

PAIVA, Talita de Cassia Lima. O papel da biblioteca escolar na alfabetização e no letramento infantil. **Revista Bibliomar**, v. 19, n. 1, p. 27–37, 30 Jun2020 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bibliomar/article/view/14277> . Acesso em: 12 abr 2024.

ROJO, Roxane, MOURA, Eduardo (org) ,**Multiletramento na Escola**.Sao Paulo: Parábola Editorial, 2012

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3e.d Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009

ANTONIO JURACI SIQUEIRA: O CONTISTA DA AMAZÔNIA

Clarissa Beatriz Valente Belo da Silva
Silvana Oliveira Reis

Resumo: O presente trabalho tem como desígnio realizar uma breve contextualização relacionada ao que é literatura em um âmbito geral conforme o crítico literário Afrânio Coutinho (2015), e o que é literatura da amazônia, segundo Márcio Souza (2014). Adentrando nesta última, estudaremos o escritor paraense Antonio Juraci Siqueira, apresentando brevemente a sua trajetória de vida assim como sua importância dentro da comunidade acadêmica e literária. O escritor marajoara em muitas de suas obras destaca o cenário ribeirinho e seu espaço mítico. Apesar de gozar de uma carreira de longos anos, Siqueira ainda é pouco estudado na comunidade acadêmica, que preza mais pelos escritores do cânone literário. Posteriormente, iremos analisar o conto “Mentira benta” de Juraci Siqueira e discutiremos os aspectos descritos no conto, como a relação do homem com a natureza, a religiosidade e a temática cultural. O estudo se subsidiará em artigos que abordam a temática amazônica e em estudos já realizados a respeito da vida de Siqueira. Espera-se que seja possível compreender como a vida e obras de Juraci Siqueira estão intrinsecamente ligadas ao universo amazônico e a cultura de um povo. Concluimos que Juraci Siqueira caracteriza-se por ser um literato cujas obras são capazes de captar a profundidade da cultura paraense e amazônica. Sua escrita transborda o amor de seu escritor pela sua região, a qual tão poeticamente retrata em seus versos e prosas.

Palavras-chave: Juraci Siqueira; Literatura da Amazônia; Conto; Religiosidade; Cultura.

Introdução

O ser humano constitui-se por ser um homem social, que vive com comunidade, um ser racional que se expressa e se comunica de diversas formas. A criação literária constitui-se, pois, como uma expressão dos sentimentos humanos em arte, pois a literatura pode ser entendida como a arte da palavra³, conforme Afrânio Coutinho (2015) define:

A Literatura é um fenômeno estético. É uma arte, arte da palavra. Não visa informar, ensinar, doutrinar, pregar, documentar. Acidentalmente, secundariamente, ela pode fazer isso, pode contar história, filosofia, ciência, religião. O literário ou o estético inclui precisamente o social, o histórico, o religioso, etc., porém transformando esse material em estético. Às vezes ela pode servir de veículo de outros valores. Mas o seu valor e significado residem não neles, mas em outra parte, no seu aspecto estético-literário, que lhe é

comunicado pelos elementos específicos, componentes de sua estrutura, e pela finalidade precisa de despertar no leitor o tipo especial de prazer, que é o sentimento estético. (COUTINHO, 2015, p. 23)

Compreendendo o que é literatura, devemos refletir, então, acerca do que é a literatura da Amazônia. Podemos definir a literatura da Amazônia na arte de traduzir em palavras a natureza, a cultura, os saberes dos povos, os costumes, os falares de quem vive nessa região e também a reunião de obras literárias escritas dentro deste espaço geográfico amazônida.

Segundo Márcio Souza (2014),

a Amazônia tem experiências humanas extraordinárias, que vêm de muito antes da chegada dos europeus. Essas experiências estão em sua grande maioria ainda disponíveis nas fontes originais, mas temos que tomar precauções para não continuarmos repetindo essa tradição de escritores sem leitores, de pintores sem apreciadores de quadros, de grupos de teatro sem espectadores. A Amazônia já deu sinais de que pode produzir autores de qualidade e com projeção nacional e internacional, o que precisa ser feito agora é a construção de uma real opção para os artistas da região. Literatura tem de ser feita para ser lida, o escritor tem que estabelecer um compromisso com os leitores, porque não existe literatura sem leitores. O fundamental é que os escritores da Amazônia conquistem os leitores da Amazônia, numa verdadeira integração literária, ou seja, que tenhamos uma literatura verdadeira, significativa e num permanente diálogo com os seus leitores (SOUZA, 2014).

A Amazônia é vasta, vai além dos limites geográficos, e as suas produções artísticas percorrem diversos gêneros literários, como poemas, crônicas, contos, etc. A região amazônica está repleta de artistas que se utilizam da palavra para fazer com que o mundo seja conhecedor da riqueza de arte que aqui há.

Dentre os mais conhecidos escritores da Amazônia estão Dalcídio Jurandir, Benedicto Monteiro, Eneida de Moraes, Walcyr Monteiro, Inglês de Souza, João de Jesus Paes Loureiro, entre tantos outros. Neste trabalho, no entanto, iremos destacar o marajoara Antônio Juraci Siqueira, o morador mais ilustre da Passagem Felicidade, o Trovador da Amazônia, sendo também realizada uma breve análise e discussão relacionada a um de seus contos, intitulado “Mentira Benta”.

O gênero narrativo “conto” leva-nos a pensar em relato, algo a se contar a alguém. Ao buscar uma origem para este gênero, somos levados a recordar das tradições orais, narrativas que eram transmitidas de geração em geração. O conto foi se desenvolvendo e ganhando seu espaço como modalidade literária com o passar dos anos, atingindo seu apogeu no século XIX com o delinear das correntes literárias.

Juraci Siqueira, o contista da Amazônia

O escritor paraense Antônio Juraci Siqueira nasceu em 28 de outubro de 1948, em Cajari, Afuá no Pará. Graduado em Filosofia, poeta contemplado por inúmeros prêmios no território brasileiro e ativo participante de vários coletivos de poetas trovadores, já publicou mais de 60 títulos entre poemas, folhetos de cordel, crônicas, contos etc. O seu livro *Piracema de Sonhos*, o terceiro título da trilogia de temas amazônicos, recebeu a láurea de Vencedor do I Concurso Literário de Temática Regional, no gênero Poesia, promovido pela Secretaria de Estado de Cultura, Desportos e Turismo do Pará, em 1985. O escritor marajoara em muitas de suas obras destaca o cenário ribeirinho e seu espaço mítico. Apesar de gozar de uma carreira de longos anos, Siqueira ainda é pouco estudado na comunidade acadêmica, que preza mais pelos escritores do cânone literário.

Para o escritor e professor paraense João de Jesus Paes Loureiro

Antônio Juraci Siqueira é um dos mais importantes trovadores do Brasil. É pela trova que seu talento se expressa de modo peculiar e original. Todavia, o poeta encontra, em outras formas poéticas, meio e finalidade de sua expressão, sem nunca, no entanto, perder a simplicidade de expressão e clareza na forma. (LOUREIRO, 2001 *apud* POSSAS, 2015)

Dentre a vasta variedade de contos, crônicas e poemas de Juraci Siqueira, para este estudo selecionamos o conto “Mentira Benta” para ser analisado e discutido. Temos como ambientação a região do Marajó, conforme observamos logo no início do conto:

Moravam à margem de um rio nas brenhas do Marajó e sobreviviam da pesca, caça e da extração da borracha, produtos que trocavam por gêneros de primeira necessidade no barracão de comércio situado às proximidades do local onde residiam. Tudo ia bem até Jovina cair gravemente enferma. Curadores e benzedeiros foram chamados, remédios da terra receitados e nada. A mulher definhava dia após dia. Não dispunham de recursos para uma viagem a Belém em busca de tratamento médico. Sequer possuíam documentos. (SIQUEIRA, 2023, p. 36)

Observamos que o autor, além de descrever o espaço em que a história se inicia, também sutilmente insere críticas às mazelas sociais que a população ribeirinha sofre por falta de assistência governamental, como a falta de assistência médica na região, tendo a população que se deslocar para Belém, a capital onde há mais recursos, e também a falta de documentação. Ao mesmo tempo, contudo, valoriza os saberes populares dos “curadores e benzedeiros” e “remédios da terra”, que ainda hoje são muito valorizados pelos mais velhos.

Jovina, a esposa de João Mulato, era “católica fervorosa e devota da Padroeira” (SIQUEIRA, 2023, p. 37) dos belenenses, sabendo que o Círio de Nazaré estava às portas, contou ao seu esposo que havia sonhado “que se tomasse um chá das pétalas de uma das rosas que enfeitam a Berlinda, ficaria curada” (SIQUEIRA, 2023, p. 37).

Siqueira demonstra em sua escrita uma poética sensível ao descrever a natureza amazônica na ambientação de seu conto, como podemos observar no seguinte trecho:

Três longos dias varando furos, igarapés e margeando rios até o destino final. Nas primeiras horas da noite do sábado as luzes de Belém dançam nas águas do Guajará.

[...] Durante a viagem (de volta para casa), de quando em quando recolhe miritis e taperebás que passam de bubuia no rio e os come com farinha para tapear a fome. (SIQUEIRA, 2023, p. 37-38).

Observa-se nestes trechos como o autor narra com pequenos detalhes esses pontos do conto. João Mulato estava retornando para casa triste por não ter conseguido realizar o desejo de sua amada esposa, e a fome e a fadiga já o estavam consumindo, mas a natureza, como que sabendo de seu estado, provesse para ele alimento que o ajudasse a renovar as forças para conseguir chegar até sua casa, levando pelas águas do rio pequenos frutos para servir-lhe de alimento.

Nota-se, por conseguinte, que Juraci Siqueira conseguiu descrever muito bem a cultura religiosa dos paraenses em seu conto, contemplando detalhes pontuais do percurso do Círio de Nazaré, que ocorre anualmente no mês de outubro e reúne turistas de vários lugares do país e do mundo.

O conto “Mentira Benta”, mesmo sendo uma narração fictícia, se aproxima muito da realidade por tratar de questões verídicas da vida da população ribeirinha. A forma como o homem é tratado na história, seus pensamentos, receios e anseios, demonstram o olhar atento de Siqueira para a vida como ela é.

A religiosidade no conto “Mentira Benta”

No conto “Mentira Benta”, Siqueira retrata diversos temas, como a figura do ribeirinho que extrai da natureza os recursos para a sobrevivência de sua família, e até críticas sociais como a falta de recursos médico-hospitalares para atender a população ribeirinha que vive distante da capital do Pará, conforme pontuamos anteriormente. Entretanto, a questão central do conto está relacionada ao poder da fé, da crença e do amor. Sabe-se que Belém é a

capital que anualmente no segundo domingo do mês de outubro celebra a maior procissão de manifestação de fé do mundo, o Círio de Nossa Senhora de Nazaré.

No conto podemos identificar essa relação de fé da personagem Jovina com a Padroeira dos paraenses:

[...] Tudo ia bem até Jovina cair gravemente enferma. Curadores e benzedeiros foram chamados, remédios da terra receitados e nada. A mulher definhar dia após dia. Não dispunham de recursos para uma viagem a Belém em busca de tratamento médico. Sequer possuíam documentos. O Círio de Nossa Senhora de Nazaré às portas. Católica fervorosa e devota da Padroeira, Jovina sonhava que se tomasse um chá das pétalas de uma das rosas que enfeitavam a Berlinda, ficaria curada. (SIQUEIRA, 2023, p. 36-37)

Essa relação de fé e devoção que está presente no trecho referenciado, é muito comum nas comunidades ribeirinhas marajoaras, visto que a Amazônia marajoara é uma região composta por culturas indígenas, europeias e africanas, o que resulta em muitas crenças a quais podemos destacar as crenças aos poderes dos pajés, curandeiros, pais de santo, nos milagres dos santos e no poder de Deus.

Segundo Wagley (1998), mesmo nas nossas grandes metrópoles, as crenças em magia persistem face aos conceitos científicos mais modernos. [...] A ciência não conseguiu penetrar total e "profundamente" nas grandes massas da população, nem se difundiu "exteriormente" até os que vivem nas áreas marginais de nossa civilização (WAGLEY, 1998, p. 218)

Nesse conto Siqueira destaca elementos do catolicismo popular para dar ênfase nessa relação de fé da personagem com Nossa Senhora de Nazaré, em que “Jovina sonhava que se tomasse um chá das pétalas de uma das rosas que enfeitam a Berlinda, ficaria curada” (SIQUEIRA, 2023, p. 37). E para que essa graça fosse devidamente alcançada, seu marido, João Mulato decide ir à Belém em busca dessa flor:

[...] Mas como chegar à cidade sem dinheiro para pagar a passagem de barco? Mas o amor de João Mulato pela companheira falou mais alto: iria a Belém em sua montaria a remo, mesmo sabendo que gastaria quase uma semana de viagem de ida e volta. Três longos dias varando furos, igarapés e margeando rios até o destino final. Nas primeiras horas da noite do sábado as luzes de Belém dançam nas águas do Guajará. Travessia tranquila. Encosta a canoa junto a rampa da Feira do Açaí por volta das vinte horas. (SIQUEIRA, 2023, p. 37).

Após três longos dias de viagem, João Mulato chega e “o movimento é intenso devido a Transladação da Virgem Padroeira da Basílica à Sé” após toda essa movimentação ele

consegue um lugar para descansar e “às cinco da manhã já está de pé” (SIQUEIRA, 2023, p. 37) para começar a sua busca pela “flor milagrosa”, mas a Guarda de Nazaré é incansável em impedi-lo, “toda vez que tenta aproximar-se da Berlinda é duramente repellido pelos homens da Guarda da Santa” (SIQUEIRA, 2023, p. 37). E assim, “exausto e faminto retorna ao porto e decidido a voltar para casa de mãos vazias. Pensa na mulher definhando no fundo da rede. Teria piorado na sua ausência?” (SIQUEIRA, 2023, p. 37). A partir deste questionamento e o amor que sente por sua companheira, o marido de Jovina articula uma “mentira benta”:

[...] já próximo de casa, ao passar por uma tapera, a vista uma velha roseira com uma única flor enfeitando o galho mirrado. Num átimo, pensa: e se levasse essa rosa e entregasse à mulher dizendo que tirara da Berlinda? (SIQUEIRA, 2023, p. 38).

Tal atitude gera em João Mulato, um desconforto, “chega em casa apreensivo e vai direto ao quarto onde encontra Jovina ainda mais debilitada. Abraça-a em silêncio e chora compulsivamente de dor por não ter coragem de contar a verdade.” (SIQUEIRA, 2023, p. 38). Mas mesmo em meio a toda a dor ele decide ir fazer o chá para a amada:

[...] Então diz a ela, num fio de voz, que irá fazer o chá com as pétalas da rosa retirada da Berlinda. A mulher, mesmo sem forças, sorri convicta de ficará curada. Serve-lhe o chá sem encará-la (SIQUEIRA, 2023, p. 38).

Após tomar o chá, Jovina acredita que está curada devido o milagre de Nossa Senhora:

Volta à tardinha com um fardo de maus presságios nos ombros quando escuta, suavemente, a voz da sua mulher cantarolando. Pensa estar delirando. Apressa o passo e ao aproximar do barraco não acredita no que vê: Jovina, de pé, espana a poeira acumulada nos móveis durante sua enfermidade. Ao vê-lo, corre ao seu encontro seu encontro e atira-se em seus braços chorando de alegria alegria e emoção pela graça alcançada. (SIQUEIRA, 2023, p. 38)

Nesse trecho é nítida a crença que a personagem Jovina deposita na Padroeira dos paraenses, visto que a personagem apresenta uma cura quase instantânea após ingerir o chá das pétalas da rosa da tapera, acreditando ser pétalas da rosa da Berlinda. No que tange a essa relação de fé. Segundo Galvão (1955), “acredita-se que determinadas imagens tenham poderes especiais, capacidade de milagres e maravilhas que outras entidades não possuem” (GALVÃO, 1955, p. 40).

Jovina acreditava nesse poder especial que a Padroeira possuía, e mediante a isso a mesma alcançou a cura por intermédio dessa Fé. Para Galvão (1955) "existe um padrão de atitudes e de relações para com os santos que se define sob a legenda de respeito".

A cura alcançada por Jovina se dá a partir dessa sua relação de fé, uma fé inabalável em Nossa Senhora de Nazaré, o chá era apenas um símbolo.

Considerações Finais

Através deste breve estudo concluímos que Juraci Siqueira caracteriza-se por ser um literato cujas obras são capazes de captar a profundidade da cultura paraense e amazônica. Sua escrita transborda o amor de seu escritor pela sua região, a qual tão poeticamente retrata em seus versos e prosas.

Nota-se, por conseguinte, que as contribuições dos estudiosos da literatura aqui abordados são de extrema relevância para os estudos de literatura da amazônia e continuam servindo de fontes teóricas de conhecimento nos dias atuais e para pesquisas futuras.

O gênero “conto” teve seu prestígio especialmente durante o movimento realista, apresentando uma história que serviria para abordar diversas temáticas da sociedade, e nas palavras de Juraci Siqueira este gênero foi utilizado para retratar as histórias de um povo amazônida, ribeirinho, criando uma perspectiva verossímil com a realidade.

Por fim, além de procurar realizar uma análise do conto “Mentira Benta” na prosa de Antonio Juraci Siqueira e demonstrar como o homem e a natureza são apresentados, o presente texto, de certo modo, convida a um mergulho no rio de produções literárias que traduzem a realidade da região amazônica com traços estéticos, buscando nas correntezas do rio da linguagem, nadar em reflexões atravessadas pelos elementos da sociedade.

Referências

ALVES, Cristiane de Mesquita. **Notas de estudos de Literatura Amazônica**. Rio Grande do Sul: Editora Fi, 2021

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

GALVÃO, Eduardo. **Santos e Visagens**, (Brasiliana, 284) São Paulo: Nacional. 1955.

IPHAN. **Dossiê Iphan I. Círio de Nazaré**. – Rio de Janeiro: Iphan, 2006. 101 p.: color., plantas; 25cm. – (Dossiê Iphan I). ISBN 85-7334-024x. Bibliografia: p. 80-81. Iphan/RJ – CDD – 06.0981.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica: uma poética do imaginário**. Belém. Ed. Escrituras. 2001.

POSSAS, Hiran de Moura. **O Jogral é Jornal: devorações nas “acontecências” de Antonio Juraci Siqueira**. 2015. Tese (Doutorado) - Curso de Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2015.

SIQUEIRA, Antonio Juraci. **Contos, crônicas e outros escritos**. Pará: Editora Pública Dalcídio Jurandir, 2023. v. 3.

SOUZA, Márcio. Literatura na Amazônia, ou Literatura Amazônica? **Revista Sentidos da Cultura**. Belém/Pará. V.1. N. 1. p. 25-30. Jul-dez/2014.

WAGLEY, Charles. **Uma comunidade amazônica - estudo do homem nos trópicos**. 3ª ed. Minas Gerais: Editora Itatiaia, 1988.

O GÊNERO DISCURSIVO FOLHETO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA TRIÁDE NA EJAI

Rayana Cristina da Silva dos Santos (UFPA)

Joany Santos Farias (UFPA)

Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues (UFPA)

Resumo: O presente trabalho propõe discutir os desdobramentos de uma das atividades desenvolvidas no projeto de pesquisa PIBIC intitulado “Ateliê itinerante de oralidade, leitura e escrita no contexto acadêmico: a relevância do Letramento docente”. Tal projeto se articulou também em acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem em uma escola pública no bairro da Marambaia, no período de 6 meses, com 6 alunos da educação de jovens e adultos (EJAI). Tencionando o Ensino aprendizagem, valorizando a tríade oralidade, leitura e escrita a partir do gênero discursivo folheto. Metodologicamente, pesquisa qualitativa Farias (2010) fundamentada nos seguintes autores: Freire (2009), Soares (1998), Kleiman (2005) entre outros. Nesse viés, a questão norteadora foi: como o gênero discursivo folheto favorece o ensino e aprendizagem da oralidade, leitura e escrita na EJAI, considerando as práticas socioculturais nas quais os educandos estão inseridos? Os resultados demonstraram que os sujeitos possuem várias experiências que precisam tematizar as aulas e isso propicia mais interação, amplia o repertório da turma e cria espaço colaborativo nas atividades interdisciplinares desenvolvidas pelo docente, o que de algum modo incide na aprendizagem da turma.

Palavras-chave: Ensino Público. Gênero folheto. Interdisciplinar.

1 INTRODUÇÃO

No tecer deste trabalho busca-se debruçar no estudo do ensino e aprendizagem interdisciplinar da EJA refletindo em face aos processos e avanços históricos até a contemporaneidade. Nessa tese, tal trabalho consiste no desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares que facilitem o ensino e aprendizagem com ênfase na tríade: oralidade, leitura e escrita; na educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI).

Assim, partindo da perspectiva da pedagogia Freireana que reflete na aquisição e construção da tríade por meio de aspectos de leitura e escrita que envolvem os conhecimentos de mundo desses educandos em fase de alfabetização, englobando suas esferas social, econômica, cultural e histórica, além de política.

Sob essa ótica, o trabalho tem-se a proposição de discutir criticamente pautado nos desdobramentos de uma das atividades desenvolvidas no projeto de pesquisa PIBIC intitulado “Ateliê itinerante de oralidade, leitura e escrita no contexto acadêmico: a relevância do Letramento docente”, com ênfase no gênero discursivo *Folheto de supermercado*, mobilizando e valorizando os saberes dos educandos como sujeitos que construíram e constroem história e cultura e, não como meros instrumentos de produção social nesse processo de alfabetização e letramento, tendo em vista a perspectiva da pedagogia humanizada e popular freiriana.

Encadeado as reflexões previamente, a questão norteadora perpassa: Em quais aspectos o gênero discursivo folheto contribuiu para o ensino aprendizagem da tríade (oralidade, leitura e escrita) na EJAI? Pensando em quais maneiras os gêneros discursivos se desdobram em atividades interdisciplinares na Educação de jovens e adultos; E como a pedagogia Freireana pode favorecer práticas pedagógicas de ensino propositivo? Para isso, elencamos os estudos basilares dos ilustres autores: Freire (2009), Soares (1998), Kleiman (2005) entre outros, abordando uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, implementando a pesquisa em uma escola pública no bairro da Marambaia, no período de 6 meses, com 6 alunos da educação de jovens e adultos (EJAI).

Dessa forma, o texto organiza-se tecendo reflexões em face à traços reflexivos na história da EJAI; a relação do gênero textual, o discurso com a alfabetização e o letramento; seguindo os apontamentos principais do gênero trabalhado; a metodologia; as discussões críticas articulando as contribuições do trabalho com a tríade, assim como os avanços significativos no processo de leitura e escrita individual e coletiva dos educandos vislumbrando o desenvolvimento pleno em seu exercício contínuo social.

Vale ressaltar, que o GALPDA (Grupo de estudo e pesquisa de Alfabetização, letramentos e práticas docentes na Amazônia) incorpora-se neste trabalho no envolvimento da mobilização dos conhecimentos articulados nos projetos de pesquisas vinculados à Universidade Federal do Pará (UFPA/IEMCI/FEMCI).

2 REFLEXÃO NA LINHA DO TEMPO DA EJA NO BRASIL

Se formos analisar criticamente o percurso de lutas e conquistas da Educação em prol de sujeitos construtores sociais, históricos e culturais que não conseguiram estudar concluir a educação básica na idade certa, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Nº 12.793/2013 sancionada pela Presidente Dilma Rousseff, ajustado pela Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) tornando obrigatória a oferta da Educação Básica

gratuita a partir dos 4 anos de idade; assim, ocasionado por diversos motivos desfavoráveis, seja de esfera social e/ou econômica, entre outros, que dificultaram e os impediram de frequentar a escola e usufruir da aquisição ao mínimo da alfabetização e produção e construção de conhecimento intelectual.

Desde o período da colonização a privação e exclusão do processo de alfabetização desses sujeitos vem buscando se romper a base de lutas democráticas de inclusão na educação de Jovens e Adultos. Os primeiros momentos deram-se em 1549 quando surgiu a educação de Jovens e Adultos no período da colonização com os Jesuítas com foco na economia da colônia, começando o processo educacional de subalternização com os indígenas e após com os negros, pois, a educação era pouco voltada ao desenvolvimento da leitura e escrita, porquanto, nos trabalhos manuais e braças relacionados a produção para o sustento insesante da elite. Depois da “expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, somente no Império voltaremos a encontrar informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos.” (HADDAD; PIERRO, 2000), agora mediante ao cenário de desorganização no ensino.

Em 1878 com o Decreto Imperial e a criação de curso noturnos para adultos analfabetos, permanece unicamente com sexo masculino, no município da corte; vê-se a disparidade contínua de exclusão de mulheres no âmbito da educação. Em 1934 no Brasil República foi criada, em regime feudal por pressão dos barões que defendiam seus interesses, a Carta Magna garantindo o ensino integral a todos no Brasil, nisso “estabeleceram um prazo de dez anos durante os quais os governos e a sociedade civil deveriam concentrar esforços para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental”(HADDAD; PIERRO, 2000), dentre outros, incluindo mulheres, que por sua vez, com um olhar para o hoje temos a Constituição de 1988 que rege e garante os direitos humanos universal a todos, impulsionando a implementação e regulamentação de políticas públicas em face à realidade e contexto social e econômico dos jovens e adultos que impulsionam a trajetória da luta e resistência pela educação da EJA.

Nessa conjuntura, no decorrer de 1930 a 1990 mobilizam-se e ganham força os movimentos contra analfabetismo, como assevera Haddad e Pierro (2000), surgiu o movimento MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), contudo, em resposta da repressão do regime militar desvinculou-se da proposta pela educação dos marginalizados e rendeu-se aos objetivos políticos do governo antidemocrático. Ademais, no mesmo período também surgiram os projetos de escolarização das unidades penitenciárias.

Diante desse quadro de repressão e resistência de lutas por direitos à educação de sujeitos marginalizados da sociedade, foi-se engrenando esforços de tempos em tempos até a

contemporaneidade, os quais usufruímos de uma educação amparada pelo vigor das leis no seu entorno. Não obstante, em 1985 com fim do regime militar no Brasil, o rompimento da retaliação e a repressão em prol da educação, não se encerraram o ciclo de luta pelo e do povo, pois teorias e práticas nos parecem não caminhar unidas com semelhantes proposições, havendo um distanciamento entre o acordado e o implementado na realidade do corpo brasileiro que padecia com as mazelas sociais e econômicas, principalmente.

Dando continuidade em partes dessa trajetória, em 2005 é sancionado o Decreto 5.478 com o Programa de Interação da Educação Profissional ao Ensino da EJA - Brasil Alfabetizado, já com a substituição do termo supletivo pelo termo EJA. E já em 2017 o marco da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Cnaeja) se reuniu para traçar a próxima fase do Brasil alfabetizado.

Na atualidade, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei Nº 14.818/2024 instituindo o incentivo financeiro-educacional inclui Jovens e Adultos: *Art.1ª Esta Lei institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, destinado à permanência e à conclusão escolar de estudantes matriculados no ensino médio público; com o propósito de estimular os educandos a sua permanência na escola que com efeito minimizar os alarmantes números crescentes de evasão escolar dando assistência social, amparando e contemplando a Educação Básica para Jovens e Adultos num contexto social e econômico desfavorável que empurra os pobres o intenso mercado de trabalho em condições precárias desmotivando-os de estudar e ampliar sua visão de mundo e ter o sentimento de pertencimento na história.*

Em base a retomada de alguns traços do percurso da EJA, o ilustre Prof. Paulo Freire, inspiração para a prática libertadora de educação justa e para os pobres, foi perseguido e preso por 70 dias em vigência do regime militar e exilado por 16 anos, considerado como traidor; é inspiração em face a sua prática docente humanizada e crítica, nos estimulando a refletir e agir sobre nossas ações pedagógicas quanto educadores de Jovens e Adultos na perspectiva liberta da colonização ainda cravado nos dias atuais.

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM TRABALHO COM GÊNERO DISCURSIVO FOLHETO DE SUPERMERCADO NA EJAI

“Pois através dele adquire conhecimento e melhora a comunicação com as demais pessoas e interpreta melhor o problema e acha a solução para o mesmo. O ato de ler não é simplesmente o processo de memorizar sílabas, mas a capacidade de refletir criticamente o próprio processo

de ler e escrever, na qual compreende o conceito da linguagem” (FREIRE,2000 apud LIMA; NASCIMENTO,2017, p.4-5). Ou seja, mediante isso podemos perceber que o processo de ensino aprendizagem da leitura e escrita na EJAI (Educação de Jovens, Adultos e Idosos) é um processo diferente da alfabetização de uma criança dos anos iniciais, visto que, esse educando vem com uma bagagem de conhecimentos adquiridos durante suas experiências de vida, e tais conhecimentos não podem ser anulados, mas sim aproveitados pelo educador durante esse processo da aquisição da leitura e escrita.

O ensino destinado ao aluno da EJAI requer que o docente realize atividades de leitura e escrita que estejam contextualizadas com a realidade socioeconômica desses indivíduos para que esse processo de ensino seja significativo, que os façam refletir e criticar os problemas sociais que os cercam. Apesar desse público não dominar o código alfabético da leitura e escrita e retornam a sala de aula com o intuito de apenas aprender a ler e a escrever para participar das práticas de leitura e escrita no seu cotidiano, como escrever seu nome, ler uma palavra na rua, ou escrever uma carta. Entretanto, eles fazem parte das práticas sociais de letramento no seu dia a dia, quando precisam ir ao supermercado fazer as compras do mês, quando pegam ônibus. De acordo com Street “as práticas letradas permanecem encaixadas em outras instituições” (2014, p.123).

Dessa forma, os alunos dessa modalidade já possuem um conhecimento de letramento mesmo estando na fase inicial da alfabetização, já que o letramento está associado durante as práticas de eventos sociais na sociedade letrada e sua participação nesses eventos sociocomunicativos. Para Soares (2018) práticas de letramentos são “consequências da necessidade de destacar claramente configurar, nomeando-se, os comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ ou escrita estejam envolvidas” (p.98).

Para Nuhrich (2005, p.47) ressalta que “a lógica do aprendizado das pessoas jovens e adultas não está baseada em conteúdos, na lógica da escola formal, do simples para o complexo, do fácil para o difícil,mas sim pela lógica da vida e do mundo”. Ou seja, a partir dos seus conhecimentos prévios que envolvem seus conhecimentos de mundo, visto que é necessário que para esse público da Educação de jovens e adultos e idosos o aprendizado inicie a partir dos conhecimentos que eles já possuem para posteriormente introduzir os conhecimentos científicos formais da educação escolar.

Visto que para Paiva (2005, p.460) “só a mera alfabetização não basta para conferir *status* de leitor e escritor na realidade de jovens e adultos”. E para Sá e Costa (2018, p.105) afirmam que “somente a alfabetização dos sujeitos não seria o suficiente para garantir-lhes

maior voz e inclusão social”. Por isso, Freire (1979) ressalta a importância do ensino em que o aluno se torne um ser crítico e reflexivo que seja capaz de pensar e criticar os problemas sociais pelos quais vivem, que o ensino além da aquisição do domínio do código alfabético da leitura e escrita também possa se preocupar com a formação social desses cidadãos.

O conceito de alfabetização para Paulo Freire tem um significado mais abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito, pois, enquanto prática discursiva “ possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social” (Paulo FREIRE, Educação na cidade, 1991, p.68 Apud GADOTTI)

Nesse sentido, a pedagogia freireana tinha suas bases na formação do cidadão crítico, e seu método de alfabetização não estava associado apenas ao simples domínio da leitura escrita, mas na aquisição da leitura e escrita crítica que fosse relacionada a partir do universo socioeconômico do aluno, em que a palavra do mundo precederia a leitura da palavra, visando a leitura de palavras que estejam associadas a sua realidade, e da escrita dessas mesmas. Por isso a importância da contextualização do ensino aprendizagem interligado com problemáticas mediatizadas do seu cotidiano e não descontextualizadas com sua realidade histórica, cultural e sociopolítica.

Partindo dos pensamentos da pedagogia Freireana de alfabetização e Letramento interligado com o universo em que o educando está imerso priorizando os seus conhecimentos prévios adquiridos durante suas experiências sociais na sociedade letrada e de situações participativas nos eventos de letramento na sua cotidianidade. Pensamos em desenvolver para a turma da EJAII em desenvolvemos o projeto de pesquisa, práticas pedagógicas que fossem trabalhados gêneros textuais do cotidiano do aluno, e que foi trabalhado foi o gênero discursivo folheto de supermercado interligado com a interdisciplinaridade como estratégia pedagógica do ensino da tríade (oralidade, leitura e escrita).

Para Marcuschi (2018, p.151) o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com intenção para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Ou seja, os gêneros textuais nos permitem trabalhar a interdisciplinaridade associando assuntos da linguagem, ciências, matemática articulando com problemáticas do cotidiano do aluno, não precisando trabalhar as disciplinas de formas isoladas, mas articuladas entre si. Por isso, optamos por trabalhar o gênero discursivo folheto de supermercado, trazendo a prática da leitura no encarte dos alimentos contidos no folheto e na escrita perguntas relacionadas a

interpretação da leitura dos itens de alimentos do folheto. Marcuschi (2005) afirma que o gênero se elabora coletivamente mediante as atividades do cotidiano que exerce a função de movimento porque 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 (p.19).

Logo, o gênero Folheto por apresentar informação sobre produtos e serviços, objetivando o consumidor a informação e por ser um gênero textual que circula no seu meio social, objetivamos trabalhar a sua leitura, escolhemos um folheto de supermercado com as informações sobre as partes do frango, como, filé de frango, fígado de frango, coxinha da asa, peito de frango com osso entre outros, ou seja, o aluno aprendia a leitura de palavras relacionadas a eventos do seu dia a dia, no caso o consumo do alimento. Desse modo, aprendizagem era significativa, visto que, não era apenas a aquisição do simples código da leitura, mas de situações de leitura do seu universo socioeconômico.

Imagem 1- Atividade com folheto de supermercado



Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

Bakhtin (1997, p.281-282) define que gêneros do discurso/textuais são elementos fundamentais para as aulas de língua portuguesa por serem constituídos historicamente e que mantêm uma relação direta com a dimensão social. Refere-se que só nos comunicamos, falamos e escrevemos através do gênero do discurso/textuais. Nesse viés, fizemos a utilização do folheto para a escrita, na observação e interpretação do mesmo. Onde as perguntas eram retiradas da interpretação do folheto. E em seguida os alunos respondiam o comando exercitando sua prática escritora, como podemos perceber, as práticas pedagógicas leitoras e escritoras sempre estavam relacionadas com eventos do cotidiano do educando.

Imagem 1: Folheto de supermercado e Atividade interdisciplinar

TERÇA DO FRANGO CONGELADO

FILE DE FRANGO CONGELADO R\$ 8,99 KG	FÍGADO DE FRANGO CONGELADO R\$ 1,99 KG
COXINHA DA ASA CONGELADA R\$ 8,99 KG	PEITO DE FRANGO COM OSSO CONGELADO R\$ 6,99 KG
CORACÃO DE FRANGO CONGELADO R\$ 14,99 KG	GALINHA CAPIRA CONGELADA R\$ 5,49 KG
SOBRECOSTA DE FRANGO CONGELADA R\$ 8,99 KG	TULIPA DA ASA CONGELADA R\$ 11,99 KG

VÁLIDAS PARA 07/04
WhatsApp: (51) 3043-5757
ESTRADA ITACOLOMI, 1142 - BAIRRO BONSUCESSO
GRAVATAI - RS | (51) 3043 - 5757

2. OBSERVE O FOLHETO E RESPONDA ÀS PERGUNTAS A SEGUIR:

A- DE ONDE É O FOLHETO? FAZ PROPAGANDA DE QUAL LUGAR? E ATÉ QUANDO A PROMOÇÃO É VÁLIDA?
Porta Supermercado

B- QUAIS OS PRODUTOS QUE APARECEM NO FOLHETO?
File de frango congelado, fígado de frango coxinha da asa, coração de frango, sobrecoxa de frango, peito de frango, patinha caipira, tulipa da asa

C- QUAL O PRODUTO MAIS CARO E O MAIS BARATO DO FOLHETO?
coração de frango, fígado de frango

D- QUAL O PREÇO DO FILE DE FRANGO CONGELADO?
R\$ 8,99

E- QUAL O PREÇO DO FÍGADO DE FRANGO MAIS O FILE DE FRANGO?
R\$ 10,98

F- QUAL O VALOR DO PEITO DE FRANGO MAIS O CORACÃO DO FRANGO?
R\$ 8,99 + R\$ 14,99 = R\$ 23,98

G- QUAL O VALOR DO PEITO DE FRANGO MAIS O CORACÃO DO FRANGO?
R\$ 8,99 + R\$ 14,99 = R\$ 23,98

H- QUAL O VALOR DO PEITO DE FRANGO MAIS O CORACÃO DO FRANGO?
R\$ 8,99 + R\$ 14,99 = R\$ 23,98

Digitizado com CamScanner

Fonte: acervo da pesquisa (2022)

Às atividades de leitura e escrita como podemos observar nas imagem acima reforçam a importância e necessidade de aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos nesse processo de alfabetização e, não esquecendo da formação cidadã, pois, na apropriação da leitura e escrita de problemáticas do cotidiano o aluno reflete expressa oralmente o conhecimento acerca dos preços dos alimentos, ademais seus conhecimentos sobre as questões socioeconômicas, históricas, culturais e principalmente política do seu país.

A alfabetização e letramento não se define apenas no aprender a ler e escrever, entretanto no pensar, criticar e refletir sua realidade socioeconomica. E o gênero discursivo/textual do cotidiano trabalho com a turma propicia esses debates de cunho sociais e políticos e até mesmo étnicos; mediante aos preços de alimentos consumidos, assim representado no encarte do folheto. Por isso, que o letramento vai além do simples domínio do código alfabético, ainda sim nas práticas sociais e nas diversas situações participativas das práticas de interações sociocomunicativas e discursivas na sociedade.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os encaminhamentos metodológicos da pesquisa qualitativa “metodologia que tem o ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como principal instrumento, procura estudar os fenômenos educacionais e seus atores dentro do contexto social e histórico em que acontecem e vivem” (FARIAS,2010,p.2). Optamos por trabalhar tal metodologia por nos proporcionar uma aproximação maior com o público em que estávamos desenvolvendo a pesquisa, na interação entre o objeto a ser estudado e o pesquisador.

Os registros das coletas de dados apresentadas ao decorrer do trabalho apresentam apenas um recorte de uma das atividades desenvolvidas com a turma em colaboração com a professora

regente da turma. Foi efetuado durante o plano de trabalho de Iniciação Científica intitulado “Ateliê itinerante de oralidade, leitura e escrita: A relevância do letramento docente”. Em uma escola de ensino da rede pública em Belém- Pará. Onde os sujeitos da pesquisa foram 6 alunos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Que estavam no processo da aquisição da leitura e escrita.

O recorte da atividade em que discutiremos em todo trabalho, é sobre uma atividade em que usamos o gênero discursivo/ textual folheto de supermercado como prática pedagógica de ensino aprendizagem da alfabetização e letramento. Utilizamos o folheto de supermercado por ser um gênero do cotidiano e que tem uma maior circulação no universo do educando. Ou seja, dessa forma podíamos partir de situações do seu cotidiano para começar o desenvolvimento da apropriação da leitura e escrita de palavras e situações do seu dia a dia.

5 OS AVANÇOS NA TRIÁDE: ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA

Inicialmente foi realizado, antecedente à implementação e resoluções críticas das atividades, diálogos efetivos, socializações e debates dos temas fundantes que seriam apresentados, dando voz e mobilizando os saberes implícitos dos educandos frente a sua experiência de vida e contexto social que os circundam.

Assumindo a identidade de alunos no universo escolar, argumentaram a respeito de seus conhecimentos prévios no envolvimento dos temas e, simultaneamente afluíram discussões e partilha de problemáticas sociais que articulavam e auxiliavam como base para o desenvolvimento da aula do objetivo proposto, dando ênfase à prática espontânea e autônoma da oralidade.

Ao estabelecermos a visão crítica horizontal nos diálogos, observamos que apesar dos alunos encontraram-se imersos no processo da alfabetização dissociando ao letramento, foram construindo coletivamente a “reflexão na modalidade oral da língua [...] de forma mais natural” (MAGALHÃES, 2008, p.141) no envolvimento da prática da linguagem no viés sociodiscursivo ao assumirem papéis singulares em situações variadas nas vivências de práticas de letramento no seu cotidiano, desprendendo-se da opressão de que o conceito colonial da fala padrão da língua é unicamente correta.

Na escuta ativa entre um debate e outro, foi possível compreender que nas falas geradas pelos alunos abarcavam saberes empíricos que impulsionam a escuta reflexiva do outro que naturalmente produzia a oralidade com naturalidade, todavia, os alunos já continham o sentimento de pertencimento ao meio, impulsionando a mobilização dos saberes de forma oral.

E tal fato, inclusive, integrava no coletivo as discussões relativas ao conteúdo interdisciplinar implementado que alcançava a totalidade de diferentes modalidades orais da língua falada, respeitando e compreendendo suas distintas variações linguísticas e dialetos.

Percebemos evolução no processo da aquisição da leitura, quando começaram articulando a junção das palavras em sílabas, vogais e formação das famílias silábicas soletrando até formar a palavra completa. E ao decorrer dos processos das práticas de leitura, nota-se os avanços na leitura das palavras completas. Os alunos passaram a ler a palavra sem precisar soletrar ou formar a família silábica, haviam se apropriado da norma padrão.

Observamos o processo de evolução da apropriação de novas palavras, das simples às complexas e dos sinais gráficos, atentando às fases da escrita que os alunos se encontravam, entre silábico-alfabética e alfabética, com maior predominância. Avanços significativos na escrita autônoma, ressaltando que, para a construção da escrita os alunos precisavam de auxílio para ditar vogais, sílabas, famílias silábicas até alcançarem a formação da palavra em conformidade a norma padrão da língua escrita; ademais, o trabalho paralelo com o desenvolver da oralidade e leitura.

Notoriamente, o gênero textual folheto foi atrativo para os alunos, dado que, o reconhecimento e uso social do folheto nas práticas cotidianas os estimularam a partilhar os saberes já apropriados, assim os alunos se propuseram a aprender novas habilidades intrínsecas sobre o gênero que possivelmente precisavam de criar e aprimorar outros saberes atrelados, majoritariamente na leitura, em razão de que, já conheciam os elementos(imagens) que compunham o folheto.

Em se tratando do conceito epistemológico de interdisciplinaridade, Olga Pombo (2010), explicita que a palavra se estende a três contextos, um deles é o *Contexto pedagógico* “ligado às questões do ensino, práticas escolares, as transferências de conhecimentos entre professores e alunos que têm lugar no interior dos currículos escolares, dos métodos de trabalho” (p.10), nos quais atravessam continuamente desde a escola básica à Universidade. Diante da reflexão epistêmica da autora e a prática interdisciplinar proposta na atividade em sala de aula, compreendemos que o exercício da escrita em consonância a leitura e oralidade atrelada ao potencial de desenvolvimento de produção do conhecimento no gênero textual selecionado, consideravelmente, nesse viés se desmistifique a prática banalizada na própria pedagogia, tal como associa as iniciais reflexões de Pombo (2010) “a palavra está gasta”.

Dessa maneira, atestamos que no percurso do tecer da atividade, a interdisciplinaridade de fato aconteceu, fluindo naturalmente entre os envolvidos que se empenharam na proposta integrada às suas práticas na sociedade tendo por base fundante a

competência do trabalho docente, a participação efetiva dos alunos nos diálogos da EJA, o gênero textual selecionado previamente, o planejamento das etapas de desenvolvimento e a implementação do trabalho pedagógico, as resultantes foram consequência de um trabalho de valorização do ser humano sendo e exercendo sua identidade e cultura no ambiente escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso de um longo processo histórico na modalidade EJA, nos deparamos com as conquistas até a contemporaneidade, nos quais ainda não suficientes em face à Educação que queremos e buscamos com equidade. Todavia, práticas pedagógicas que possibilitem a inclusão de Jovens e adultos no processo integral de aprendizagem, como compartilhado neste trabalho, de fato contribuiu no desenvolvimento escolar dos educandos no envolvimento da tríade; explorando e tensionando várias outras formas de ensinar com interdisciplinaridade.

O gênero textual trabalhado nos possibilitou desenvolver práticas pedagógicas de ensino aprendizagem da oralidade, leitura e escrita na EJAI de forma significativa envolvendo a interdisciplinaridade das disciplinas, objetivando a introdução de temáticas e problemáticas que fizessem parte do seu cotidiano, assim visando a construção de cidadão críticos e reflexivos que no processo de aquisição e construção da leitura e escrita pudessem questionar os problemas da sociedade em que vive, nos quais possibilitaram sentir-se incluídos no processo de construção social e cultural empoderados de conhecimentos.

7 REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Nº 9.394 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº12.796, de 4 de abril de 2013.

_____. Lei nº14.818, 16 de janeiro de 2024.

BAKHTIN, M.1997. **Estética e criação verbal**.2. ed. São Paulo: Maria Fontes,1997.

FARIAS, A. F. **Identificando os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no município dePresidente Prudente – SP**. In: Anais do Congresso de iniciação científica da UNESP, Anais. São

José do Rio Preto, 2010.

GADOTTI, Moacir. **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO como negar nossa história**. Disponível em: <https://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm> acesso em 27/03/2013

LIMA, Terezinha Bazé de; NASCIMENTO, Altair Antunes do. **Leitura e Escrita na**

Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal do Município de Chapecó/SC. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 08. Ano 02, Vol. 01. Pp 184-192, 2017.

Disponível em:<<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wpcontent/uploads/kalinspDf/singles/leitura-e-escrita.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Por uma pedagogia do oral. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S.l.], v. 11, n. 2, dez. 2008. ISSN 2237-4876. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3053/4671>>. Acesso em 06 de Nov de 2023 doi:<http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2008v11n2p>.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In.: DIONÍSIO, A.P. Gêneros textuais e ensino verbal.4. ed. Rio de Janeiro: lucerna,2005.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**/ Maria da Glória Carvalho Moura – Curitiba: Educarte, 2003.

NUHRICH, S. L. **Educação de pessoas jovens e adultas: Um olhar investigativo sobre uma proposta curricular**. Joinville: UNIVALI, 2005.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000. [Links]

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo, Parábola Editorial, 2010.

POMBO, O. **EPISTEMOLOGIA DA INTERDISCIPLINARIDADE**. *Ideação*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. p.9–40, 2010. DOI: 10.48075/ri. v10i1.4141. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141>. Acesso em: 15 mar. 2024.

RUMMERT, S. M. VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade: considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. [Links]

STREET, B. **Letramentos sociais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SOARES. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2018.

SÁ, E. M.; COSTA, E. J. **Abordagem comunicativa e letramento crítico: pontos de convergência Para a inclusão de práticas digitais no contexto brasileiro de ensino aprendizagem**. *Letras & Letras*, v. 34, n. 1, p. 95-121, jul. 2018.

PAIVA, J. **Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos**. *Tese de Doutorado em Educação*. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 2005.

A SINGULARIDADE DA MÚSICA: UMA ANÁLISE SEMIÓTICA DA CANÇÃO *SINGULAR DE ANAVITÓRIA*

Noel Henrique Bahia Bittencourt
Beatriz de Moura Paz
Vinicius José de Souza Costa
Wellerth Mendes Ribeiro

Resumo: O estudo intitulado "A Singularidade da Música: Uma Análise Semiótica da Canção Singular de Anavitória" apresenta uma abordagem semiótica da música Singular do duo brasileiro Anavitória. A canção é examinada em relação aos seus componentes musicais, linguísticos e visuais, bem como ao contexto cultural mais amplo em que está inserida. A metodologia adotada baseia-se nas contribuições de Nöth e Santaella no campo da semiótica e sua interação com a cultura. A análise tem início com a contextualização da dupla Anavitória, considerando sua trajetória artística, estilo musical e temas abordados em suas composições. Em seguida, são explorados os signos musicais, tais como harmonia, melodia, ritmo, timbre e estrutura da música, assim como os instrumentos musicais utilizados. A investigação dos signos linguísticos concentra-se nas palavras, frases, metáforas e referências culturais presentes na letra da música. Por fim, são analisados os signos visuais, incluindo o videoclipe, capas de álbuns e fotos promocionais, examinando aspectos como cores, figurinos, cenários e simbolismos visuais. Por meio dessa análise semiótica, o objetivo é compreender a singularidade da música Singular de Anavitória e sua relevância no cenário musical brasileiro. A pesquisa também busca desvendar os múltiplos significados presentes na canção e sua relação com a cultura, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada da música e de seu impacto cultural.

Palavras-chave: Semiótica; Cultura; Música; Anavitória.

Introdução

A música possui uma capacidade única de expressar emoções, transmitir mensagens e conectar as pessoas através de suas melodias e letras. Cada canção carrega consigo uma singularidade que reflete as experiências e as visões de mundo dos artistas e, ao mesmo tempo, dialoga com o contexto cultural em que está inserida. Nessa perspectiva, a análise semiótica emerge como uma abordagem teórica que permite desvendar os significados presentes nas composições musicais, explorando os signos presentes na música e suas relações com a cultura. Neste artigo, propõe-se uma análise semiótica da canção Singular de Anavitória, uma dupla

brasileira que vem conquistando espaço no cenário musical com um estilo característico que mescla o folk pop com elementos da MPB. Através dessa análise, busca-se compreender a singularidade dessa música, explorando os signos musicais, linguísticos e visuais presentes, bem como sua relação com o contexto cultural mais amplo.

Para realizar essa análise, adota-se uma metodologia inspirada nas contribuições de Nöth (1995) e Santaella (2012) acerca da semiótica e sua relação com a cultura. Essa metodologia compreende diferentes etapas que permitem desvendar os múltiplos significados presentes na canção Singular e sua relevância no contexto cultural em que está inserida.

A primeira etapa consiste na contextualização da música e da dupla Anavitória. Investigam-se a trajetória artística da dupla, seu estilo musical, influências e temáticas recorrentes em suas composições. Essa compreensão do contexto fornece uma base sólida para a análise da singularidade da música em questão. Em seguida, realiza-se uma análise dos signos musicais presentes na canção. Exploram-se elementos como harmonia, melodia, ritmo, timbre e a estrutura da música, identificando padrões musicais utilizados por Anavitória. Além disso, considera-se a utilização de instrumentos musicais específicos e possíveis elementos de produção sonora que contribuem para a construção do significado da música.

A análise dos signos linguísticos é outro ponto de destaque nessa investigação. Foca-se na letra da música Singular, identificando as palavras, frases e metáforas utilizadas e analisando seu significado literal e simbólico. Observa-se a escolha vocabular, o uso de figuras de linguagem e possíveis referências culturais presentes na letra, buscando compreender a mensagem transmitida e sua relação com o contexto cultural mais amplo. Além dos signos musicais e linguísticos, consideram-se também os signos visuais associados à música Singular. Isso inclui o videoclipe, capas de álbuns, fotos promocionais, entre outros elementos visuais que compõem a estética visual da canção. Analisam-se as cores, figurinos, cenários e possíveis simbolismos visuais presentes, explorando como esses elementos contribuem para a construção do significado da música e sua relação com a mensagem transmitida pela letra.

Por fim, aborda-se o contexto cultural mais amplo em que a música "Singular" está inserida. Considera-se o gênero musical, a época em que foi lançada, as influências culturais presentes na música e possíveis discursos sociais que ela possa abordar. Essa análise permite compreender como a música dialoga com o contexto cultural em que foi produzida e como ela pode refletir, criticar ou influenciar aspectos da sociedade. Ao final dessa análise, espera-se apresentar uma interpretação abrangente dos significados da música Singular de Anavitória, destacando sua singularidade e relevância no cenário musical brasileiro. Através dessa abordagem semiótica, busca-se desvendar os múltiplos signos presentes na canção e sua relação

com a cultura, contribuindo para uma compreensão mais profunda da música e de seu impacto cultural.

Desenvolvimento

A análise da música Singular de Anavitória, utilizando uma abordagem semiótica e cultural, pode ser realizada seguindo uma metodologia composta por etapas específicas. Nesse sentido, Nöth (1995) destaca a importância de compreender a semiótica como uma ciência que busca investigar os signos e sua significação. Além disso, Santaella (2012) ressalta a relação entre cultura e semiótica, mostrando como os signos estão imersos em um contexto cultural mais amplo. Inicialmente, é fundamental contextualizar a música Singular dentro do universo musical de Anavitória. A dupla tem conquistado espaço no cenário da música brasileira com um estilo característico que mescla o folk pop com elementos da MPB. Suas composições abordam temas como amor, relacionamentos e questões pessoais. Essa contextualização fornecerá uma base sólida para compreender o contexto em que a música foi criada.

A análise dos signos musicais é outro aspecto relevante nessa metodologia. Ao observar os elementos musicais presentes na canção, como harmonia, melodia, ritmo e timbre, é possível identificar os padrões musicais utilizados por Anavitória. Nesse sentido, é interessante analisar a estrutura da música, possíveis variações ao longo da canção e a utilização de instrumentos musicais específicos. Esses elementos contribuem para a construção do significado da música (Nöth, 1995). Além da análise dos signos musicais, é fundamental focar na letra da música Singular e analisar os signos linguísticos presentes. Nessa etapa, é importante identificar as palavras, frases e metáforas utilizadas e interpretar seu significado literal e simbólico. A escolha vocabular, o uso de figuras de linguagem e possíveis referências culturais presentes na letra também devem ser consideradas. Essa análise permitirá compreender a mensagem transmitida pela letra e sua relação com o contexto cultural mais amplo (Santaella, 2012).

A análise dos signos visuais é outro aspecto relevante na metodologia proposta. Além da audição da música, é interessante considerar os elementos visuais associados a ela, como o videoclipe, capas de álbuns e fotos promocionais. Observar a estética visual utilizada, as cores, figurinos, cenários e possíveis simbolismos visuais presentes contribuirá para a compreensão do significado da música. Esses elementos visuais podem estar alinhados com a mensagem transmitida pela letra e com o contexto cultural em que a música está inserida (Nöth, 1995). A análise do contexto cultural é um ponto-chave nessa metodologia. É necessário explorar o contexto cultural mais amplo em que a música Singular está inserida, considerando

o gênero musical, a época em que foi lançada, as influências culturais presentes na música e possíveis discursos sociais abordados. Compreender como a música dialoga com o contexto cultural em que foi produzida e como ela pode refletir, criticar ou influenciar aspectos da sociedade é fundamental para uma análise mais aprofundada (Santaella, 2012).

Com base na análise realizada, é possível elaborar uma interpretação dos significados da música Singular de Anavitória. Essa interpretação deve considerar tanto os aspectos musicais, linguísticos e visuais, quanto o contexto cultural em que a música está inserida. É importante apresentar conclusões sobre as mensagens transmitidas, possíveis intenções dos artistas e o impacto que a música pode ter no público. Essa etapa é fundamental para uma compreensão mais aprofundada da música e de seus significados (Nöth, 1995).

Na metodologia proposta para a análise da música Singular de Anavitória, utilizando uma abordagem semiótica e cultural, envolve a contextualização da música e da dupla Anavitória, a análise dos signos musicais, linguísticos e visuais presentes na canção, a consideração do contexto cultural mais amplo e a elaboração de uma interpretação dos significados da música. Essa metodologia permitirá uma análise abrangente e enriquecedora, auxiliando na compreensão da música e de seu impacto cultural.

Revelando o Contexto e Impacto

Anavitória, composto pelas cantoras Ana Clara Caetano Costa e Vitória Fernandes Falcão, surgiu como um duo singular no cenário musical brasileiro. Seu contexto é fundamental para compreender a singularidade da música Singular e seu impacto na indústria musical. Ao empregar a análise semiótica, podemos adentrar nos significados mais profundos e símbolos transmitidos pela música de Anavitória, revelando a importância cultural que ela carrega.

A jornada de Anavitória começou em 2014, quando se encontraram em um festival de música universitária em São Paulo. Esse encontro fortuito levou a parcerias na composição de músicas, resultando em um estilo musical que mescla folk-pop com elementos da MPB (Música Popular Brasileira). Suas melodias suaves e letras poéticas ressoaram com o público, impulsionando-os ao destaque no cenário da música nacional. O lançamento de seu álbum de estreia autointitulado em 2016 levou Anavitória ao reconhecimento, impulsionado pelo sucesso da música Trevo (Tu) em parceria com Tiago Iorc. Essa colaboração alcançou milhões de visualizações no YouTube, levando Anavitória a embarcar em uma turnê pelo país. Esse sucesso inicial preparou o terreno para suas empreitadas subsequentes.

Dentro do contexto de seu primeiro álbum de estúdio, ANAVITÓRIA, lançado em 2016, Anavitória apresentou Singular ao mundo. A música rapidamente chamou a atenção

devido às suas letras introspectivas e melodia envolvente, recebendo elogios da crítica musical. O videoclipe oficial no YouTube acumulou milhões de visualizações, exemplificando ainda mais o impacto da música e sua ampla repercussão nas plataformas digitais.

O impacto de Singular vai além do sucesso comercial. A música se tornou um hino para muitos jovens, transmitindo uma mensagem de autoaceitação e valorização da individualidade. Suas letras exploram temas como a busca pela identidade e a importância da autenticidade em um mundo que frequentemente pressiona pela conformidade. Isso ressoou profundamente com o público, especialmente com a geração mais jovem, que se identificou com a mensagem de empoderamento e expressão pessoal.

A fusão do folk-pop com a MPB trouxe uma proposta musical única de Anavitória para o cenário brasileiro. Seu som singular e qualidade artística destacaram-se em meio a um panorama dominado por gêneros mais populares. A autenticidade e sensibilidade presentes em sua música cativaram tanto o público quanto os críticos, solidificando o duo como uma das principais vozes da nova geração da música brasileira.

O impacto de Singular no contexto musical brasileiro é inegável. Além do sucesso comercial, a música transmitiu uma mensagem poderosa de autoafirmação e individualidade, conectando-se profundamente com o público e se tornando um hino para muitos. Anavitória, por sua vez, estabeleceu-se como um duo talentoso e inovador, introduzindo uma proposta musical singular no cenário nacional. Por meio da análise semiótica, desvendamos a rica importância cultural presente na música de Anavitória, demonstrando sua contribuição para o cenário musical brasileiro em constante evolução.

Análise dos Signos musicais

A análise dos signos musicais presentes na música de Anavitória revela a maneira singular como os elementos musicais são utilizados para transmitir a mensagem da canção. A harmonia, por exemplo, é suave e delicada, criando uma atmosfera tranquila e acolhedora. Os acordes utilizados, como Dó maior, Sol maior, Lá menor e Mi menor, contribuem para essa sensação, criando uma sonoridade suave e agradável aos ouvidos.

Além disso, a melodia da música é cativante e envolvente. Ela acompanha a letra de forma fluida, destacando as expressões emocionais presentes na música. A melodia se desenvolve de maneira sutil, sem grandes variações, o que reforça a sensação de singularidade transmitida pela letra. O ritmo da música é calmo e cadenciado, proporcionando uma sensação de tranquilidade e intimidade. Ele se mantém constante ao longo da canção, criando uma base

estável para a melodia e a letra. Essa estabilidade rítmica contribui para a sensação de singularidade e segurança transmitida pela música.

O timbre das vozes de Anavitória também é um elemento importante na análise dos signos musicais. As vozes suaves e harmoniosas das cantoras se entrelaçam de forma única, criando uma sonoridade íntima e emocional. A escolha do timbre das vozes contribui para a transmissão da mensagem de amor e conexão presente na letra da música. Ao analisar esses signos musicais, é possível compreender como eles se relacionam com a mensagem da letra. A suavidade da harmonia, a melodia envolvente, o ritmo cadenciado e o timbre das vozes de Anavitória se unem para transmitir a sensação de singularidade e intimidade presentes na música.

Essa análise dos signos musicais nos permite compreender como a música de Anavitória utiliza elementos musicais de forma singular para transmitir sua mensagem de amor e conexão. A combinação dos elementos musicais cria uma experiência auditiva agradável e emocionalmente envolvente, destacando a singularidade do encontro entre duas pessoas e a importância de ter alguém para chamar de vida. A letra da música "Singular" de Anavitória é repleta de signos linguísticos que contribuem para a construção da mensagem transmitida pela canção. Através das palavras, frases e metáforas utilizadas, a letra expressa a singularidade de um encontro amoroso e a importância de ter alguém para chamar de vida.

A música Singular de ANAVITÓRIA apresenta uma letra que expressa a singularidade e a intimidade de uma relação amorosa. Para ilustrar essa temática, podemos analisar trechos da música que evidenciam essa ideia:

"É tão singular

O jeito que me observa acordar

E o meu cabelo não parece te assustar

Você, incrivelmente, não se importa" (ANAVITÓRIA, 2016).

Nesse trecho, a letra destaca a singularidade da maneira como o parceiro observa a protagonista, valorizando até mesmo os aspectos mais simples, como acordar e o estado do cabelo. Essa abordagem ressalta a aceitação e o amor incondicional presentes na relação.

"Tão singular

É tão particular o meu encontro quando é com você

O meu sorriso quando tem o teu pra acompanhar

As minhas histórias quando você para pra escutar

A minha vida quando tenho alguém pra chamar

De vida" (ANAVITÓRIA, 2016).

Essas linhas destacam a singularidade do relacionamento e como a presença do parceiro traz significado e alegria para a vida da protagonista. O encontro com ele é descrito como algo único e especial, e a letra enfatiza a importância de ter alguém para compartilhar momentos e histórias.

"É tão singular

A habilidade que eu tenho em montar

Um arsenal de clichês pra te cantar

Na intenção de te fazer não esquecer" (ANAVITÓRIA, 2016).

Nesse trecho, a música aborda a forma como a protagonista se expressa através de clichês românticos para demonstrar seus sentimentos. Essa habilidade é apresentada como algo singular e peculiar, ressaltando o esforço em fazer com que o parceiro se sinta especial e lembrado.

Esses exemplos da letra demonstram como a música aborda a singularidade e a particularidade de uma relação amorosa. Através de descrições íntimas e emocionais, a letra transmite a importância de ter alguém especial na vida e a forma como essa conexão única pode transformar a existência. A estrutura da letra da música Singular de Anavitória segue um padrão de versos e refrão, proporcionando um fluxo narrativo coeso e envolvente. Através dos versos, a letra descreve de forma poética e imagética a singularidade do encontro amoroso, enquanto o refrão reforça a ideia central da música, destacando a importância de ter alguém para chamar de vida. Essa estrutura contribui para transmitir a mensagem de forma clara e memorável, criando uma conexão emocional com o ouvinte ao longo da canção.

Os instrumentos utilizados na música de Anavitória desempenham um papel fundamental na transmissão da mensagem e na criação do viés semiótico da canção. O violão, por exemplo, é um dos principais instrumentos presentes na música, trazendo uma sonoridade suave e delicada que reforça a atmosfera tranquila e acolhedora da canção. Além disso, a utilização de instrumentos como teclado e percussão leve contribui para a criação de camadas sonoras sutis, que complementam a melodia e a voz das cantoras de forma harmoniosa. Essa combinação de instrumentos cria um viés semiótico de intimidade e emoção, transportando o ouvinte para o universo singular retratado na música.

Análise dos Signos visuais

Figura 1 – Capa do álbum ANAVITÓRIA.



Fonte: ANAVITÓRIA. Capa do álbum ANAVITÓRIA. Imagem digital. Apple Music.

Na capa do álbum ANAVITÓRIA, a imagem das duas artistas, Ana e Vitória, com suas características capilares contrastantes, cria um poderoso símbolo semiótico. Essa

representação visual das artistas com cabeças uma ao lado da outra, olhando diretamente para o ouvinte, transmite uma sensação de proximidade e intimidade. A diferença entre os cabelos das duas cantoras - Ana com cabelo curto, liso e castanho, e Vitória com cabelo ruivo, longo e encaracolado - é um elemento visual que evoca a individualidade e a diversidade presente na dupla. Essa representação simbólica dos cabelos pode ser interpretada como uma metáfora das personalidades únicas e complementares das artistas.

O contraste entre as cores e texturas dos cabelos também pode ser interpretado como uma representação visual da diversidade e da união. A imagem sugere uma harmonia entre as diferentes características das artistas, destacando que, apesar de suas diferenças, elas estão juntas e se complementam. A escolha desse contraste capilar como elemento central da capa do álbum pode transmitir uma mensagem de aceitação, respeito e celebração da individualidade. Essa mensagem simbólica pode estar alinhada com a proposta artística de Anavitória de valorizar a autenticidade, a diversidade e a conexão emocional com o público.

Sobre o videoclipe, podemos realizar uma análise semiótica limitada, considerando a simplicidade e a estética acústica do vídeo. Primeiramente, a escolha de um estúdio como cenário para o videoclipe pode transmitir uma sensação de intimidade e proximidade entre as artistas e o público. O ambiente do estúdio pode sugerir uma atmosfera mais descontraída e autêntica, enfatizando a proposta do estilo acústico. A presença de Ana, que também é compositora, tocando o violão de maneira mais amadora, pode transmitir uma sensação de autenticidade e conexão emocional com a música. O estilo simples e amador pode sugerir uma abordagem mais pessoal e genuína, destacando a música e a mensagem transmitida pelas letras. Os close-ups, focando nos rostos de Ana e Vitória, podem aprofundar a conexão emocional com a música, permitindo que os espectadores se envolvam mais intensamente com a performance. Os close-ups podem destacar as expressões faciais e os sentimentos transmitidos pelas artistas durante a interpretação da música. A ausência de elementos visuais complexos e a ênfase na voz e no violão sugerem uma estética minimalista, focada na essência da música e nas emoções transmitidas por meio da performance. Essa simplicidade pode criar uma atmosfera mais íntima e sincera, permitindo que os espectadores se conectem de forma mais profunda com a música e com as artistas.

Análise Semiótica Cultural

A análise semiótica cultural da música Singular de Anavitória nos permite explorar os diferentes signos presentes na letra e a forma como eles constroem significados dentro do contexto cultural em que a música está inserida. A música fala sobre um relacionamento

especial e único, destacando a singularidade e a conexão entre duas pessoas. Através da observação dos signos presentes na letra, podemos identificar os elementos culturais que contribuem para a construção de significados. Um dos signos presentes na música é o cabelo, mencionado na frase "E o meu cabelo não parece te assustar". O cabelo pode ser interpretado como um símbolo de identidade e individualidade. Nesse contexto, a letra sugere que o parceiro não se importa com a aparência física e aceita a pessoa como ela é, valorizando a singularidade.

Outro signo importante é o abraço, mencionado na frase "O teu abraço que me enlaça devagar". O abraço é um gesto de afeto e proximidade emocional, que pode representar segurança e conforto. Nesse contexto, o abraço é utilizado como um símbolo do relacionamento especial entre as duas pessoas, enfatizando a conexão única que compartilham. Além disso, a música faz uso de clichês românticos, mencionados na frase "A habilidade que eu tenho em montar um arsenal de clichês pra te cantar". Os clichês são elementos culturais que são repetidos e amplamente reconhecidos dentro de um determinado contexto. Nesse caso, eles são utilizados como uma forma de expressar o amor e de reafirmar a importância do relacionamento.

A música também aborda a ideia de encontro, sorrir e compartilhar histórias. Esses elementos contribuem para criar uma atmosfera de intimidade e cumplicidade entre as duas pessoas envolvidas no relacionamento. No contexto cultural em que a música foi lançada, em 2013, canções românticas e de amor eram muito populares. A letra da música Singular segue essa tendência, utilizando elementos que são facilmente compreendidos e apreciados pelo público. Através da música, Anavitória busca transmitir a ideia de que o relacionamento entre duas pessoas pode ser especial e único, mesmo que envolva desafios e diferenças individuais, a análise semiótica cultural da música Singular de Anavitória nos permite explorar os diferentes signos presentes na letra e a forma como eles constroem significados dentro do contexto cultural. Através de elementos como cabelo, abraço, clichês românticos e a noção de encontro, a música transmite a ideia de um relacionamento especial e único, ressaltando a importância da individualidade e da conexão entre duas pessoas. A repetição da palavra singular ao longo da música serve como um signo linguístico que enfatiza a singularidade e distinção do relacionamento retratado. Ao repetir essa palavra, a música reforça a ideia de que a conexão entre as duas pessoas é extraordinária e diferente de qualquer outra.

A menção às histórias na letra, como "As minhas histórias quando você para pra escutar", sugere a importância da comunicação e compreensão mútua no relacionamento. Compartilhar histórias é uma forma de criar uma conexão mais profunda e promover a intimidade emocional. O uso da frase "Eu nunca vou parar de te chutar a noite inteira" adiciona uma camada interessante à música. Embora possa parecer contraditória ou até mesmo agressiva

inicialmente, pode ser interpretada como uma expressão metafórica de brincadeira e leveza dentro do relacionamento. Isso significa um nível de conforto e aceitação ao se expressar livremente e participar de trocas de brincadeiras.

Além disso, a música incorpora elementos das normas culturais brasileiras e das dinâmicas de gênero. A representação do parceiro como alguém que aceita a individualidade do cantor, incluindo suas peculiaridades e imperfeições, desafia as expectativas de gênero tradicionais e destaca a importância da autoaceitação nos relacionamentos. Em resumo, a música Singular de Anavitória apresenta uma narrativa de um relacionamento único e especial, destacando a importância da aceitação, individualidade e comunicação. Ao incorporar símbolos culturais, signos linguísticos e elementos musicais, a música captura a essência de uma conexão romântica contemporânea dentro do contexto cultural brasileiro.

Considerações Finais

Em conclusão, a análise semiótica da música Singular de Anavitória proporcionou uma compreensão abrangente de sua singularidade e relevância dentro do cenário musical brasileiro. Ao explorar os signos musicais, linguísticos e visuais presentes na canção, bem como seu contexto cultural mais amplo, desvendamos as múltiplas camadas de significado presentes na composição. Ao longo da análise, tornou-se evidente que o estilo musical de Anavitória, que mescla folk pop com elementos da MPB, desempenha um papel fundamental na construção da estética e do impacto emocional da canção. As harmonias, melodias, ritmos e timbres utilizados pela dupla criam um arcabouço musical distinto que realça a expressão da mensagem da música.

A análise linguística revelou o poder das letras da música, com suas palavras, frases e metáforas cuidadosamente escolhidas, para transmitir significados tanto literais quanto simbólicos. Ao examinarmos o vocabulário, o uso de figuras de linguagem e possíveis referências culturais, obtivemos insights sobre a mensagem mais profunda transmitida pelas letras, bem como sua conexão com o contexto cultural mais amplo. Além disso, a análise visual trouxe à luz os elementos visuais associados à canção, como o videoclipe, as capas de álbuns e as fotos promocionais. Esses sinais visuais, incluindo as combinações de cores, figurinos e possíveis simbolismos visuais, contribuem para o apelo estético geral e reforçam o significado pretendido da música, a análise do contexto cultural mais amplo destacou como a música dialoga com discursos sociais e reflete ou critica aspectos da sociedade brasileira. Ao considerar o gênero musical, o momento de lançamento e as influências culturais presentes na música, obtivemos uma compreensão mais profunda de como a canção se conecta com o tecido cultural de seu tempo. Essa análise semiótica proporcionou uma interpretação abrangente da música,

enfatizando sua singularidade e relevância no panorama musical brasileiro. Ao desvendar os múltiplos signos presentes na canção e sua relação com a cultura, essa análise contribui para uma compreensão mais profunda da música e de seu impacto cultural.

É por meio de abordagens analíticas como essa que podemos apreciar plenamente o poder da música em expressar emoções, transmitir mensagens e conectar pessoas através das culturas. Dessa forma, a análise semiótica da música revelou sua singularidade e importância dentro da música brasileira. Ao explorar os signos musicais, linguísticos e visuais presentes na canção, assim como seu contexto cultural mais amplo, pudemos desvendar os múltiplos significados presentes na composição. Através da compreensão do estilo musical da dupla, das letras cuidadosamente escolhidas e dos elementos visuais associados à música, foi possível apreciar a estética e a mensagem transmitida por Singular. Além disso, ao considerar o contexto cultural em que a música se insere, pudemos entender como ela dialoga com a sociedade e reflete aspectos relevantes da cultura brasileira. Essa análise semiótica contribui para uma compreensão mais aprofundada da música como forma de expressão artística e sua capacidade de conectar pessoas através das emoções e das mensagens transmitidas. Através dessas abordagens analíticas, podemos apreciar a riqueza e a complexidade da música e seu impacto cultural duradouro

Referências

ANAVITÓRIA. **Singular** [Gravação de áudio]. São Paulo: Universal Music, 2016.

ECO, Umberto. **Tratado Geral de Semiótica**. Editora Perspectiva, 2005.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Da imperfeição**. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

NÖTH, Winfried. **Introdução à Semiótica**. Editora Ática, 1995

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura e Semiótica das Mídias**. Editora Paulus, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e do pensamento: sonora, visual, verbal**. Iluminuras, 2012.

ABC DO TAPANÃ: A REALIDADE SOCIAL REVELADA ATRAVÉS DAS PRÁTICAS VISUAIS DA ARTE – EDUCAÇÃO

Fabio Lima Monteiro (IFPA – Campus Belém)

Resumo: O presente Artigo vem compartilhar minha experiência como profissional Designer e Educador nas Artes Visuais; através da construção do livreto denominado ABC do Tapanã, que foi realizado seguindo a metodologia triangular de Barbosa (2007), da educação libertadora de Freire (1996) e sobre ensinar em Haydt (2006), no segundo semestre de 2023. Este livreto é um registro artístico dos alunos do Jardim II e Ciclo fundamental I (1º ao 3º ano), da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Prof. José Alves Cunha, localizada na cidade de Belém, no estado do Pará; para a construção deste livreto, foram trabalhadas com estes alunos, diversas oficinas artísticas (desenho livre, pinturas, colagens, contação de histórias e produção de textos) para que assim, eles idealizassem e produzissem uma composição de desenhos livres associadas a pequenos textos, retratando a realidade social daquela comunidade periférica, possibilitando assim e sua própria humanização na “leitura e vivência de mundo” e construindo a autonomia de ser e de saber destes educandos.

Palavras-chave: Práticas Educacionais; Artes; Oralidades Visuais; Leitura de mundo.

INTRODUÇÃO

O trabalho intitulado ABC do Tapanã se caracteriza apresentando um relato de experiência, do meu processo educativo ministrado, como aulas de Artes e direcionado com as práticas artísticas realizadas pelos alunos de uma escola municipal de ensino fundamental menor, no período de agosto a dezembro de 2023, a partir, da “leitura de mundo” dos alunos participantes dessas aulas. Assim, o trabalho traz como foco o processo educativo das aulas, a partir da metodologia triangular de Barbosa (2007) e concepções de educação em Freire (1996) no sentido de potencializar práticas educativas na disciplina Arte com os alunos sobretudo, a partir de diferentes leituras, do aluno sobre a sua comunidade, além da minha reflexão-prática como docente visitante nesta escola.

A partir disso, esta pesquisa tem como objetivo geral fomentar a importância de estudos e de práticas de ensino em Artes, além de despertar nos alunos o interesse de trabalhar em sala de aula com conhecimentos humanos próprios.

Paulo Freire no livro *Pedagogia da Autonomia* afirma-nos que a alienação da realidade materialista precisa ser superada a partir da *práxis* educativa que está pautada em um

ensino qual a Ética é a base no Governo, no mundo do trabalho e na vivência na nossa Comunidade e com ela a esperança de um mundo mais humano, um mundo de paz.

Dessa forma, é possível acreditar que o estudo da Arte no sentido da hominização possa representar um efetivo agente de transformação; pois, todas as atividades que foram realizadas, com eles, em sala de aula, foram desenvolvidas para que se produzissem expressões artísticas que permitissem e multiplicação da ideia de identificação do seu meio, possibilitando assim, a integração da educação com o respeito pelo mundo dos educandos.

Assim, parto do princípio que os homens possuem cultura específica, experiências próprias e peculiaridades, entre elas: pessoal, humana, espiritual, social, econômica e produtiva, Por assim dizer, devo como docente considerar e possibilitar uma prática educativa que corrobore com este pensamento para não ficar apenas no mundo das ideias.

A metodologia deste estudo é bibliográfica, com a inserção do pesquisador-observador participante, O enfoque metodológico é dado na metodologia entre as etapas de concepção das aulas/oficinas realizadas por mim e em sala de aula com os alunos.

Esta pesquisa foi delimitada em três grandes eixos, sejam eles: no primeiro momento realizei uma pesquisa bibliográfica contextualizando o ensino das artes; em seguida fundamentei a metodologia triangular de Barbosa (2007) e os procedimentos de aprendizagem com os alunos e no final realizei a pratica da minha pesquisa em sala de aula resultando na construção de um livreto denominado ABC do Tapanã.

Para tanto, trago as ideias de Freire (1996), Barbosa (2007) e Haydt (2006) para subsidiar esta proposta de intervenção metodológica na escola alvo: Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Prof. José Alves Cunha, localizada na cidade de Belém, Distrito de Icoaraci, no estado do Pará.

A partir desses autores, embaso a ideia que a educação está ligada ao aspecto formativo é uma manifestação da cultura e depende do contexto histórico e social em que está inserida; o ensino, que é uma atividade de ação deliberada e organizada e o professor orienta a aprendizagem dos alunos, através de métodos adequados. Como não existe sociedade sem educação, a função da escola, em geral, é propiciar a difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica visando a melhoria da qualidade de vida das camadas populares (HAYDT, 2006, pp.11, 38, 138).

As atividades que apresento nesta pesquisa estão baseadas no que se refere Haydt (2006, p.49) quando afirma que:

“as atividades desafiadoras mobilizam a estruturação de esquemas cognitivos dos educandos; de forma que o educando começa a melhor observar, comparar, identificar, classificar, se localizar no tempo e espaço, analisar, propor, deduzir, conceituar, interpretar, justificar as escolhas feitas, avaliar e julgar”.

Os estudos de Haydt (2006) me fez compreender que devo organizar e apresentar os materiais de trabalho de forma que o aluno perceba a sua relação existente entre a disciplina apresentada e a unidade de conhecimento da turma. Sendo assim, esses conceitos me deram base para promover atividades desafiadoras na sala de aula, levando materiais variados que o educando possa ver, tocar e manipular tendo em vista: a resolução de problemas; proporcionar aos alunos situações-problemas para que torne a aprendizagem mais significativa; observar os alunos prestando atenção na forma como eles agem e ouvindo suas opiniões, de modo a poder ajudá-los, quando isto for necessário; propor atividades desafiadoras, organizadas sob a forma que estimulem ao estudo, reflexão e a descoberta, contribuindo para ampliar seus esquemas mentais de pensamento.

O professor deve estimular ativamente o interesse do aluno; incentivar a curiosidade natural desse educando, transformando-a em esforço cognitivo, orientando-o no sentido dele sempre aprender a construir seu próprio conhecimento. É nesse contexto que a construção do conhecimento e interação humana é mais evidente, pois é por intermédio da relação professor-aluno e da relação aluno-aluno que o conhecimento vai sendo coletivamente construído (Haydt, 2006, p.57).

Em função disso, confirmasse que o professor, sendo um educador, não apenas transmite conhecimentos; mas, constrói o conhecimento em conjunto. Instala na sala de aula, um processo de mútuo intercâmbio de ensinar-aprender; entre o conhecimento popular e o conhecimento cientificamente organizado, no qual o diálogo, com os alunos, é fundamental.

A escola

A escola municipal selecionada abriga atualmente uma média de 630 alunos distribuídos em dois turnos, de cujo universo selecionamos apenas as turmas de jardim II (05 anos) e algumas turmas do Ciclo Fundamental I, que corresponde ao 1º, 2º e 3º ano, do ensino fundamental menor, nas escolas de regime seriado. A escolha dessa faixa etária, foi porque esses alunos encontram-se no início do processo de alfabetização escolar e para este trabalho artístico/pedagógico não precisava necessariamente de uma exigência maior no domínio da leitura e da escrita. Pois, precisaria mais de uma “leitura de mundo”; entendendo, neste sentido,

da exteriorização da sua forma de conhecer e conceber o mundo, focado na projeção de desenhos próprios deles.

A referida escola foi inaugurada no ano de 2000, sendo batizada com o nome do patrono Professor José Alves Cunha, matemático que morreu em acidente de trânsito no ano de 1998 e inicialmente contava somente com 04 salas de aula, nos moldes de escola cabana¹¹. No início do ano de 2012, foi solicitada junto à Secretaria Municipal de Educação - SEMEC a compra das áreas do entorno, para a ampliação e reforma total da escola, o que foi concedida; finalizando essa reforma em janeiro 2013 e ampliando a escola para a sua nova estrutura física com 11 salas de aula, 01 sala de recursos multifuncionais, 01 sala de professores, 01 anfiteatro, 01 auditório, 01 quadra coberta, 01 sala de informática, 01 refeitório, 01 copa, 07 banheiros, 01 biblioteca e bloco administrativo, onde abriga a coordenação, secretaria escolar e sala de Direção. Em 2023, no seu quadro funcional, a escola é composta por uma Diretora, 01 Secretário Escolar, 05 auxiliares de secretaria, Coordenação Pedagógica, 06 auxiliares de serviços gerais, 03 merendeiros e 19 professores concursados e 03 em regime de contrato PSS e 01 porteiro cedido em regime de contrato por empresas prestadoras de serviços.

A maioria dos alunos que ali estudam, residem próximo ou no entorno da escola, onde geralmente estudam também outros integrantes de suas famílias e/ou parentes próximos. A comunidade de pais e responsáveis destes alunos é sempre muito solícita e os funcionários mantêm uma boa relação com eles; assim como, com a comunidade do entorno escolar, o que facilita muito a comunicação e as notícias diárias geradas pelas redondezas e também o conhecimento de alguns problemas sociais ocorridos e gerados por algumas famílias.

O atual Projeto Político Pedagógico desta Escola, procura valorizar a bagagem cultural do educando e com o meio em suas relações, a partir de uma leitura mundo dele colocando como protagonista da sua história, numa relação de interação com o meio que o cerca, a partir de uma visão sócio-interacionista¹². A partir disso, verifica-se no processo ensino-aprendizagem desses alunos diversificadas formas de trabalhos e opções metodológicas bem diversificadas.

¹¹As escolas municipais denominadas de Escola Cabana, teriam que manter uma relação continua de diálogo com a sociedade, no qual todos os envolvidos no processo educativo (professores, pais, alunos, corpo técnico e administrativo, agentes de serviços gerais, enfim, a sociedade de maneira geral) contribuíssem para criar um espaço político-democrático a tal ponto que se constituísse em um ambiente onde a ação educativa primasse pela elevação do nível de consciência dessa população no sentido de vir a perceber o seu papel no processo de transformação da sociedade.

¹²Escola Cabana pauta-se na teoria sócio interacionista defendida por Lev Vygotsky, Jean Piaget, Henri Wallon e a educação popular de Paulo Freire, que primam pelo respeito à pessoa, valorização de sua história, de sua cultura e principalmente porque veem o homem como construtor de sua história.

A comunidade é denominada área de ocupação e tem se organizado em lideranças comunitárias e solicitando junto aos órgãos responsáveis e deputados, para buscar melhorias estruturais naquele bairro, como água encanada, asfaltamento das ruas, áreas de lazer, posto de saúde, melhorias no transporte coletivo, ampliação e construção de mais escolas que atendam à demanda da comunidade que cresce a cada ano.

Seleção e organização dos conteúdos de arte

O planejamento do currículo permite ao professor organizar antecipadamente a sua ação didática, contribuindo para a melhoria tanto do trabalho do docente como discente. Assim, esse processo é a previsão dos componentes curriculares que o professor desenvolverá ao longo das suas aulas, com a definição precisa dos seus objetivos e conteúdos programáticos.

Planejar é um processo mental que envolve análise, reflexão e previsão de uma dada realidade, refletindo sobre as condições existentes, prevendo as formas alternativas de ação para superar as dificuldades ou alcançar os objetivos desejados.

Os conteúdos de arte do professor devem flexíveis, elaborados e operacionalizados seguindo as diretrizes básicas do sistema a que pertence, e levando também em conta as características de sua clientela, e reais condições de sua classe, determinando assim a sua ação educativa. E compete ao professor dar vida aos conteúdos ministrados, impregnar sua personalidade dinâmica com vibração e entusiasmo, enriquecendo com sua habilidade e expressividade.

Eles devem estar inter-relacionados adequadamente ao cotidiano dos alunos e vinculados a um conhecimento que faça “uma ponte” às suas experiências e conhecimentos anteriores vivenciadas por eles; assim, os conteúdos tornam-se significativos e interessantes no processo de ensino aprendizagem.

Escolhas dos procedimentos de ensino aprendizagem

Os procedimentos de ensino aprendizagem devem contribuir para que o aluno mobilize os seus aspectos cognitivos de pensamento, ajudando-o na reconstrução do conhecimento de forma ativa, compreensiva e construtiva. Deve incentivá-los a participar ativamente das experiências de sala de aula, com vistas a propor uma atividade mental, uma reflexão constante.

Para uma melhor adequação desse procedimento ensino aprendizagem, o professor deve considerar ao planejar a sua unidade didática, as características dos alunos, faixa etária, nível desenvolvimento mental, o grau de interesse, expectativas de aprendizagem, condições físicas e tempo disponíveis (Haydt, 2006, p.145).

Nessa perspectiva, a aprendizagem será mais eficiente e significativa, se o ensino vivenciado, em sala de aula, apresentar as seguintes características:

- Puder construir o objeto de ensino por meio de sua atividade mental;
- Apresentar exemplos esclarecedores relacionando experiências, vivências e conhecimentos anteriores dos alunos;
- Adequar o conteúdo e a linguagem ao nível de interesse, motivações e desenvolvimento cognitivo da classe.
- Estimular a participação dos alunos mantendo-os em atitude reflexiva.

Escolhas de utilização dos recursos áudio visuais

Considera-se recurso áudio visual a todos os materiais, ou auxiliares, que se dirigem inicialmente aos órgãos sensoriais. A utilização de recursos auxiliares de ensino, dentre eles, os audiovisuais, tem como objetivo ilustrar a palavra do professor, tornando as lições mais concretas e ligadas à realidade (Haydt, 2006, p.226).

Por outro lado, é importante enfatizar, que esses recursos não substituem a presença do professor. Esses recursos têm como função principal, ajudar o educador a manter uma atitude de diálogo com os alunos e uma comunicação mais efetiva com a turma, concretizando o ensino, tornando mais próximo da realidade e assim facilitando a aprendizagem melhorando a qualidade de ensino (Haydt, 2006, p.263).

O professor deve utilizar todos os recursos disponíveis a seu alcance para tornar o ensino mais próximo à realidade e ativar os processos mentais dos alunos, estimulando a observação, reflexão, o pensamento, os sentidos, a memória e a inteligência dos estudantes.

Ao selecionar esses recursos, seja qual o recurso utilizado, no processo de ensino aprendizagem, desde uma ilustração de revista até uma sofisticada aula onde se utilizam projeções em aparelho projetor tipo data show, é fundamental a participação ativa do sujeito, a fim de que a imagem mental pretendida seja a mais próxima possível do estímulo emitido e para que seja corretamente decodificada pelo sujeito (Parra, 1972, p.67).

A partir disso, são necessárias, para um melhor aproveitamento desse recurso, e aprendizagem dos alunos, as seguintes orientações: posicionar o monitor para que todos tenham uma boa visão do vídeo apresentado; planejar antecipadamente a apresentação do vídeo que deve estar integrada a unidade de ensino e ao conteúdo estudado; identificar noções de conceitos

a serem trabalhados com os alunos; analisar e refletir o vídeo tentando encontrar respostas para perguntas formuladas.

Abordagem triangular do ensino da arte

A proposta idealizada pela Profa. Dra. Ana Mae Barbosa, permite uma interação dinâmica e multidimensional da aprendizagem em artes, do conhecimento por meio do fazer e apreciar obras de arte, bem como imagens em geral, e da sua contextualização.

- Fazer: envolvem procedimentos, técnicas artísticas e tecnológicas para desenhar, pintar, modelar, esculpir, pintar, fotografar, filmar, editar, etc.
- Apreciar (crítica e estética): leitura do fazer dos alunos, do fazeres de artistas populares, eruditos e do mundo.
- Contextualizar: os artistas e os alunos no seu tempo e espaço, por meio da História da Arte e outras áreas como história, sociologia, filosofia, antropologia, biologia ou qualquer campo de conhecimento.

Interações professor aluno

O professor antes de tudo deve respeitar a individualidade do aluno, deve explicar cada conteúdo com o tempo necessário para assegurar que o aluno domine inteiramente; ou seja, deve respeitar as características de cada etapa de desenvolvimento cognitivo dos alunos, que é um aspecto individual.

Conforme explana Araujo e Rodrigues apud cunha, 2000, p.23

Cada aluno deve ter a possibilidade de iniciar a aprendizagem e terminá-la quando estiver preparado para isso, sem levar em conta o nível de adiantamento de seus colegas, o docente deve poder atender cada aluno individualmente e cuidar, ao mesmo tempo, do grupo todo, oferecendo-lhe estimulação e despertando o interesse; cada aluno deveria receber assistência que necessitar, sem interferir com o progresso dos demais colegas; cada aluno deveria progredir de acordo com suas aptidões, seus esforços e interesses, sem prejudicar ou ser prejudicado pelo progresso de seus companheiros de grupo.

Parafraseando Sócrates que afirmava que os mestres devem ter paciência com os erros e as dúvidas dos seus alunos, pois é a consciência do erro que os leva a progredir na aprendizagem (Haydt, 2006, p.16).

Exercícios de experimentação em arte oferecem ao aluno a oportunidade de criar uma relação de aprendizagem sem mediação do professor. Podem ser momentos muito ricos, pois trazem a possibilidade de descobertas mais originais (MAZZAMATI, 2012, p.97).

Cabe ao professor adotar uma atitude de feedback estimulando a atividade mental dos alunos e seu trabalho de descoberta e investigação, bem como a incentivá-los no

processo de construção do conhecimento (Haydt, 2006, p.49). Cabem também, procedimentos de caráter positivo, no sentido que promova o auto conceito positivo dos alunos, permita que eles participem ativamente da organização escolar e dinâmica da sala de aula e por fim leve sempre em consideração a história pessoal de cada aluno.

Pesquisa artística: experiência práticas e visuais

Neste sentido, para um melhor aproveitamento de estudos com os alunos, mesmo considerando que eles já possuíam uma experiência de vivências histórico-sócio-cultural, considerei que todos ali eram alunos iniciantes na disciplina artes; assim comecei a trabalhar com os alunos conceitos iniciais de arte e depois aprofundei as áreas de conhecimentos e estudos das artes.

Reflexões sobre a metodologia aplicada.

Utilizei a metodologia triangular idealizada pela educadora Ana Mae Barbosa, para embasar toda a dinâmica do processo artístico-construtivo e as ideias de Paulo Freire para compor a análise de leitura de mundo.

Para Guerson (2010, p.3 apud PAREYSON, 2001, p.24)

“Da mesma forma, as outras operações humanas também têm aspecto “cognoscitivo” e, quando o artista situa sua Arte como seu “modo de conhecer”, está, em sua “concreta e indivisível personalidade”, nos dizendo que a Arte “ocupa o lugar ou assume as funções de outras atividades do espírito humano, isto é, de ciência, de filosofia, ou de religião, ou de moralidade, sem, por isso, deixar de ser arte”.

Neste sentido, tendo em vista que o aluno é corresponsável pelo processo educativo, como sujeito detentor do conhecimento de um processo total de ensino, utilizou-se a perspectiva metodológica triangular (Figura 01). Conforme Barbosa (2007), nessa proposta Triangular metodológica, o ensino da Arte é elaborado a partir de três ações básicas:

- 1- Ler obras de Arte - a leitura de obras de Arte envolve o questionamento, a busca, a descoberta e o despertar do senso crítico dos alunos (estabelecer contato com uma obra através qualidades perceptivas e imaginativas).
- 2- Fazer Arte - ação do domínio da prática artística (possibilidade de experimentação na ação criativa, imaginar e produzir um trabalho de arte).
- 3- Contextualizar - domínio da leitura da Arte e outras áreas do conhecimento (refletir sobre a arte como objeto de conhecimento – história, elementos e princípios das produções artísticas).

Figura 1- estrutura da metodologia triangular



Fonte: blog imagens bela vida¹³, 2023.

Em função desta metodologia este aluno se utiliza da arte; pois ao conhecer e começar a pesquisar ele amplia o seu campo de conhecimentos, instrumentos técnicos (técnicas de desenho e pintura, teoria das cores, fotografia) e conhece também outras possibilidades de tecnologias (internet, CD-ROM) tornando as aulas mais envolventes e dinâmicas.

Enfatizo que esta metodologia, não possui uma ordem “correta” para trabalhar; a partir disso pode-se trabalhar qualquer um dos eixos do “triângulo” (ver, fazer, contextualizar) de forma aleatória. Porém escolhi primeiramente o ver, depois o fazer e por fim o contextualizar, como ordem cronológica para o ensino desta turma.

Em associação a esses conhecimentos, FREIRE (1988) diz que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Ou seja, antes de uma pessoa ser alfabetizada ela aprende a decodificar, a ler implicitamente, mas não as palavras grafadas num livro; por exemplo, mas, essa pessoa sabe ler a vida. “Ler o mundo” significa ler os signos: as coisas, os objetos, os sinais, etc.

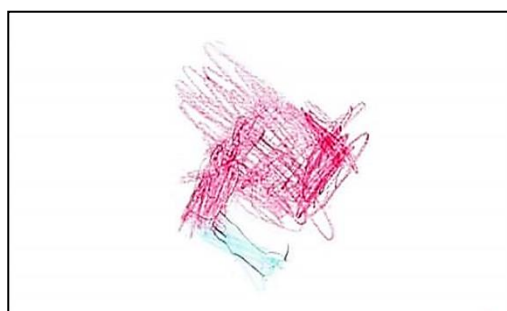
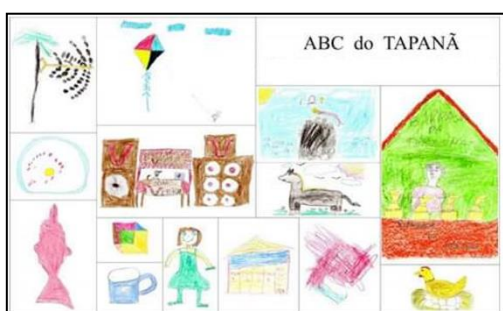
A partir disso, ministrei as aulas de forma que elas gerassem em torno dos seguintes eixos: educacional, técnico-artístico e social; ou seja, ter como princípio, desenvolver o “diálogo interativo” entre a arte, vivência de mundo, técnicas manuais e diferenciadas formas de aprendizado aliado as práticas de tecnologias e/ou mídias digitais entre os discentes, através da estimulação do processo criativo intelectual e o aumento da autoestima dos alunos participantes.

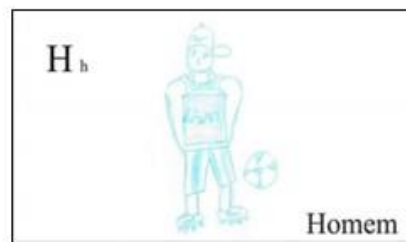
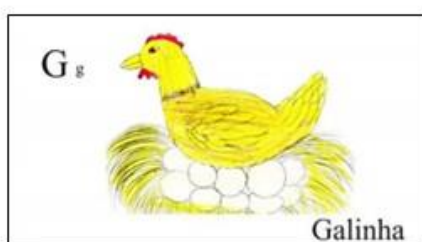
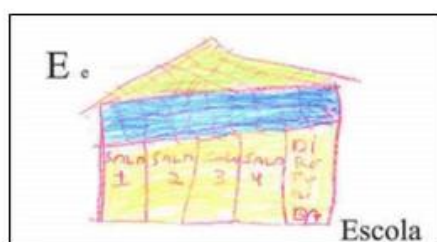
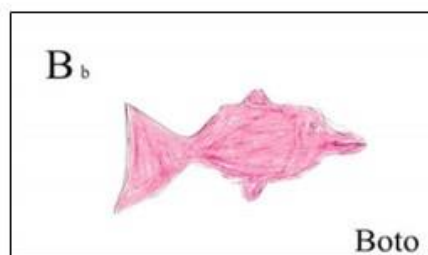
Assim, exercitei com eles várias práticas de desenho livre e pintura, sempre os incentivando ao processo de pesquisa e acesso pelo celular em livros, imagens e sites específicos de artes na internet.

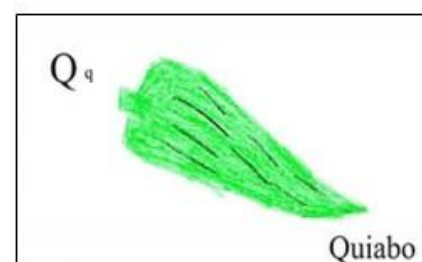
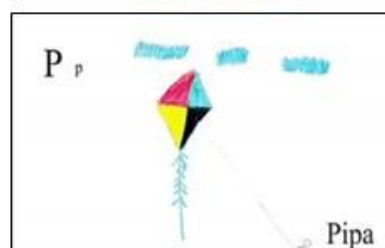
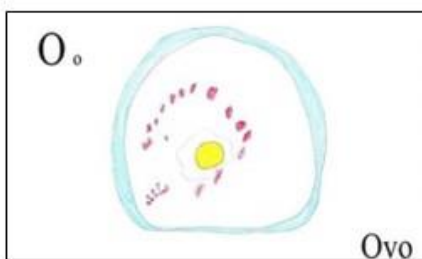
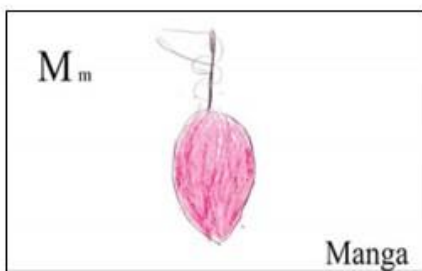
13 Disponível em <http://imagensbelasvida.blogspot.com>, acesso em 30/08/2023.

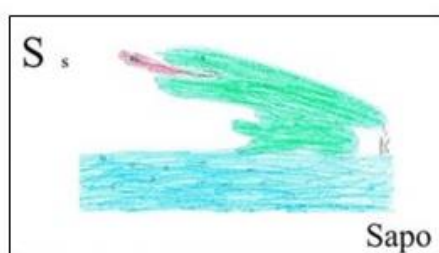
Infelizmente essa prática metodológica, não foi receptiva em alguns alunos; pois alguns deles não o fizeram ou não completaram as atividades com qualidade desejável solicitada. Fato esse que não comprometeu, em partes, o andamento desta pesquisa.

Por fim, em contrapartida e para aqueles que concluíram todas as atividades realizamos uma seleção final dos desenhos de todo o período e por fim digitalizei as imagens selecionadas e com o recurso de softwares específicos construí em formato digital o livreto denominado ABC do Tapanã; as quais apresento em imagens abaixo:

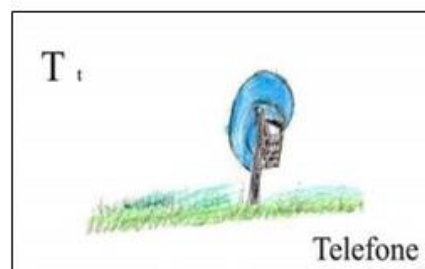




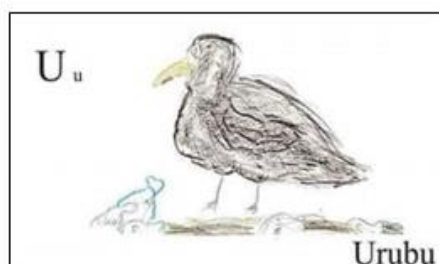




Sapo



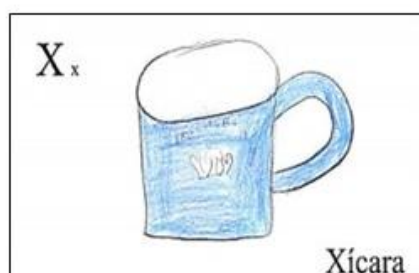
Telefone



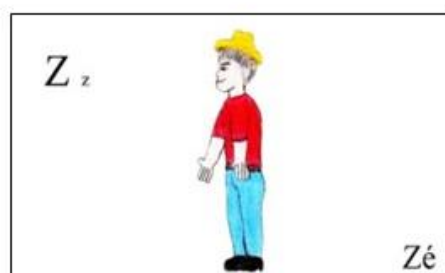
Urubu



Vitória



Xicara



Zé

Considerações finais

Esta pesquisa, antes de tudo, teve o objetivo de estimular um diálogo livre e espontâneo, sobre o ensino de arte-educação. Nessa conversa quis expor as minhas experiências, como professor iniciante na área, as minhas dúvidas e até minha insegurança neste amplo mundo das artes visuais.

A partir dessas experiências visuais trabalhadas, acredito que a educação implica em mudanças de paradigmas didáticos; acredito também que ela promova a redução das desigualdades sociais e ajuda na formação de homens-cidadãos críticos e conscientes.

Para isso, não basta apenas que aqueles alunos estejam apenas em sala de aula, mas que eles percebam que fazem parte do meio e precisam da escola. De nada adianta conhecer novos métodos de ensino, usar recursos audiovisuais modernos, se encararmos o aluno apenas como um ser passivo e receptivo. Este deve ser participante de todo contexto e ser agente de reflexão, construindo conceitos novos.

É interessante que o educador conheça o público-alvo para formular novas estratégias de ensino e ministrar as aulas que sejam mais eficazes e dinâmicas; para que favoreça a aprendizagem dos sujeitos envolventes. Deve-se considerar ainda o educando como um ser detentor de experiências e saberes com valores arraigados, possuidor de uma vivência social e como sujeito da educação.

Sugiro que sejam utilizadas as mídias tecnológicas (computador, data show, internet) como auxiliar metodológico nas aulas e estimulantes estratégias de ensino.

A metodologia apresentada não concretiza um plano de aula; mas, estabelece um roteiro didático, uma visão representativa com caráter interdisciplinar que possibilita diversas reflexões aos discentes participantes dessa didática.

A partir disso, proposta desta pesquisa não foi definir um método ou metodologia própria de ensino. Mas, sim, delimitar a melhor forma de processo ensino-aprendizagem aos alunos flexível, norteando uma educação para com qualidade e eficácia. Pois, neste sentido, a principal finalidade da educação é promover a autonomia da cidadania do indivíduo.

Procurei assim, considerar diferentes possibilidades metodológicas para a experimentação do projeto de ensino integrado sustentando a ideia que não existe uma única técnica e a mais adequada para a implementação do ensino integrado, pois considerar esta possibilidade seria sucumbir a um determinismo metodológico.

Ressalto que o resultado dessa pesquisa foi bastante proveitoso, no sentido em que pude perceber a prática ativa e um processo de reflexão em artes visuais dentro e fora da sala de aula, pelos alunos, o que resultou no final deste trabalho uma significativa produção de trabalhos realizados por eles.

Por fim, esse relato tem como objetivo principal construir um conceito de qualidade de vida que contribua para “trabalhar” a educação por meio da arte e/ou expressões artísticas, onde todo educador deve refletir criticamente sobre o valor pedagógico e as transformações da escola e repensar no futuro da educação, através de aulas que caracterizam: a estimulação da criatividade, habilidades manuais e socialização de conhecimentos na área de artes-educação; assim como, a relativização de questões de interesse sociais, entre elas: cultura e cidadania.

Referências

ALMEIDA, Cândido José Mendes de. **O que é vídeo**. São Paulo, Nova Cultural/Brasiliense, 1985.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima e RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente

novo. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima e RODRIGUES, Doriedson do Socorro (orgs). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte (org.)**. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do ensino fundamental**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC / SEF, 1998. 116 p.

CARDOSO, Rafael. **Uma introdução à história do design**. São Paulo. Edgard Blücher, 2004.

CASTRO, Amélia Domingues de. **Didática para a escola de 1º e 2º graus**. São Paulo. Pioneira, 1974.

CARVALHO, Irene Mello. **O processo didático**. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas, 1973.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo. Editora Scipione, 1994.

DI PAOLO, Darcy Flexa. **Elaborando trabalhos acadêmicos e científicos: TCC, dissertação e tese**. Belém: Pakatatu, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22 ed, São Paulo: Cortez, 1988

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo, **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FRUTIGER, Adrian. **Sinais e símbolos: desenho, projeto e significado**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GUERSON, Milena. Ana Mae Barbosa e Luigi Pareyson– **Um diálogo em prol de “resignificações” sobre ensino/aprendizagem de Artes-Visuais**. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/existenciaearte/Edicoes/5_Edicao/ana_mae_barbosa_e_luigi_pareyson_milena_guerson_milena_guerson.pdf. Acesso em outubro de 2023.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

MAZZAMATI, Suca Mattos. **Ensino de desenho nos anos iniciais do ensino nos anos iniciais do ensino fundamental: reflexões e propostas metodológicas**. São Paulo: Edições SM, 2012.

PARRA, Nelson. **Planejamento de Currículo**. Revista Nova Escola. nº 5. 1972.

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica Aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ANAIIS DO III DILAE

Criação, Imaginários e Discursos na Amazônia

COMISSÃO ORGANIZADORA

Docentes

Prof.^a Dr.^a Cristiane Mesquita (UFPA)

Prof.^a Ma. Delcilene Furtado Teles (IFPA)

Prof. Me. Fernando do Nascimento Moller (IFPA)

Prof.^a Dr.^a Flávia Roberta Menezes de Souza (IFPA)

Prof.^a Dr.^a Nathália da Costa Cruz (IFPA)

Prof.^a Dr.^a Silvia Sueli Santos da Silva (IFPA)

Prof.^a Ma. Weiller Adriana da Silva Pessoa (IFPA)

Prof. Dr. Wellingson Valente dos Reis (IFPA)

Prof. Dr. Wellerth Mendes Ribeiro (IFPA)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof.^a Dr.^a Cristiane Mesquita (UFPA)

Prof.^a Ma. Delcilene Furtado Teles (IFPA)

Prof. Me. Fernando do Nascimento Moller (IFPA)

Prof.^a Dr.^a Flávia Roberta Menezes de Souza (IFPA)

Prof.^a Dr.^a Nathália da Costa Cruz (IFPA)

Prof.^a Dr.^a Silvia Sueli Santos da Silva (IFPA)

Prof.^a Ma. Weiller Adriana da Silva Pessoa (IFPA)

Prof. Dr. Wellingson Valente dos Reis (IFPA)

Prof. Dr. Wellerth Mendes Ribeiro (IFPA)

A MINHA DANÇA É UMA HERANÇA ANCESTRAL: UMA VIVÊNCIA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO SOMÁTICA

Ângela Gabriela Cardoso Dias (IFPA)¹⁴

Silvia Sueli Santos da Silva (IFPA)¹⁵

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo demonstrar o corpo como uma forma de comunicação na dança, utilizando técnicas desenvolvidas na disciplina de Educação Somática. Parte-se da problemática de que a arte da dança ainda é frequentemente percebida como entretenimento e diversão, sendo pouco valorizada como um campo de estudo e pesquisa. A realização deste trabalho ocorreu no âmbito da disciplina de Educação Somática, ofertada pela Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará (ETDUFPA) no ano de 2022, com o objetivo de aplicar técnicas respiratórias e corporais para melhorar o desempenho, promover o autoconhecimento corporal e contribuir para a criação coreográfica dos dançarinos em cena. A metodologia da pesquisa é aliada à investigação corporal orientada pela somática. Os referenciais teóricos utilizados para embasar esta pesquisa são: Jussara Miller (2020), que aborda os conceitos de Educação Somática, Rudolf Laban (1978), que discute o estudo do movimento e como o corpo pode explorar essas mobilidades; e Denise Siqueira (2006), que ressalta a importância do corpo na dança. O resultado do estudo culminou na criação e apresentação de uma coreografia que reflete os aprendizados da disciplina, destacando, principalmente a dança autoral da responsável por este trabalho, a qual se conecta a uma herança ancestral, ao som da música *Mulher do Fim do Mundo*, da cantora Elza Soares.

Palavras-chave: Educação Somática. Dança. Comunicação Corporal.

Introdução

O estudo visou aplicar técnicas respiratórias e corporais para melhorar o desempenho, promover o autoconhecimento corporal e contribuir para a criação coreográfica dos dançarinos em cena. No âmbito artístico, especificamente na dança, o corpo se manifesta como um veículo

¹⁴ Ângela Gabriela Cardoso Dias. Pós-graduanda em Linguagens e Artes na Formação Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Graduada em Pedagogia. E-mail: angelagabrielaart13@gmail.com

¹⁵ Silvia Sueli Santos da Silva. Docente Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Doutora em Artes Cênicas. Email: silvia.silva@ifpa.edu.br

de comunicação dos dançarinos, uma vez que a estrutura física não se apresenta isoladamente, mas é acompanhada de expressão, interpretação e emoção.

A Educação Somática proporcionou a experiência de conexão com a corporeidade, com a respiração e com movimentos livres que estabelecem enlaces tanto com o ambiente ao redor quanto com as emoções peculiares. Essas experiências aconteceram à medida em que era desenvolvida a disciplina, por meio de vivências em laboratórios corporais, que continham como objetivo a observação, interna e externa, dos integrantes.

Essas práticas possibilitaram a todos sentir e perceber o estado do corpo, promovendo conexões individuais e com os outros participantes da turma, os quais, também, compartilhavam suas sensações. Segundo a autora Jussara Miller (2020), a Educação Somática:

[...] é um campo de pesquisa que abarca diferentes métodos e técnicas corporais que partem da percepção e da escuta do corpo por meio das sensorialidades, considerando a unidade corporeamente numa relação dialógica entre o interno e o entorno. Trabalha-se o autoconhecimento e a atenção ao corpo considerando a sua integralidade – o *soma* - com uma abrangência de pesquisa processual não hierárquica entre as áreas da Arte, da Educação e da Saúde (Miller, 2020, p. 177).

É importante ressaltar que a Educação Somática não deve ser confundida com uma técnica de dança, mas sim com uma área do conhecimento, estruturada de forma acadêmica. Seu propósito é estabelecer práticas que visam recuperar e reorganizar o corpo de indivíduos em geral - independentemente de serem da área da dança ou não -, especialmente aqueles que sofreram lesões que dificultam a realização de suas atividades cotidianas.

Uma das técnicas mais conhecidas é o “Pilates”, criado por Joseph Pilates na década de 1920. Um dos princípios de uma aula de Educação Somática é proporcionar ao indivíduo o conhecimento do próprio corpo por meio da consciência corporal. Isso é feito por meio de intervenções em ações cotidianas, como caminhar, sentar, levantar, entre outras, com o objetivo de identificar possíveis vícios nesses movimentos que podem não estar sendo realizados da maneira ideal e, assim, prejudicar a saúde:

As técnicas de Educação Somática não substituem as técnicas de dança. Associadas a uma intenção coreográfica, seu papel é de propor um outro ângulo de execução da técnica de dança, qualquer que ela seja [...]. Alimentado pelas técnicas de Educação Somática, o intérprete-criador da dança desenvolve um ponto de vista somático que pode melhor adaptar-se à sua realidade corpórea. Ele é capaz de ver o potencial de seu corpo além de suas limitações aparentes, estimulando a expressividade e propondo modos mais funcionais e mais integrados de mover-se. Como agente educacional, ele

se guia com suas próprias sensações, reconhecendo limites e desenvolvendo seus potenciais (Bolsanello, 2012, p. 15).

Além disso, ao considerar a somática no contexto da dança, ela auxilia o dançarino(a) a entender biologicamente seu corpo, promovendo uma conscientização que favorece a compreensão das origens de certos deslocamentos. Isso permite ao dançarino executar movimentos com mais precisão e cautela, seja para criar e destacar uma dança com movimentos codificados ou para desenvolver expressões autorais.

Certamente, devido aos estudos em danças estarem mais ampliados, afirma-se que qualquer corpo pode dançar, pois não se restringe mais em padrões, ou seja, corpos obesos, com deficiência física e motora, e independentemente da cor de pele, podem ocupar espaços para se movimentar através da dança.

Na contemporaneidade, a dança abriu espaço para que diferentes corpos ocupassem a cena, valorizando a liberdade dos dançarinos para, além de aplicar técnicas, expressar sentimentos e realizar críticas de maneira autônoma. Vale ressaltar que nem sempre a expressão da dança tem a obrigação de fazer sentido para quem assiste, mas sim é essencial ter significado para quem está dançando.

Através de experimentações e laboratórios na Educação Somática, foi criada uma coreografia que traz à tona a herança ancestral negra, expressando sentimentos, movimentos oscilantes e afirmações de existência e identidade no espaço. Partindo do pressuposto de que a dança é uma forma de comunicação corporal ancestral do povo africano, surgiu a necessidade de demonstrar artisticamente esse legado, especialmente ao se reconhecer como uma pessoa racializada e artista.

Dançando com os métodos da Educação Somática

A arte permite adentrar em um caminho que consente refletir, imaginar e, algumas vezes, acessar as emoções existentes peculiares. Este trabalho tem como metodologia a pesquisa corporal, experimentação e processo criativo na dança. O procedimento da pesquisa ocorreu, em grande parte, no corpo, por meio de atividades e experimentações que enfatizavam principalmente a respiração, tanto em momentos de repouso quanto durante a movimentação.

Nas aulas de Educação Somática, a professora Eleonora Leal¹⁶ geralmente iniciava os trabalhos no chão, conduzindo os alunos a investigar movimentos deitados, explorando a sensação de tronco, pés, costas e braços. Também foram explorados os planos baixo, médio e alto, que são níveis na dança que facilitam a compreensão das passagens do corpo, tanto em danças improvisadas quanto coreografadas.

Nos primeiros contatos com a técnica somática, surgiram algumas dificuldades com certos comandos. Um deles foi a concentração, uma vez que os exercícios eram focados no relaxamento, e, por muitas vezes, os participantes se sentiam desafiados a relaxar o corpo. Outro desafio foi permitir o estabelecimento de contato com os colegas, como nas práticas de massagem e de ser cuidado.

Embora o primeiro contato com a Educação Somática não tenha sido simples, ao longo das aulas, foi possível entender como aquelas técnicas poderiam auxiliar no desenvolvimento de uma melhor consciência corporal, tanto na dança quanto nas movimentações diárias.

O dançarino e estudioso, Rubens Laban, foi pioneiro no estudo do movimento, e suas teorias estão presentes em grande parte das disciplinas do curso técnico em dança. Seus ensinamentos abordam os movimentos do corpo em relação aos níveis espaciais, como o plano vertical, horizontal e sagital, este último que divide o corpo em duas metades, esquerda e direita, e facilita a compreensão da oscilação no espaço.

A kinesfera, ou cinesfera, também faz parte dos estudos de Laban (1978, p. 69) que a define como “[...] se mantendo constante em relação ao corpo, mesmo quando nos movemos para longe da posição original, viajando com o corpo no espaço geral”. Em outras palavras, Laban nos leva a idealizar o corpo em movimento dentro da kinesfera/cinesfera imaginária, mudando de lugar e explorando diversos pontos no espaço. Isso leva a refletir tanto sobre danças quanto sobre os movimentos cotidianos do corpo.

Durante as vivências na disciplina de Educação Somática, os alunos foram solicitados a desenvolver trabalhos que demonstrassem os aprendizados por meio de coreografias individuais e inéditas, incorporando tudo o que havia sido explorado ao longo do estudo da disciplina. Além disso, foram criados diários de bordo, Figura 1, como uma forma de relatar as experiências e sensações vivenciadas.

¹⁶ Eleonora Ferreira Leal. Docente da Escola de Teatro e Dança da UFPA. Doutora e Mestre em Artes Cênicas pela UFBA.

Figura 1 - Página do diário de bordo.

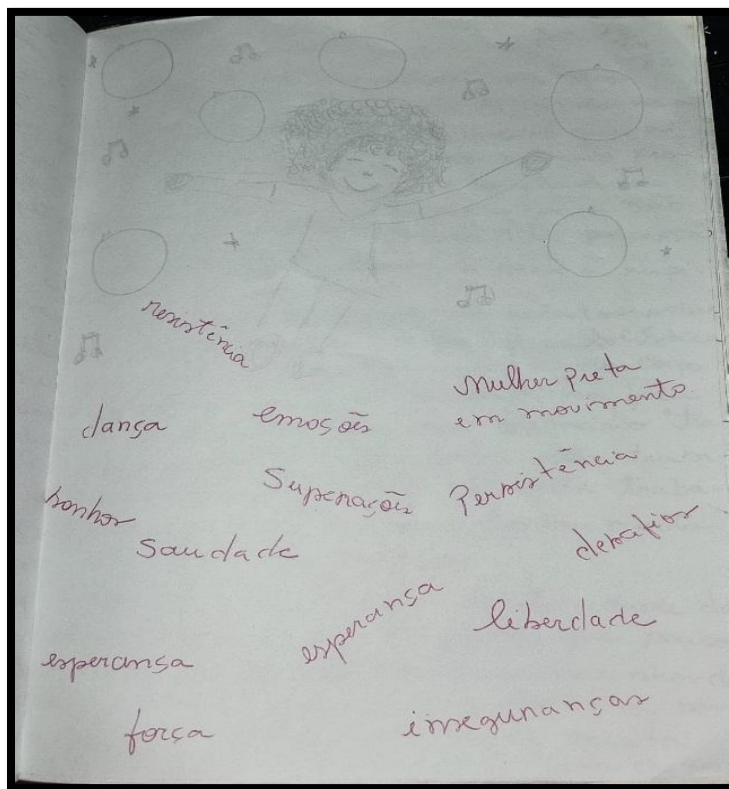


Foto: acervo da autora, 2022.

Todo esse processo fez parte da avaliação ao longo da disciplina. Nos diários de bordo, foram registradas observações, conhecimentos e aprendizados adquiridos em sala de aula, além de reflexões sobre a trajetória pessoal, sonhos e motivações para ingressar no curso. Para além da corporeidade, a Educação Somática é também considerada uma terapia, e ao se concentrar nos exercícios, foi possível estabelecer uma reconexão consigo mesmo, evocando memórias da infância e momentos significativos da trajetória pessoal que geraram sentimentos de saudade.

O corpo dançante em prática

No decorrer do curso de dança, foram enfrentados diversos desafios, sendo um deles a criação da primeira coreografia. Inicialmente, a concepção sobre a dança estava centrada na ideia de que o corpo deveria realizar grandes saltos, giros, rolamentos e aberturas.

Embora esses elementos possam, de fato, integrar uma coreografia, foi descoberto que a construção de uma coreografia não se limita a esse caminho, revelando uma abordagem mais ampla e complexa na criação de movimentos e na expressão corporal.

A educação somática mostra que dançar vai muito além de técnicas existentes. A área promove instigar o dançarino a escutar seu corpo através de sentimentos e sensações que, muitas vezes, só quem está em cena consegue explicar ou apenas vivenciar.

Para a autora Denise Siqueira (2006, p. 39) o corpo é um “suporte de identidades ao mesmo tempo em que matriz de significados” cheios de bagagens culturais, sociais e ancestrais e quando se pensa em um corpo dançante, isso se torna ainda mais significativo, principalmente quando o dançarino demonstra essas experiências corporalmente.

Dançar não deixa de ser uma comunicação entre as pessoas que dançam e o público que prestigia, envolvendo uma troca de energia entre ambos. Quando criei a coreografia intitulada “A minha dança é uma herança ancestral” busquei incluir em minhas movimentações tudo aquilo que fazia sentido em minha subjetividade como a persistência e existência que me movia:

[...] se a dança é um modo de existir, cada um de nós possui a sua dança e o seu movimento, original, singular e diferenciado, e é a partir daí que essa dança e esse movimento evoluem para uma forma de expressão em que a busca da individualidade possa ser entendida pela coletividade humana (Vianna, 2005, p. 105).

Para o coreógrafo e bailarino, Klauss Vianna, a dança é um caminho de descobertas que encaminha o intérprete a se conectar com a corporalidade, suscitando respeitos às individualidades e diferenças. Ou seja, é uma abertura que pode começar com laboratórios corporais, o qual pode despertar reflexões e ideias que levaram o sujeito a descobertas individuais, culturais e sociais que podem partir do pressuposto individual.

Como resultado desse trabalho, foi necessário explicar o processo coreográfico no diário de bordo, abordando as dificuldades, percepções e técnicas envolvidas. Esse exercício levou à reflexão sobre a importância de entender que a dança não surge de maneira aleatória, sendo essencial descobrir, nas particularidades do corpo, como expressar essa arte sem perder sua essência, como mostra a Figura 2.

Figura 2 - Página do Diário de Bordo

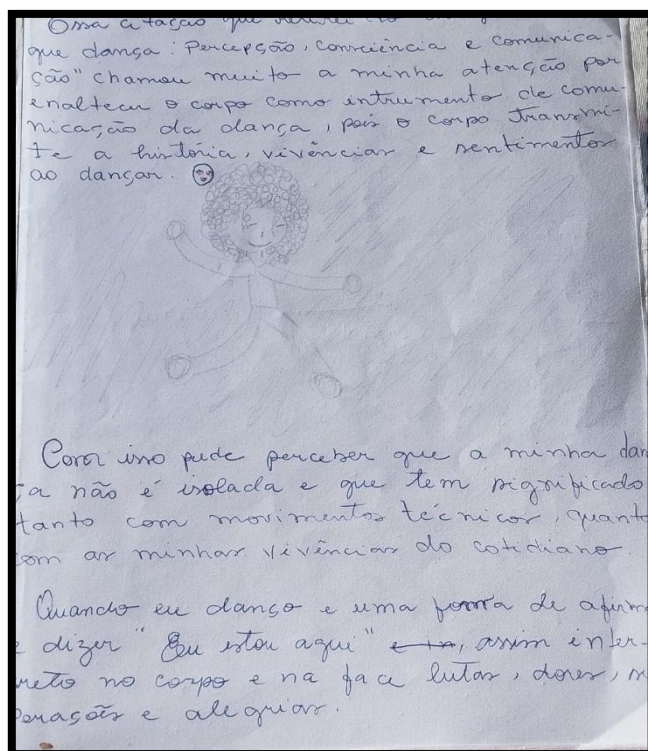


Foto: acervo da autora, 2022.

Dentro da Escola de Teatro e Dança, frequentemente não havia uma sensação de representação, pois a maioria dos autores estudados eram europeus, assim como grande parte dos artistas apresentados como referência eram brancos, originários, em sua maioria, de países europeus.

Apesar de saber a importância em estudar esses teóricos e conhecer esses artistas, é inegável que os currículos e as aulas no curso técnico ainda precisam incluir maior diversidade e apresentar também teóricos e artistas africanos, tão importantes quanto os europeus para o estudo da dança, para que haja um equilíbrio, visando apresentar mais companhias compostas por artistas negros.

Todas essas observações sobre a necessidade de abordar mais artistas negros no curso influenciaram diretamente o processo de criação. Dessa forma, optou-se pela música *Mulher do Fim do Mundo*, interpretada pela cantora Elza Soares, como elemento sonoro central da cena. A canção aborda questões raciais, de gênero e resistência dentro do cenário musical e social, visando afirmar a existência e a importância da mulher negra, sem esconder as dificuldades que muitas ainda presenciam no cenário atual.

Mulher do fim do mundo

Eu sou, eu vou até o fim cantar
 Cantar, eu quero cantar até o fim
 Me deixem cantar até o fim [...]

Dançar ao som de Elza Soares em uma sala de dança, um ambiente sempre almejado, representa uma oportunidade de manifestar o corpo negro na arte, configurando-se como uma forma de cura. Essa prática abre novas possibilidades para que outros corpos, como os negros, possam também ocupar espaços na dança, como representado na Figura 3.

Figura 3 – Corpo Negro na Arte - Registro da apresentação na ETDUFPA.



Foto: acervo da autora, 2022.

Compartilhar essa criação revelou a capacidade de seguir corajosamente a arte e trilhar caminhos que motivam a evolução artística. A criação de uma coreografia foi, de fato, desafiadora, mas ao se trabalhar com aquilo que se gosta, o resultado se torna transformador. Por meio do estudo corporal proporcionado pela disciplina de Educação Somática, foi possível executar os movimentos dançantes, demonstrando a força e resistência da ancestralidade negra que move. A professora e pesquisadora Inacyra Santos (2006), ao desenvolver o método "Corpo e Ancestralidade", afirma:

A vivência pessoal no processo de pesquisa tornou-me consciente dos movimentos corporais, técnicos e da possibilidade de criação artística... Dessa forma, pude reelaborar essa experiência vivida, para que pudesse conceituá-la e propor novos caminhos, ou, pelo menos, novas formas de trilhar os caminhos já abertos (Santos, 2006, p. 37).

A experiência na disciplina representou uma transformação interna e artística, permitindo uma aproximação com o interior e com a ascendência afro, pois acredita-se que os

ancestrais deixaram como herança a dança que habita no corpo. Para compreender esse corpo negro que dança e explicar a presença constante da ancestralidade na criação dançante, foi necessário passar por pesquisas, estudos e laboratórios corporais que envolviam técnicas de dança.

Reconhecer-se como mulher negra politicamente na sociedade foi um processo tardio, mas, quando ocorreu, não foi negado; ao contrário, foi afirmado e celebrado por meio da dança, que se tornou a forma de expressar essa descoberta.

Após a conclusão do curso técnico de Intérprete-Criador em Dança em 2023, no ano seguinte, houve o ingresso na pós-graduação em Linguagens e Artes na Formação Docente, no Instituto Federal do Pará (IFPA). Além disso, ao iniciar o novo curso, surgiu a oportunidade de submeter o trabalho artístico realizado durante o estudo em Educação Somática.

Em outubro de 2024 a pesquisa foi aprovada no *III Diálogos Interculturais em Linguagens, Artes e Educação – DILAE*, evento este de cunho acadêmico que discute conhecimentos e saberes acerca das Artes, Linguagens e Educação, destinado aos alunos da pós-graduação de Linguagens e Artes e, no qual foi apresentado a performance, como exemplificado na Figura 4.

Figura 4. Registro da apresentação no III DILAE.



Foto: acervo da autora, 2024.

Contudo, desta vez, a pesquisa foi ampliada com a realização deste artigo e, principalmente, houve um retorno à memória para restabelecer a conexão com o trabalho coreográfico. Evidentemente, a participação no *III DILAE* representou uma conquista

significativa no âmbito artístico e acadêmico, contribuindo para o aprimoramento desta pesquisa e permitindo divulgar o trabalho, a fim de que outras pessoas tenham acesso e conhecimento sobre a Educação Somática como uma contribuição para o desenvolvimento do corpo dançante.

Considerações finais

A educação somática é um campo que integra teorias e métodos voltados para o corpo, com o objetivo de proporcionar ao indivíduo uma maior atenção às suas necessidades corporais, ela oferece benefícios como o bem-estar, o alívio de desconfortos físicos, a prevenção de lesões e a recuperação do esgotamento físico e mental. Em suma, o estudo somático é acessível a qualquer pessoa, independentemente de ser dançarino ou não.

Na sociedade contemporânea, em que o ritmo das atividades cotidianas é cada vez mais acelerado, o campo somático surge como uma forma de aliviar essa sobrecarga. Na dança, a educação somática promove uma conexão profunda entre corpo e mente. Porém, no primeiro contato com a disciplina, houve dificuldades em compreender o ritmo da proposta, especialmente devido a um corpo agitado, tenso e em constante movimento.

O estudo também proporciona um caminho poderoso para o autoconhecimento, estimulando percepções corporais que possibilitam uma visão mais realista do corpo, conduzindo ao cuidado e à aceitação de si mesmo.

No contexto da dança, não é diferente, pois ela também oferece maneiras e reconhecimentos para estudar o corpo, com o objetivo de descobrir novas possibilidades de movimento. Esse estudo envolve questões como: Como o corpo se move? Quais são suas limitações? De onde parte o movimento? Tudo isso é explorado de forma a garantir que o respeito pelo próprio corpo não seja negligenciado.

A Educação Somática, portanto, funciona como uma forma de prevenção para o intérprete-criador, permitindo-lhe desenvolver seus movimentos coreográficos de maneira segura, sem riscos de lesões. Por meio de técnicas que ajudam a evitar problemas físicos futuros, esse estudo visa gerar uma maior conscientização das ações que o dançarino realizará em suas criações. As técnicas somáticas promovem investigações sobre a corporeidade, induzindo o intérprete a compreender melhor seu próprio corpo e a desenvolver uma maior consciência corporal.

Por isso, mais debates no campo da educação somática são necessários para o melhor entendimento desse estudo, mas também, para motivar que a presença dessa educação avance

ainda mais nos cursos de danças e em outros ambientes, tornando-se possível que mais pessoas desfrutem do acesso à educação somática, experimentando as práticas das suas técnicas que podem melhorar suas qualidades de vida e aproximar sujeitos de suas corporeidades.

Criar uma coreografia foi uma experiência motivadora e desafiadora, mas ao mesmo tempo gratificante. Em algum momento da vida, havia a idealização de seguir o caminho da arte, demonstrando o trabalho na dança. Ter a oportunidade de passar por uma preparação técnica e de criar uma coreografia pessoal foi, portanto, uma grande alegria.

Em síntese, na proposta coreográfica desenvolvida durante o processo de Educação Somática, foi possível perceber a importância de conhecer o próprio corpo e como as ações cotidianas frequentemente afastam a atenção à corporeidade. Ao alcançar o resultado, representado pela coreografia, o corpo já não era mais o mesmo do início do processo, pois havia uma maior consciência corporal, com uma observação atenta da respiração e uma preocupação com a forma como as movimentações seriam executadas.

Referências

BOLSANELLO, Débora. **A Educação Somática e o Contemporâneo Profissional da Dança**. Da pesquisa. Florianópolis. Universidade do Estado de Santa Catarina, n.9, p.1 -17, ago. 2011/jul. 2012.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. Edição organizada por Lisa Ullman. Tradução de Anna Maria Silvia M. Natto. São Paulo: Summus, 1978.

MEYER, Sandra. **Perspectivas autoetnográficas em pesquisas com dança contemporânea**. Antropologia da Dança IV, v.4, p. 65-74, 2014. Disponível em: http://www.29rba.org.br/resources/1/1401752063_ARQUIVO_Texto_Sandra_Mayer.pdf.

MILLER, Jussara. Técnica Klauss Vianna. In: BOLSANELLO, D. (Org.) **Educação Somática e seus pioneiros no Brasil**. Curitiba: Juruá Editora, 2020 - Vol. I II.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SANTOS, Inaicyra Falcão dos. **Corpo e Ancestralidade**. 2.ed. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

SOARES, Elza. **A Mulher do Fim do Mundo**. São Paulo: Selo Circus, 2015.

VIANNA, Klauss. **A dança**. 3ª ed. São Paulo: Summus, 2005. 154 p.

A REPRESENTAÇÃO DAS VIVÊNCIAS MARGINALIZADAS NA OBRA “O AVESSE DA PELE” DE JEFERSON TENÓRIO

Cassandra Eduarda Cardoso Jaste¹⁷

Dudaj14@gmail.com

Adriana do Socorro Serra Paiva de Moura

Adriana.moura@ifpa.edu.br¹⁸

Resumo: O presente trabalho pretende observar a literatura de resistência que surge a partir de contextos de opressão, denunciando injustiças e dando voz a grupos marginalizados. Essa literatura, não apenas denuncia realidades opressivas, mas, também promove uma reflexão, tornando-se uma ferramenta poderosa de transformação social e cultural. Tenório (2020) visa discutir na sua presente obra, o preconceito racial no meio social, explorando como essa discriminação se manifesta em diversas esferas da vida cotidiana. O objetivo da pesquisa é analisar as vivências de resistência presentes na obra “O avesso da pele”, analisando com base na pesquisa bibliográfica, para tal, foi utilizada a análise de Fanon (2008), Spivak (2010) e Bosi (2003). Sendo assim, a desconstrução de padrões de leitura tradicionais é essencial para valorizar as obras periféricas, fortalecendo a identidade dessas comunidades como uma forma de resistência. A obra “O Avesso da Pele”, de Jeferson Tenório, será comprovada como um exemplo de literatura marginal que contribui para a formação de identidade, enfrentando preconceito, mas fortalecendo as vozes periféricas e desafiando as narrativas dominantes.

Palavra-chaves: Preconceito. Marginalidade. Identidade. Resistência

Introdução

Jeferson Tenório nasceu no Rio de Janeiro, em 1977. É um escritor e pesquisador onde consolidou-se socialmente em Porto Alegre. Tenório, possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e atua no ensino da Literatura nas escolas. Como escritor, publicou diversas obras tais como *Estrela sem Deus*, *O beijo na parede*, *De onde eles vêm* e *O avesso da pele*, que foram sucesso de publicação. Ao introduzir esta biografia

¹⁷Cassandra Eduarda Cardoso Jaste discente do Curso de Letras- Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, campus Belém.

Dudaj14@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4453271994353700>

² Adriana do Socorro Serra Paiva de Moura professora efetiva do Instituto Federal do Pará-Campus Belém. Docente do Curso de Letras-Língua Portuguesa, e Mestra em Linguagem e Sociedade. lattes.cnpq.br/7123143769052244

que é necessário para entender o perfil e a vida do autor em paralelo ao objeto de estudo, propõe-se a averiguar a construção desse escritor com a finalidade de compreensão da sua escrita.

O autor demonstra sua identidade na escrita, e como a realidade e a condição de um homem preto e pobre afeta seu valor na sociedade. Tenório, traça um olhar crítico para as relações sociais em suas obras, que brutalmente menospreza a condições de sujeitos negros, através do preconceito e silenciamento de suas ações enquanto existentes na sociedade subalterna a fim de negar suas vozes e historicidade como forma de repreensão. A princípio, existem marcas subentendidas na escrita que auxilia na compreensão do que se trata essas narrativas de vida, sendo essas a precariedade da pobreza, fragilidade da vida, racismo sob domínio da subalternidade e violência. Todos envoltos de uma representação de escrita que não possui algo significativo, para quem está no topo, mas quem vive ou viveu compreende os detalhes, que por trás das palavras existe histórias verídicas do cotidiano de Brasileiros negros que enfrentam duras realidades para sobreviver.

Portanto, ao introduzir a história de Tenório, é importante demonstrar conhecimento dessa criação de identidade que não foi criada do nada, mas a partir de uma problemática chamada preconceito. Logo, entende-se que a literatura de resistência ela não tem voz e acesso livre igual aos clássicos, então, a pesquisa surge a partir de inquietações na qual o pesquisador compreende que falar sobre um objeto de estudo é necessário ter relevância para a sociedade, e quando se refere a literatura de resistência ou marginal estamos falando de sociedade. Pode se afirmar que “Do ponto de vista antropológico, podemos dizer que sempre existiu preocupação do “homo sapiens” com o conhecimento da realidade.” (Minayo, 2002, p9) A curiosidade do ser humano em compreender a sociedade o seu valor e suas crenças desde os primórdios ainda permeia a contemporaneidade, a busca por conhecimento e o que impulsiona a humanidade a questionar a realidade como ponto de partida para a crítica e a denúncia de problemáticas como opressão, desigualdade e marginalização existente. Ao dar voz aos silenciados e denunciar as injustiças, a pesquisa sobre literatura de resistência contribui para a construção de uma sociedade mais justa subvertendo o valor de conhecimento para valorizar outros tipos de saber popular.

A literatura de resistência surge a partir de contextos de opressão, injustiças, preconceitos e desigualdades. Ela permite que os sujeitos lutem através de suas escritas, narrativas e vivências a resistir à opressão, resgatando um empoderamento que fortalece a identidade e a autoestima dos grupos marginalizando, proporcionando um espaço para suas vozes serem ouvidas. Como também, preservar a memória de suas lutas sociais na garantia que elas não sejam esquecidas, mas valorizadas. O papel da literatura é garantir a liberdade de

manifestações, ela transcende o ato de narrar, dizer e refletir oferecendo ao leitor experiências profundas de imaginação.

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. (Candido, 2011 p176)

Isso se alinha a visão de Candido de que a literatura é uma necessidade universal, não há indivíduo sem fabulação, ou seja, criar narrativas que dão sentido à vida e a realidade. No contexto da literatura de resistência, a universalidade, infelizmente, ainda não está completamente acessível a todos. No entanto, a literatura tem o poder de alcançar todos os povos e cultura, mas o acesso a ela é limitado por fatores sociais de educação, e principalmente qualidade literária, essas restrições acaba excluindo os indivíduos que produzem esta experiência literária popular. Esta exclusão reflete as desigualdades estruturais, que restringe o acesso a espaço de produção, publicação e circulação literária. Percebe-se que a literatura está ficando cada vez mais categorizada, divididas em rótulos que refletem a desigualdade. Embora essa categorização possa ajudar da visibilidade a obras e autores de contextos específicos, também pode limitar a compreensão assim como, autores que são colocados em eixos como “Literatura marginal” ou “Literatura periférica” termos que, ao mesmo tempo destacam sua importância de produção e espaço, podem restringir sua circulação e reconhecimento em espaço mais amplos. Obras que retratam essa escrita são colocadas como secundárias enquanto o cânone mantém uma posição privilegiada além disso, essas obras raramente são integradas ao currículo escolar.

A obra “O avesso da pele” apresenta o preconceito racial no meio social, explorando como esta discriminação se manifesta em diversas esferas da vida cotidiana. Narrada por Pedro, um jovem que revisita a vida de seu pai assassinado, a obra denuncia o racismo estrutural, as desigualdades sociais e as violências simbólicas enfrentadas pela população negra do Brasil. Como literatura de resistência, ao longo do romance, a experiência de ser negro em um país marcado por desigualdades raciais, uma marca que é explorada na obra. Tenório constrói um enredo que registra as vivências de exclusão, que evidenciam as múltiplas camadas de resistência e dor experimentadas por corpos negros. Pedro, relata a trajetória de seu pai, Henrique, um professor negro que enfrentou discriminação ao longo de sua vida, assumindo um papel central da obra que representa uma luta diária entre resistir e sobreviver em um ambiente que insiste invisibiliza-los.

Vivencias

As vivencias apresentadas na obra não são apenas pessoais, mas também coletivas. Elas apontam para uma memória social representada por uma população que luta para resistir ao apagamento e a opressão. É crucial dizer “(...) *O que é lugar de fala*, (...) como explico naquele livro, todo mundo tem lugar de fala, pois todos falamos a partir de um lugar social.” (Ribeiro, 2019 p31) ao conectar com as vivencias retratada na obra e um exemplo de literatura que destaca os lugares sociais de onde cada personagem fala. Ao discutir o conceito de “lugar de fala”, Tenório lembra que todos falam a partir de uma experiência única, moldadas por nossas identidades sociais. Reconhecer o lugar de fala de cada indivíduo, está abrindo espaço para que as diferentes vozes sejam ouvidas e respeitadas.

Spivak (2010) questiona se as vozes dos subalternos (ou marginalizados) podem realmente ser ouvidas dentro das estruturas de poder. Segundo ela, a subalternidade é definida pela exclusão de certos grupos das esferas de poder e comunicação.

Embora, na prática, nem todos são reconhecidos e valorizados, a sociedade estabelece poder a determinadas vozes que estão em ascensão na sociedade. É nesse contexto que, a literatura de resistência desempenha um resgate de valorização através da narrativa, que não apenas denuncia as injustiças sofridas, mas também, afirmam a importância de dar voz espaço a essas vozes. O poder da literatura é político, democrático e transformador, os leitores são convidados a refletir sobre condições particulares ao conectar o leitor de diferentes realidades, a literatura torna-se um ato democrático e acessível a todos.

Análise das Vivencias

Em “*O Avesso da pele*” o romance descreve de forma explícita o cotidiano de Henrique e as complexidade do viver em sociedade. A narrativa é rica em detalhes sobre as lutas diárias que Henrique enfrenta tanto na vida pessoal quanto no trabalho. As vivencias de Henrique, um homem negro e professor, são atravessadas pelas questões de racismo que permeia não apenas suas interações com os outros, entretanto, também com sua identidade. Não são meramente particulares, refletem uma realidade compartilhadas por muitos que, como ele, enfrentam o peso do racismo e da exclusão em diferentes esferas da vida. “A primeira, em geral praticada pelos historiadores de literatura, consiste em ver o excluído social ou marginalizado como objeto da escrita. Objeto compreende temas, personagens, situações narrativas.” (Bosi, s.d., 131)

A análise será feita a partir de alguns trechos do livro que exploram as vivências, sendo assim perceber a escrita desse sujeito como agente que narra sua própria história. Tenório em sua obra subverte essa lógica ao construir uma literatura em que o excluído não é apenas apresentado, mas vive realidades complexas.

“Acontece que minha mãe foi criada numa família de pessoas não negras, o que a fez ter outra visão sobre o racismo; aliás, para ela o racismo se fortalecia justamente quando começávamos a falar sobre ele, que isso era uma coisa que já deveria ter sido superada. E falar sobre a cor da pele só fortalecia o preconceito. E foi nesse ponto que o discurso racial entrou na vida de vocês como mais um problema” (Tenório, 2020, p. 7)

“Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negritão, seu mato, mais branco será.” (Fanon, 2008 p34) Paradoxalmente, a mãe do protagonista desenvolveu uma visão sobre o racismo que a faz ignorar a importância de discutir sobre racismo. Ao negar a existência do racismo ou minimizar seus efeitos contribuindo para a invisibilização de um problema, quando se afirma que o racismo deveria ter sido superado, naturaliza um problema histórico e social, desconsiderando suas raízes e as consequências.

Segundo Fanon (2008) fala do impacto do racismo na psique negra, explicando como a alienação racial cria uma situação em que o negro sente a necessidade de ser visto através do olhar branco, buscando facilidades em uma sociedade que o inferioriza. Essa relação é vista na forma como a sociedade branca impõe um padrão de comportamento e valores aos negros, levando-os a um processo de autonegação e distanciamento de sua própria identidade cultural e social.

“Se esquecem que ser um homem negro é muito diferente de ser uma mulher negra. E às vezes vocês, por serem homens negros, acham que está tudo resolvido, que estamos sempre no mesmo barco e que o racismo justifica todas as merdas que vocês fazem com as mulheres. Além disso, eu queria saber onde o movimento negro estava quando me assediavam na praia quando tinha treze anos” (Tenório, 2020 p 7)

Observa-se que a discussão proporciona duas problemáticas como do racismo e sexismo. A personagem aborda que o machismo também se manifesta na comunidade negra, ao afirmar que os homens podem se beneficiar de privilégios. Do mesmo modo que as mulheres negras são apagadas ou subalternizadas em relação as lutas dos homens negros. “Agora você e

da família e isso significa que pode ajudar a manter a casa dos seus sogros limpa também. Uma moreninha forte igual a você pode ajudar bastante” (Tenório,2020 p.8)

O discurso empregado sobre a mulher negra que seja forte e servil, pronta para realizar as tarefas, a ideia que a mulher negra é naturalmente forte e destinada a trabalhos, compartilhando um estereótipo racista que desvaloriza sua capacidade. Como também uma hierarquização social, até mesmo uma submissão.

“E nos fins de semana você e suas irmãs presenciavam o que havia de pior naquela família. Tudo começava com a chegada dos seus primos, tios e tias. A preparação do churrasco. A caipirinha. A cerveja e o som na vitrola tocando partido-alto. Na hora do almoço era uma grande bagunça. Não havia lugar para todos na mesa. Cada um tinha que procurar um lugar para sentar com o prato no colo e farofa no canto da boca” (Tenório,2020 p10)

Segundo Bosi (2002) a resistência é um conceito ético que se refere à capacidade de opor força própria a forças externas. No entanto, ele argumenta que a arte não nasce apenas dessa vontade de resistência. Em vez disso, a arte está mais relacionada a habilidades como intuição, imaginação, percepção e memória.

Apesar de toda vivência negativa, e imprescindível não negar a realidade de muitas famílias brasileiras que se encontra aos finais de semana. Mostrando o espaço de socialização em um almoço de Domingo, uma característica de vivência popular brasileira, onde o mais importante é a presença. A vida cotidiana é expressada neste relato, que apesar das injustiças, os raros momentos de laços afetivos eram combustíveis para sobreviver, lutar e resistir marcando uma pausa na dureza do cotidiano. Então, através da percepção do Pedro ao narrar esta vivência pertencente ao seu pai, ecoa uma memória como uma arte de resistir, reafirmando o papel da literatura em dar voz a essas vivências ao combate ao apagamento das histórias dos sujeitos.

“Na manhã do dia vinte e um de agosto de dois mil e dezesseis, você foi abordado pela polícia. Você estava na frente do seu prédio esperando uma carona para ir trabalhar. Você tinha cinquenta anos e não pensava que ainda teria de passar por isso. Enquanto você conferia a hora no seu relógio, dois policiais, em motocicletas, da Brigada Militar se aproximaram de você e perguntaram o que fazia ali parado” (Tenório,2020 p 120)

Este trecho revela como a abordagem policial injustificada demonstra como o racismo condiciona suspeitas e intimidações baseadas unicamente na cor de pele. Além disso, o etarismo identificado evidencia que, mesmo com a idade avançada ele continua sendo tratado com

suspeita, reforçando a ideia de que nem a maturidade ou experiência são suficiente para protegê-lo da discriminação mesmo com vestimentas sociais.

Estas posições sequelares tendem, no entanto, a desaparecer. Este racismo que se pretende racional, individual, determinado, genotípico e fenotípico, transforma-se em racismo cultural. (Fanon, 2021 p8)

Nesse contexto, o racismo que se baseia em características genotípicas e fenotípicas pode se transformar em racismo cultural, no qual as diferenças culturais são usadas como justificativa para discriminação e preconceito. Assim, o racismo cultural perpetua preconceitos sob a aparência de distinções culturais, mascarando as raízes históricas e estruturais da opressão.

“Saharienne concordou, disse que os espaços culturais de Porto Alegre nunca foram atrativos para o público negro. Perguntei por quê, e ela respondeu que talvez os negros não se sentissem à vontade em entrar em determinados espaços, quando como, por exemplo, uma mulher negra decide entrar numa loja voltada para a classe média alta. Essa mulher só vai entrar se ela puder comprar alguma coisa lá dentro, entende? Ou seja, ela não pode se dar o luxo de simplesmente entrar, olhar e sair. Mas por quê?, perguntei. Porque ela simplesmente não pode. Porque é como se ela estivesse confirmando o estereótipo de que pessoas negras não têm grana. E, mesmo que elas não tenham, quando entram numa loja como essa, é preciso que mostrem que elas também podem comprar ali. Isso talvez possa parecer bobo, mas acho que se conecta com a sua pergunta. Não há negros no cinema porque talvez eles carreguem consigo o sentimento de terem de assistir um filme burguês branco e não gostarem, assim como você. Como eu?, (Tenório, 2020 p95)

Compreende-se através do discurso de Saharienne que o racismo estrutural e a exclusão social, são destacados como espaços culturais e comerciais que podem ser percebidos como inacessíveis ou hostis para pessoas negras. A experiência descreve a pressão constante para provar que se é digno de estar em certos lugares, o que pode ser emocionalmente exaustivo, por sentirem que precisam justificar sua presença e capacidade de consumo reforçando estereótipos de negativos.

A luta pelos direitos humanos, nesse sentido, passa também pela democratização do acesso à cultura, pela valorização da diversidade cultural e pelo combate a todas as formas de exclusão. É preciso garantir que todos, independentemente de sua origem social, cor da pele, orientação sexual ou religião, tenham o direito de produzir, consumir e participar da vida cultural. “Portanto, a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura.” (Candido, 2011 p193)

Considerações finais

Logo, a desconstrução de padrões de leitura tradicionais é fundamental para valorizar as obras periféricas e fortalecer a identidade dessas comunidades como uma forma de resistência. A obra *O Averso da Pele*, de Jeferson Tenório, destaca-se como um exemplo significativo de literatura de resistência, contribuindo para a formação de identidades tanto nos personagens quanto no leitor ao perceber as vivências. A narrativa fortalece as vozes periféricas e desafia as narrativas dominantes, ocupando um espaço essencial na discussão literária e social.

A análise das vivências de resistência presentes na obra evidência como a literatura de resistência não apenas narra histórias de exclusão, mas também valoriza e fortalece identidades que frequentemente são invisibilizadas. Essa valorização influencia a percepção do leitor, permitindo uma compreensão mais profunda das realidades enfrentadas por sujeitos marginalizados e resgatando memórias que resistem ao apagamento.

Referências

- BOSI, Alfredo. **Narrativa e resistência**. In: __. Literatura e resistência. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 118-135.
- CANDIDO, Antonio. **Varios Escritos** – 5ª ed. Corrigida pelo autor – Ouro sobre azul Rio de janeiro 2011
- DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**/ Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecilia de Souza Minayo (organizadora) -Petrópolis, RJ ; Vozes,1994
- FANON, Frantz **Pele negra, máscaras brancas** / Frantz Fanon; tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008
- FANON, Frantz Omar. **Racismo e Cultura**. Editora Terra sem Amos: Brasil, 2021
- RIBEIRO, Djamila **pequeno manual antirracista**/Djamila Ribeiro. -1ªed. -São Paulo:Campanhia das Letras, 2019.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty, 1942- **Pode o subalterno falar?**/ SPIVAK, Gayatri Chakravorty ; Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida , Marcos Pereira Feitosa, Andre Pereira Feitosa – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- TENÓRIO, Jeferson. **O Averso da Pele**. São Paulo: Editora Schwarcz, 2020.

ARTE PROMÍSCUA – AFROFUTURISMO AMAZÔNICO EM HIBRIDISMOS E FRONTEIRAS

Msc. Michel Guilherme Gomes Amorim (PPGARTES-UFPA)¹⁹
michelamorim04@gmail.com

Orientador(a): Profa. Dra. Larissa Latif Plácido Saré (UFPA)²⁰
larissalatif@gmail.com

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa em arte propõe a criação de uma obra poética que dá início a novas linhas poéticas em meu fazer artístico, o Afrofuturismo Amazônico e a arte promíscua, na perspectiva de refletir, na cena e com a cena, traços poéticos que atravessam fronteiras entre performance, teatro, dança, música, áudio visual, artes visuais e a literatura compondo novos corpos híbridos.

PALAVRAS-CHAVE: Afrofuturismo; Afrofuturismo Amazônico; Arte Promíscua; Sankofa.

INTRODUÇÃO

A ideia de intersecção ou fronteira entre essas linguagens artísticas dentro dessa investigação é instável, e são justamente essas fronteiras instáveis que me interessam como encenador, porque para esta pesquisa ela emerge do processo de criação, da metodologia sankofa como modo poético de criação, por trabalhar em laboratório a performance, o teatro, dança, a música e a manipulação de diversos instrumentos poéticos.

Seria este experimento cênico proposto uma obra promíscua, híbrida e de arte de fronteira? Entendendo esta questão como disparada da pesquisa, tenho a hipótese de que a promiscuidade artística é insurgente é proposital nas travessias de contágio que vem da mistura caótica, confusa, desordenada e tão característica da cena contemporânea.

Passar de uma linguagem a outra dentro das cenas é algo comum dentro do teatro, pois se trata de uma arte heterogênea por princípio. O trânsito e as fronteiras são parte da estrutura das montagens. São essas fronteiras as quais Marcio Siligan-Silva se refere quando apresenta

¹⁹ Ator, performance, escritor, dramaturgo. Doutorando em arte (PPGARTES). Mestre em artes - PPGARTES. Graduado em Teatro pela UFPA, Ator formado pela Escola de Teatro e Dança da UFPA, Bonequeiro, Praticante de técnicas circenses, integrante da Cia Lama de teatro e do Coletivo de Animadores de Caixa.

²⁰ Atriz formada pela ETDUFPA (1999), dramaturga, encenadora e figurinista. Professora da Escola de Teatro e Dança da UFPA e do PPGARTES - UFPA. É doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (2005). Bolsa CAPES e Bolsa CAPES de Estágio Doutoral no Exterior (Universidade de Paris 10- Nanterre) -; Mestre em Planejamento do Desenvolvimento pelo NAEA -UFPA (1998). Graduada em Comunicação Social pela Universidade Federal do Pará

Mario Perniola em “O Local da Diferença” para falar de trânsito em arte. Segundo ele o “*trânsito é uma noção derivada da experiência contemporânea do fim das fronteiras estáveis*” (PERNIOLA *apud* SELIGMANN-SILVA, 2018, p. 57).

Homi Bhabha chama, por sua vez, de “entre-lugar” o que não é uma continuação do passado e do presente. Neste trabalho em *working progress* é uma espécie de novo que surge quando aglutina a dança, a música, o teatro e performance. A fronteira exige, segundo o mesmo, o encontro dessas duas partes. Categoriza esse fenômeno como tradução cultural insurgente. Essa nova arte, retomaria o passado como causa social ou precedente estético. E por sua ação renovar o passado, o reconfigurando como um entre-lugar contingente. Que inova e interrompe a atuação do presente. O passado presente torna-se parte da necessidade.

Sobre as camadas e escolhas das linguagens já citadas e pela forma como esse processo de criação se coloca, remete ao diálogo com o conceito de *fronteira*, de arte de fronteira, pois conjugam em uma única instância esses elementos mencionados: o teatro, a dança, a performance, a música, artes visuais. Neste sentido, citando Deleuze quando se refere ao conceito de fronteira eu ouço eco neste pensamento para tratar destes processos de criação. A ideia de fronteira trata o deslocamento de significados, corpos e fluxos para além de territórios fixos. Uma fronteira, nesse sentido, não é um limite rígido, mas um ponto de passagem, onde forças se reorganizam, criando novas formas de existência. (DELEUZE, 1995).

Esta pesquisa em andamento propõe criar e refletir o poético com o poético; uma espécie de análise corporal que expresse a sensorialidade na experimentação em seus aspectos técnicos, estéticos e identitários para assim entrincheirar novas e insurgentes questões no cerne da identitária negra como uma prática de decolonização - enfrentamento contra hegemônico pós-colonial que é também parte da trajetória deste artista-pesquisador negro. Dito isto, trago a proposição de um espetáculo-tese; uma tese poética dando início com este doutorado no nascedouro dos conceitos de arte promíscua e afrofuturismo amazônico.

Esta proposta verifica os princípios de identidade presentes nos trabalhos do criador/pesquisador aqui em questão. Utilizando para isso como suporte teórico Stuart Hall e seus apontamentos acerca de identidades culturais e a ideia de hibridismo. Ainda convoco para essa frente de discussão o TEN – Teatro Experimental do Negro como referencial de teatro do negro e a professora Zélia Amador de Deus. Chamo atenção para uma trajetória de um artista que experimentou diversas formas e expressões artística e que durante esse percurso, tanto artístico, quanto acadêmico sempre se propôs ao diálogo com criadores e autores, pretendendo retomar já visitados e aprofundar novos nesta pesquisa, tais como: Teatro Experimental do Negro, Antonin Artaud, Grada Kilomba, Stuart Hall, Silvio Almeida, Mark Dery, Frantz Fanon,

Gilles Deleuze e Felix Guatari, Zygmunt Bauman, Jacques Rancière, Néstor García Canclini entre outros.

OBJETIVOS E MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa tem como objetivo primeiro engendrar uma obra artística na fricção de diferentes linguagens - teatro, performance, dança, literatura e outras mídias - na perspectiva de delinear o que é compreendido como Arte Promíscua uma poética Afrofuturista Amazônica.

A criação parte da revisitação das linguagens experimentadas por mim enquanto artista ao longo de mais de vinte anos, assim como as obras construídas de forma independente ou coletiva construídas neste período. O método de criação em artes utilizado para construção da tese-poética é chamado de Sankofa – o método do infinito. Trata-se de uma metodologia decolonial de criação em artes forjada especificamente para acompanhar e auxiliar a criação da obra-tese deste trabalho. Ele é elaborado em cima do pilar filosófico africano que tem como premissa a ideia de que é preciso construir o futuro sempre com o olhar atento de retorno ao passado, daí advém a imagem do símbolo africano sankofa como símbolo máximo desta pesquisa que diz que é preciso ir em frente, mas sempre com olhar para trás, um olhar ancestral, para construir um bom futuro.

Então imerso na pesquisa reencontrei o símbolo sankofa, já mencionado aqui. Ele passou... não sei dizer como. Essas coisas que acontecem em processo de pesquisa que somente estando mergulhado em laboratório de pesquisa é possível capturar. Então percebi que há uma semelhança no desenho do símbolo do sankofa com o símbolo do infinito e a fita de Möebius. Acrescento que o próprio significado do sankofa remete a um movimento infinito de ir para o passado e para o futuro (para trás e para frente) em um continuum.

Figura 4- Sankofa



Fonte: google

Observamos na figura 3 a imagem de um pássaro que estaria indo para frente e virando sua cabeça para trás, enquanto segura um ovo com o bico. Trata-se do sankofa: nele carregado a imagem de seguir em frente, mas retomando sempre ao passado. O ovo significa a ideia do futuro. Impregnado aí a ideia de uma filosofia africana de que devemos construir o futuro sempre com um olhar atento ao passado, um passado ancestral. O símbolo sankofa é um *adinkras*, que são um conjunto de símbolos pertencente ao povo *ashanti*, localizados, hoje, principalmente nos países Gana, Burkina Faso e Togo, na África Ocidental. O símbolo está difundindo em diversos países, principalmente em consequência dos processos das diásporas africanas. O nome desse povo também recebe outras grafias, sendo as mais comuns *asante* e *ashanti*, mas também encontramos variações como *axante*, *achanti*, *axânti*. Os *ashanti* fazem parte de um conjunto de povos denominados de *akan*! Se destacaram, dentre outros motivos, por conta do intenso comércio de ouro extraído das minas de sua região de origem.

Os *adinkras* sendo símbolos, são carregados de significados imanentes de seus povos e por tanto, uma tecnologia da linguagem. Nesse sentido, são ideogramas que expressam valores tradicionais, ideias filosóficas, códigos de conduta e normas sociais. Podem ser divididos em algumas categorias, como animais, seres humanos, objetos artesanais, corpos celestiais, plantas e ideias abstratas. A palavra *adinkra* tem um significado de despedida na língua Twi do povo *ashanti*. O sufixo “kra” é traduzido como alma, então *adinkra* é como um adeus à alma. Assim,

esses símbolos estão relacionados a funerais, nessa cerimônia as roupas utilizadas pelos participantes eram estampadas com os símbolos como uma mensagem à pessoa falecida.

Dada a expansão da diáspora africana, o conjunto de símbolos sofreu alterações em relação aos seus usos, se desapegando, assim, do seu significado de origem. E a partir das dinâmicas sociais do capitalismo, foi incorporado e ressignificado (ou retirado o significado) pelo mercado como mera figura estampadas em roupas, joias, paredes ou objetos. O *adinkras* que encontramos com mais facilidade é o sankofa. Hoje percebemos ele mais difundido, inclusive nos meios acadêmicos, servindo principalmente à educação. Mas também são encontrados no Brasil de forma diluída. Como em portões de ferro, grades, estampas e tatuagens. Este *adinkra* simboliza um pássaro que olha para trás, e significa algo parecido com “volte e pegue” ou “voltar para buscá-la”, refletindo dessa forma, o valor dos ensinamentos ancestrais em aprender com o passado para construir um novo. Na figura 2 verificamos uma variação da imagem do sankofa, sendo que a segunda e a terceira imagem são estilizações duplicadas do primeiro. Na figura 3 ele presente nos portões de ferro.

Figura 5 - Sankofa e variações

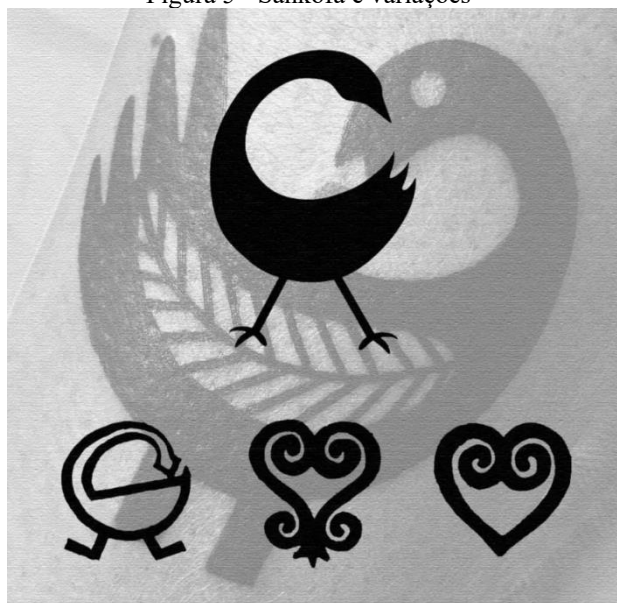


Imagem: primeironegros.com

Figura 3 - Portões



Imagem: Segredos do Mundo

A partir do significado do símbolo africano faço a relação desse passado com o futuro, pensando o afrofuturismo como a ideia estética norteadora para a encenação da minha obra poética, fruto desta pesquisa. Mas também faço um movimento alusivo em direção a minha metodologia de criação nesse trabalho. Ainda ressalto que é importante para mim a ideia de uma busca pelo meu passado na tentativa de construção de um novo presente e um futuro em construção como mencionado acima. Porque considero que tenho o corpo adoecido por inúmeros diagnóstico de depressão e ansiedade. Não tenho capacidade aqui de elaborar um diagnóstico sobre mim e das relações que isso pode ter com as estruturas sociais vigentes como o racismo por exemplo. Mas afirmo que são coisas que atravessam também esse corpo negro.

Então, o sankofa, surge revolvendo tudo isso da seguinte forma: ele se relaciona com a própria origem motivação da pesquisa, que trata da revisitação do passado ou o olhar para trás, como faz a imagem do pássaro, para construção de um novo a partir disso, que seria a construção/pesquisa de uma nova obra poética onde o eu artista-sujeito-pesquisador é espelhado, sendo neste sentido, uma coisa só. Aprendendo dessa forma com o passado. O ovo na boca do pássaro é a poesia ou o futuro. Essas colocações se estabelecem no entendimento geral desta pesquisa, mas o sankofa vai mais para dentro desta pesquisa. Ele está presente na imagem que norteia a metodologia de criação da obra poética.

Na pesquisa de mestrado *Tambor em Chama: A Roda de Carimbó Como Metodologia de Criação Para o Teatro nos Processos Criativos dos Espetáculos Vereka e Bonecos & Tambores* (2022), identifiquei no meu fazer enquanto artista um modo de criação que se repetiu nos dois espetáculos. Ao fim da pesquisa cunhei o termo metafórico “roda” de carimbó como

metodologia de criação para o teatro. No início desta pesquisa pretendia revisitar esta metodologia de criação em artes na tentativa de aprofundá-la. Intitulei-a em um primeiro momento de “círculo metodológico de criação”, para manter a ideia da roda/círculo. Mas esta primeira ideia foi modificada com a chegada do símbolo sankofa que em sua imagem, enquanto ícone e enquanto metáfora sugere um movimento de infinito.

Quando faço a escolha pela imagem da roda de carimbó não é por acaso, mas como uma ação descolonizadora, uma tentativa de criar novas possibilidades, novas epistemologias, *“uma opção de conhecimento, uma opção acadêmica, um domínio de estudo, mas uma opção de vida, de pensar e de fazer”* (MIGNOLO, 2014, p.44 in Calderón e Guedes, 2011, p.3. in AMORIM, 2022). Faço a escolha porque é uma manifestação de origem amazônica, o carimbó, que nasce da junção de povos subalternizados, o indígena e o negro. A imagem do círculo é também uma relação com as formas espaciais e tradicionais de organizações indígenas.

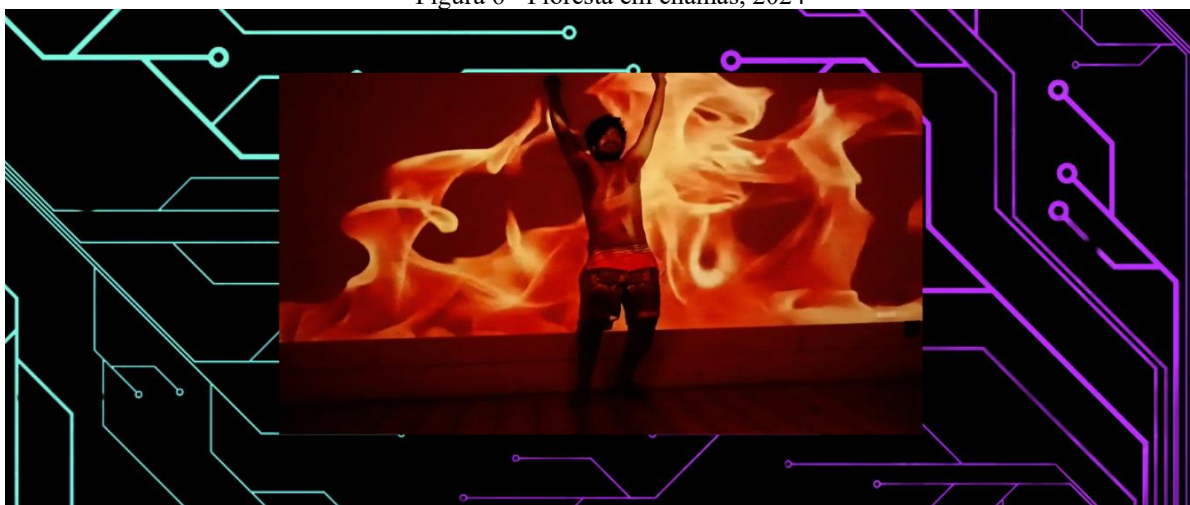
Nos espetáculos analisados a roda de carimbó é utilizada como metodologia de ensaios para construção dos espetáculos, é ela que conduz o jogo cênico com base nos elementos das letras e músicas do Mestre Verequete; sua biografia; a experimentação livre dos objetos musicais do carimbó levados à cena e a construção de cenas a partir das histórias pessoais de cada atuante.

Agora retomo a mesma motivação pela criação de modo de criação decolonial em artes, que parta do meu próprio fazer enquanto artista negro amazônico. Então, trago o Afrofuturismo e a imagem do sankofa correlacionados em perspectivas filosóficas e históricas. Então para esta pesquisa a metodologia de criação poética é o Sankofa – a metodologia do infinito, um método continuum de criação em artes.

RESULTADOS

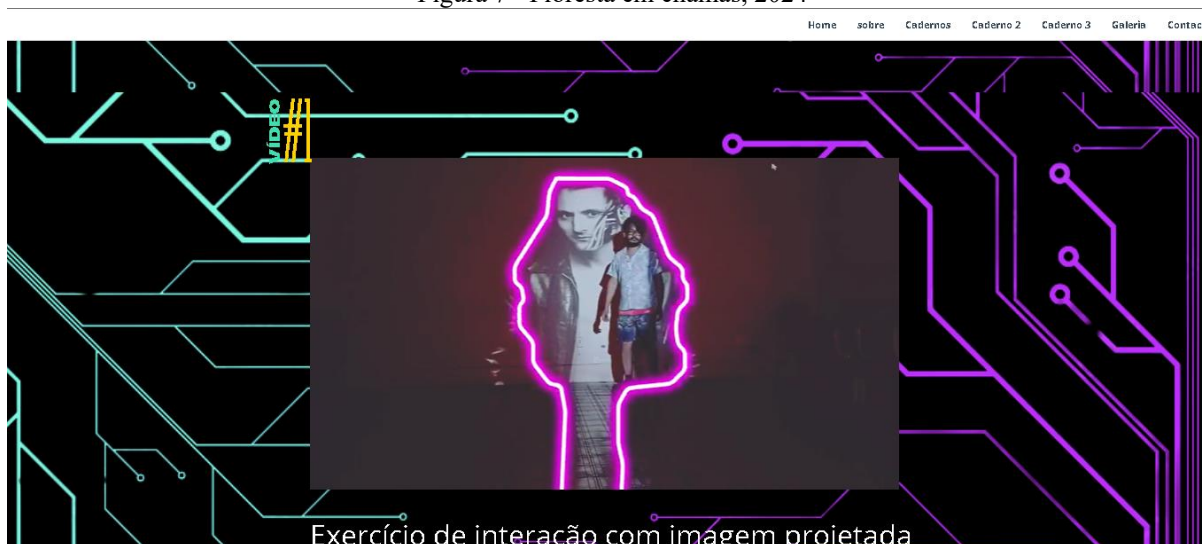
Após esse primeiro momento de criação de uma metodologia própria para a construção da obra poética o trabalho parte para experimentação de dois atos poéticos antes da construção da cena final, a tese-poética. A pesquisa tem um dispositivo que a acompanha, é um site: Afrofuturismo Amazônico (<https://afrofuturismoamazonico.my.canva.site/>). Nele podemos acompanhar algumas imagens e vídeos dos ensaios e construção dos atos poéticos.

Figura 6 - Floresta em chamas, 2024



Fonte: acervo pessoal

Figura 7 - Floresta em chamas, 2024



Exercício de interação com imagem projetada

Fonte: acervo pessoa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importante ressaltar neste desenvolvimento da pesquisa a troca com outro artista amazônico que também usa o termo afrofuturismo amazônico com seu trabalho voltado para artes visuais e arte digital, o GC Arte. Concluo dizendo que acredito que o site que está em constante desenvolvimento pode alcançar o patamar de um caderno de artista ou livro de artista e talvez ser entendido, nesse sentido, também como potência poética. Enquanto a metologia sankofa está em momentos de experimentação em laboratório de ensaio que ao final desse trabalho em progresso poderá ter outra forma.

REFERÊNCIAS

CARMO, Eliane Fátima Boa Morte do. **História da África nos anos iniciais do ensino fundamental: os Adinkra**. Salvador: Artegraf, 2016. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/mphistoria/images/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Turma_2014/Eliane_Fatima_Boa_Morte_Do_Carmo.pdf>. Acesso em 04 de novembro 2024.

DELEUZE .Gilles. GUATTARI. Félix. **Mil Platôs Capitalismo E Esquizofrenia**. Vol. 2, 1995.

DERY, Mark. **De Volta Para O Afrofuturo: entrevistas com Samuel R. Delany, Greg Tate e Tricia Rose**. Revista Ponto Virgulina Edição Temática #1. Tradução Tomaz Amorim. 2020.

VELOSO, Abrão. **Tecnologia Ancestral Africana: Símbolos Adinkra** <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/tecnologia-ancestral-africana-simbolos-adinkra/> Acessado em 04.11.2024.

VOTTA, Roberto. **Filipo Marinetti – entre o futurismo e o fascismo**. Linda – Revista Sobre Cultura Eletrônica. Em: <http://linda.nmelindo.com/2015/03/filippo-marinetti-entre-o-futurismo-e-o-fascismo/>

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **O Local da Diferença**. Editora 34. São Paulo, 2005.

VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE RIBEIRINHA A PARTIR DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS INTERCULTURAIS

Isabelly Raiane Silva dos Santos²¹

Resumo: A temática do fomento às práticas de letramentos voltadas para a valorização da identidade ribeirinha é pouco abordada no âmbito científico. Consequentemente, também são escassas as pesquisas acerca da formação docente de professores de Língua Portuguesa direcionadas para a capacitação do educador para lidar com a diversidade cultural da sala de aula. Diante do exposto, a pesquisa relatada neste texto propõe analisar o papel das práticas de letramentos no fomento à valorização da identidade de alunos ribeirinhos matriculados em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) *campus* Abaetetuba. A investigação ocorre na abordagem qualitativa (Merriam, 1998; Brandão, 2001), de natureza aplicada. Ademais, esse estudo tem o caráter exploratório (Minayo, 1994; Gil, 2010) e será conduzido a partir da adoção do procedimento técnico de pesquisa de campo. Os participantes da pesquisa serão 5 professores do IFPA *campus* Abaetetuba, habilitados para ministrarem aulas da disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado (EMI). Para tanto, procuramos compreender em que ponto a formação recebida por esses professores os capacitam a atuarem em sala de aula e a conduzirem práticas de letramentos interculturais que promova o enaltecimento da diversidade cultural e o empoderamento da identidade ribeirinha como um propiciamento para a experiência educacional positiva de discentes ribeirinhos do IFPA *campus* Abaetetuba. Diante disso, os estágios envolvidos no processo de constituição dos dados estarão organizados em três fases: a) realização de um grupo focal; b) condução de uma oficina; e c) proposição de uma sonda cultural. Ao final, almeja-se que a compreensão da problemática contribua para amenizar os problemas sociais os quais envolvem o preconceito com alunos ribeirinhos, que, muitas vezes, são vítimas de uma escola opressora a qual tende a homogeneizar seus alunos e a ocultar as diferenças culturais e identitárias presentes no ambiente escolar.

Palavras-chave: Diversidade cultural. Formação docente. Identidade. Práticas de letramentos. Ribeirinhos.

²¹ Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) *campus* Abaetetuba. Mestre em Estudos Linguísticos (PPGL/UFPA). Doutoranda em Estudos Linguísticos (PPGL/UFPA). Membro do Grupo de Pesquisa Letramentos, Identidades e Diversidades (CNPQ/UFPA).

1 INTRODUÇÃO

O estudo apresentado neste artigo propõe analisar o papel das práticas de letramento para fomentar a visibilidade à identidade cultural de alunos ribeirinhos matriculados em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) *campus* Abaetetuba que habitam na região das ilhas do município de Abaetetuba.

Para tanto, será necessário compreender em que ponto a formação recebida pelos professores de Língua Portuguesa do *campus* os capacita a atuarem em sala de aula e a conduzirem práticas de letramento a partir do domínio de uma perspectiva intercultural. A investigação relatada neste texto será conduzida em Abaetetuba, uma cidade localizada na mesorregião do nordeste paraense e situada às margens do Rio Marataúira. É grande a quantidade de discentes ribeirinhos que se deslocam diariamente para o centro da cidade a fim de estudar nas instituições escolares circunscritas à sede municipal. Dentre essas instituições, destaca-se o IFPA *campus* Abaetetuba, *locus* desta pesquisa.

Devido à sua localização e à ampla quantidade de alunos ribeirinhos, o IFPA *campus* Abaetetuba configura-se como um *campus* ribeirinho. Por isso, há duas portas de entrada para a instituição: a primeira, para veículos terrestres, como ônibus e carros, e a segunda, para veículos aquáticos, como barcos e canoas. Com relação à entrada aquaviária, é comum que os alunos ribeirinhos adentrem na instituição a partir do uso do trapiche do *campus*.

Nesse contexto, os objetivos da pesquisa a ser conduzida são: a) Investigar em que medida há influência das práticas de letramento desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa do IFPA *campus* Abaetetuba voltadas para a valorização da diversidade cultural e da identidade ribeirinha no processo de aprendizagem dos discentes do Ensino Médio Integrado (EMI) residentes na região das ilhas; e b) Identificar a relação entre a formação docente recebida pelos professores de Língua Portuguesa do IFPA *campus* Abaetetuba e o desenvolvimento de práticas de letramento voltadas para a valorização da diversidade cultural e da identidade ribeirinha dos discentes do EMI residentes na região das ilhas.

Além desta introdução, este artigo apresenta três seções: na próxima, as informações relacionadas ao percurso metodológico adotado são apresentadas. A seguir, considerando que o estudo aqui relatado se trata de uma pesquisa em andamento, breves achados teóricos acerca da temática da investigação são discutidos. Posteriormente, as considerações finais são expostas. Ao final, as referências citadas ao longo do texto são elencadas.

2 METODOLOGIA

Nesta seção, aspectos relevantes relacionados à metodologia de condução da pesquisa são abordados. Inicialmente, na primeira subseção, o contexto sob o qual a investigação se desenvolverá é exposto. Em seguida, os participantes do estudo são descritos. Após isso, os instrumentos e procedimentos de constituição dos dados são apresentados. Por fim, na última subseção, os procedimentos de análise dos dados são relatados.

2.1 CONTEXTO

A proposta de investigação relatada neste Projeto de Tese será de abordagem qualitativa e de natureza aplicada. Além do mais, esse estudo de caráter exploratório será conduzido a partir da adoção do procedimento técnico de pesquisa de campo.

Para Merriam (1998), a fim de interpretar o significado dos acontecimentos, a pesquisa qualitativa estuda tanto as relações humanas em variados contextos quanto a complexidade existente em um determinado fenômeno. Ainda de acordo com a autora, a pesquisa qualitativa inclui a geração de dados de caráter descritivo na conjuntura da investigação crítica ou interpretativa. De modo complementar, Brandão (2001, p. 13) afirma que essa abordagem de pesquisa “está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo”.

Sobre o caráter exploratório, almeja-se maior compreensão do problema para torná-lo mais claro e/ou desenvolver hipóteses. Isso inclui realizar levantamentos bibliográficos e entrevistas, por exemplo (Gil, 2010). Nessa ótica, a pesquisa de campo se adequa à execução da pesquisa exploratória por ser “o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação” (Minayo, 1994, p. 53).

A partir da definição do tipo de pesquisa a ser conduzida, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPA) *campus* Abaetetuba foi escolhido como o *locus* para a realização deste estudo. Além de ser o ambiente profissional dos participantes desta pesquisa, a instituição se inclui nas vivências profissionais do(a) autor(a) deste Projeto de Tese, que também ministra aulas para as turmas do IFPA *campus* Abaetetuba.

O IFPA *campus* Abaetetuba atua como um centro de formação tecnológica ao promover formação profissional para o mundo do trabalho. Com uma boa estrutura física, a qual garante a permanência dos alunos no local e fomenta o êxito na aprendizagem, a instituição é referência

na oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na região onde se situa. Grande parte das matrículas ativas estão vinculadas aos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Nessa modalidade, o IFPA *campus* Abaetetuba oferta 6 cursos. Além disso, oferta 7 cursos na forma subsequente ao Ensino Médio, 3 cursos de graduação e 2 cursos de pós-graduação *lato sensu*.

2.2 PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa serão 5 professores efetivos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPA) *campus* Abaetetuba habilitados para ministrarem aulas da disciplina Língua Portuguesa para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio Integrado (EMI).

Apesar da possibilidade de atuarem como professores de cursos técnicos subsequentes, de graduação e de pós-graduação ofertados pela instituição, os docentes ministram aulas apenas para o EMI, pois há grande demanda por carga horária destinada a esse nível de ensino, já que a maioria das matrículas no IFPA *campus* Abaetetuba são de discentes do EMI.

Sobre as especificidades desses educadores, 2 são habilitados para ministrarem aulas de Língua Portuguesa e 3, de Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Outro ponto é o fato de os 5 professores lidarem diariamente, em sala de aula, com alunos ribeirinhos que habitam na região das ilhas de Abaetetuba e se deslocam ao IFPA *campus* Abaetetuba em busca de oportunidades de aprendizagem. Devido ao caráter ribeirinho do *campus*, é grande a quantidade de estudantes pertencentes a esse grupo, o que engloba entre 2 a 5 discentes por turma.

Pelo fato de envolver seres humanos, a pesquisa será submetida para análise e aprovação ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Além do mais, como forma de registrar o aceite em participar da pesquisa, os participantes serão convidados a ler e a assinar, caso estejam de acordo com as informações apresentadas, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE CONSTITUIÇÃO DOS DADOS

Ao considerar que a base da investigação proposta neste Projeto de Tese é a pesquisa de campo, fazem-se necessárias estratégias para gerar dados de forma coerente com essa etapa da metodologia científica de pesquisa. Diante disso, os estágios envolvidos no processo de constituição dos dados estarão organizados em três fases: a) realização de uma análise documental; b) condução de uma oficina; e c) proposição de uma sonda cultural.

Inicialmente, a primeira fase englobará a realização de uma análise documental, que inclui o exame de aspectos, como o contexto de produção do texto, os autores, os conceitos-

chave, o caráter, a confiabilidade, a autenticidade e a lógica interna do documento, e recolhe informações expressivas que permitam esclarecer o objeto do estudo para auxiliar na resolução dos problemas que se propõe resolver (Cellard, 2008).

O mapeamento documental será feito no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPA) *campus* Abaetetuba junto ao Departamento de Ensino, Pesquisa, Extensão, Pós-Graduação e Inovação (DEPEPI) da instituição. Na ocasião, serão analisados os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) técnicos integrados ao Ensino Médio ofertados pelo IFPA *campus* Abaetetuba para os quais os participantes da pesquisa ministram aulas. A partir dessa busca documental, almeja-se identificar o posicionamento do Ministério da Educação (MEC) e a proposta institucional do IFPA quanto ao trabalho voltado para a diversidade cultural e para a identidade de alunos do Ensino Médio pertencentes ao grupo dos ribeirinhos. Diante disso, será destinada 1 semana para a realização do mapeamento documental na instituição.

Os dados provenientes da análise documental serão cruzados com as informações expressas pelos participantes na segunda etapa do estudo: a condução de uma oficina para os professores participantes desta pesquisa, ou seja, “[...] um trabalho estruturado com grupos [...], focalizado em torno de uma questão central que o grupo se propõe a elaborar, em um contexto social. A elaboração que se busca na oficina não se restringe a uma reflexão racional, mas envolve os sujeitos de maneira integral, formas de pensar, sentir e agir” (Afonso, 2006, p. 9).

A oficina proposta será ancorada na perspectiva trazida por Vieira e Volquind (2002), que estabelecem três momentos: contextualização, planificação e reflexão. Na contextualização, os professores serão situados na conjuntura da oficina e terão seus conhecimentos prévios acerca da temática abordada verificados. Em seguida, haverá uma apresentação de caráter expositivo e conceitual acerca da relevância do trabalho com a diversidade cultural em sala de aula a partir da perspectiva de educação intercultural (Candau, 2010) e de fomento à construção da identidade de alunos ribeirinhos. Após isso, os docentes serão expostos a situações-problema vinculadas à temática estudada. Nesse momento, é esperado que, a partir da expressão, os educadores vivenciem conflitos sociocognitivos que exijam a reconsideração de seus “pré-conceitos” (Vieira; Volquind, 2002).

No segundo momento, o de planificação, haverá o planejamento de ações a serem realizadas para resolver um problema. Para tanto, serão construídos recursos manifestados na forma de instrumentos, mecanismos e/ou artefatos gerados para a resolução da problemática. Para finalizar, na etapa de reflexão, os conhecimentos produzidos serão sistematizados e a avaliação das atividades será feita, o que promoverá, a partir de reflexões e relatos, a socialização das percepções docentes advindas das atividades (Vieira; Volquind, 2002).

Com relação ao tempo, será destinada 1 semana para a produção e a organização dos materiais da oficina, que será apresentada por meio de *slides* em *PowerPoint*. Em seguida, a oficina, a qual será gravada em vídeo por meio de um equipamento de filmagem, será realizada em uma sala de aula do IFPA *campus* Abaetetuba, no turno noturno, das 18h às 22h, em um dia no qual os participantes não executem atividades de ensino. A oficina possuirá carga horária de 4 horas e contará com o auxílio da DEPEI para a emissão de certificado aos envolvidos.

Por fim, para concluir a etapa de geração de dados, ao final da oficina, os professores serão convidados a participar de uma sonda cultural, uma estratégia de criação de dados eclética advinda da área do *design* e usada nas áreas de psicologia, comunicação e educação. Conforme Zacar (2014, p. 1395), “[...] as sondas culturais se caracterizam como uma técnica exploratória para investigar fenômenos do cotidiano. Esta abordagem tem como base a auto documentação, que é realizada pelos participantes a partir de objetos e tarefas projetados para este fim”.

Para a participação na terceira fase, cada docente receberá o *kit* da sonda cultural composto por uma caixa contendo 3 canetas nas cores azul, preto e vermelho, 1 caderno brochura capa dura, 1 câmera instantânea Fijifilm Instax Mini 11 e 1 filme Instax com 10 poses.

Nesse sentido, a partir de seus saberes e percepções, a sonda cultural será o momento de fechamento da geração de dados no qual os docentes construirão diários para relatar suas experiências em sala de aula utilizando o conteúdo edificado na oficina. Portanto, aos docentes, será dado o prazo de 30 dias para a escrita do diário, que, em sua primeira página, contará com as instruções de preenchimento. Nessa ótica, espera-se que os professores anotem suas vivências e relatem seus discursos a partir dos sentidos, dos saberes, dos dizeres e dos sentimentos produzidos na oficina, bem como informem como estão aplicando isso na prática docente em sala de aula com os alunos ribeirinhos. Tais relatos escritos serão acompanhados de imagens estilo *polaroid* tiradas com a câmera instantânea pelos participantes da pesquisa.

2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados será realizada por instrumento empregado na constituição dos dados. Isso significa que as seções de análise estarão divididas em: a) análise documental; b) oficina; e c) sonda cultural.

Nesse sentido, a Análise Textual Discursiva (ATD) será a metodologia de análise de dados empregada tanto na análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) técnicos integrados ao Ensino Médio ofertados pelo IFPA *campus* Abaetetuba quanto na análise dos diários escritos pelos participantes do estudo.

Para a execução da ATD, que, segundo Moraes e Galiuzzi (2016, p. 13), “corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”, será necessário, inicialmente, delimitar o *corpus* de análise. Após isso, será conduzida etapa da unitarização, a qual possibilitará a fragmentação do texto em unidades de análise. Posterior à etapa de desmontagem do texto e à codificação por meio da identificação das unidades de análise, será feita a categorização, processo no qual articula-se significados análogos, o que pode originar diversos níveis de categorias de análise. Ao final, ocorrerá a elaboração de metatextos, ponto em que a interpretação e a descrição serão realizadas de forma autoral a partir da compreensão do pesquisador sobre o fenômeno investigado (Moraes; Galiuzzi, 2016).

Assim, ao empregar a ATD, espera-se compreender a perspectiva dialética entre os vários movimentos da realidade existente, o que, nesse contexto, diz respeito às questões pedagógicas, culturais e políticas as quais estão no entorno da construção de uma educação para a diversidade e para a inclusão.

No que diz respeito à oficina, essa será narrada, por escrito, de modo a possibilitar a extração de pontos relevantes para a análise que tenha como foco os objetivos deste estudo para, posteriormente, dialogar com a literatura existente concernente à temática abordada.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma das preocupações nas últimas décadas tem sido a maneira como os professores são formados. Essa preocupação visa chamar a atenção para o valor da diversidade cultural ao mesmo tempo que incentiva o combate ao preconceito, à exclusão e à discriminação que podem se fazer presentes no ambiente escolar. Além do mais, visa reconhecer as identidades culturais presentes no país. À vista disso, é essencial que a escola aceite a particularidade de cada aluno na aquisição de conhecimentos. Por isso, os educadores devem compreender a singularidade de cada processo de aprendizagem.

Nesse aspecto, é pertinente considerar a formação de professores voltada para a desconstrução da pedagogia baseada em práticas excludentes, ensurdecadoras e descontextualizadas das realidades socioculturais e históricas de indivíduos e grupos sociais marginalizados (Freire, 2015). Assim, deve-se reconhecer o estado de opressão para o indivíduo se libertar daqueles que o oprimem (Freire, 1987). Diante disso, constata-se que a construção de valores essenciais à interação humana e à promoção da coexistência respeitosa são facilitadas pelo estímulo à educação inclusiva. Assim sendo,

[...] ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (Carvalho, 2005, p. 10).

Para o autor, a educação inclusiva é facilitada quando docentes e discentes preservam a diversidade encontrada nos contextos sociais e refletem acerca dela. Isso significa que é papel do professor não mais admitir práticas limitadoras, pois não cabe simplesmente ignorar ou apenas observar a diversidade já amplamente presente nas escolas e nas salas de aula.

De modo oposto, o educador deve estar atento a esses aspectos para garantir que todos os seus alunos tenham oportunidades iguais de sucesso, o que exige que ele esteja preparado para atender às necessidades de cada estudante de maneira que, ao final do processo, os discentes consigam se formar como indivíduos críticos e atuantes na sociedade.

Nessa perspectiva, é crucial que o docente esteja ciente de que é sua responsabilidade facilitar o desenvolvimento de um currículo alinhado com a realidade. Por isso, é relevante que esse promova a atuação dos alunos como produtores culturais no ambiente em que vivem por meio da expressão oral e do desenvolvimento de práticas de linguagem com foco em sua cultura e no seu conhecimento de senso comum, por exemplo, para que não se perca o que é mais valioso: a sua identidade.

Para que o docente possa desenvolver práticas de letramento voltadas à valorização das identidades culturais, é necessária formação para tal, o que inclui a formação inicial, a qual necessita ser aprimorada de maneira contínua por meio da formação continuada, uma responsabilidade não apenas do professor. Conforme Silva e Moura (2018), a escola e o governo, representado pelas Secretarias de Educação, também devem se envolver neste processo a fim de fornecer oportunidades para o professor se formar e aprimorar sua prática. Esse aspecto interliga a necessidade de formação docente em três aspectos fundamentais: formação teórica, formação didática e formação prática para conduzir, de maneira bem-sucedida, práticas de letramento promotoras de uma educação inclusiva (Malheiros, 2012). Sobre o corpo docente de Língua Portuguesa que lida com a realidade de ministrar aulas para discentes ribeirinhos no IFPA *campus* Abaetetuba, um ponto comum é o fato de ministrarem aulas para turmas heterogêneas do Ensino Médio Integrado (EMI) e estarem inseridos em um cenário desafiador, que impõe a constante atualização da prática docente, de modo que os alunos sejam conduzidos a práticas de letramento libertadoras, e, de modo mais específico, que

os discentes ribeirinhos compreendam sua identidade a partir de experiências educacionais sobre diversidade.

Nessa ótica, ao tomar como ponto de partida uma conversa preliminar realizada com esses 5 docentes, com a finalidade de melhor compreender e contextualizar a problemática enxergada para esta pesquisa, foi verificado um anseio por oportunidades formativas voltadas para as temáticas da diversidade cultural e da formação identitária dos estudantes ribeirinhos, haja vista que nenhum dos educadores vivenciou oportunidades formativas voltadas para os tópicos mencionados. Por conseguinte, são muitos os antagonismos que se estabelecem no cerne da relação entre aprendizagem e ensino da Língua Portuguesa para discentes ribeirinhos. Em grande parte, os desafios partem do próprio ambiente escolar, o qual nem sempre estimula e valoriza a educação na perspectiva intercultural.

Ao analisar os empecilhos que dificultam e encolhem as perspectivas de atuação e de formação dos professores de Língua Portuguesa do IFPA *campus* Abaetetuba sobre o enfoque dado aos discentes ribeirinhos, menciona-se a quase ausente visibilidade aos discentes oriundos da região das ilhas de Abaetetuba. Nesse caso, diante da iminente invisibilidade, esses alunos se mesclam com os demais, e o professor, por sua vez, tende a homogeneizar a turma, tratando-a de forma igual e desprezando as diferenças culturais e identitárias dos estudantes. Desse modo, torna-se complexa a formação de professores para atuarem de forma efetiva com alunos cujas peculiaridades identitárias é desconhecida pelos próprios docentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que o impacto e as implicações desta investigação para a sociedade tragam mais oportunidades de fomento aos projetos executados nas instituições de ensino que tenham como foco a educação intercultural.

Diante disso, será oportunizada, de forma mais ampla, a autovalorização de grupos específicos, como os ribeirinhos, os quais poderão garantir maior espaço de voz na sociedade, sem estar às margens dela e reféns das históricas dicotomias entre moderno e tradicional, assim como urbano e rural.

Nesse caso, compreender melhor a problemática em torno dessa questão contribuirá para amenizar os problemas sociais que envolvem o preconceito com alunos ribeirinhos, que, muitas vezes, são vítimas de uma escola opressora a qual tende a homogeneizar seus alunos e a ocultar as diferenças culturais e identitárias presentes no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, M. (Org.). **Oficinas em Dinâmica de Grupo**: um método de intervenção psicossocial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- BRANDÃO, Z. A dialética macro/micro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 153-165, 2001.
- CANDAU, V. (Org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- CARVALHO, R. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.
- MALHEIROS, B. **Didática Geral**. São Paulo: LTC, 2012.
- MERRIAM, S. **Qualitative research and case study applications in education**. São Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- MINAYO, M. (Org.). **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.
- SILVA, E.; MOURA, J. Responsabilização docente e suas implicações na constituição do trabalho docente na formação continuada. **Pontifícia Universidade Católica**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2018.
- VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino**: O quê? Por quê? Como? Porto Alegre: Edipucrs, 2002.
- ZACAR, C. O uso de sondas culturais no processo de design de produto: uma experiência com estudantes de graduação. **Blucher Design Proceedings**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 1395-1405, 2014.

AS MEMÓRIAS NOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA COMO RESISTÊNCIA: A MEMÓRIA COMO FATOR DE ATRAVESSAMENTO NO PROCESSO REFLEXIVO DA PESQUISA SOBRE GÊNERO E EDUCAÇÃO EM ARTES VISUAIS

Dayane da Silva Pinheiro²²

Cássia Morais Santos²³

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Marques de Britto²⁴

Resumo Este artigo consiste em um registro dialógico dos processos de desenvolvimento e fundamentações iniciais de pesquisas bibliográficas no mestrado, vinculadas à Linha de Pesquisa 3: “Memórias, Histórias e Educação em Artes”, no Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (PPGArtes-UFPA), Belém-PA. Sendo: “Registros de Si: Luciana Magno, Rafa Moreira e Elieni Tenório: como as artistas amazônicas ilustram/encarnam/registram/tecem o Eu feminino estético contemporâneo”; e o outro: “Ensino Aprendizagem de Artes Visuais: a compreensão de pinturas contemporâneas na Educação Básica”. Respectivamente, sob a autoria de Dayane da Silva Pinheiro e Cássia Morais Santos, são os títulos dos dois projetos de pesquisa em andamento que ilustram este texto. Atravessar-se-á diretamente os procedimentos de pensar os projetos de pesquisa científica sobre as Artes Visuais, “graças” a um denominador comum: a Memória.

Palavras-chave: Memória. Artes Visuais. Pesquisa. Gênero. Educação.

1 Introdução

O eixo primordial deste texto constrói-se tangenciando as reflexões e referências da disciplina optativa: “Acervos, Memórias e Culturas”, ministrada pelas docentes Profa. Dra. Janice Shirley Souza Lima e Profa. Dra. Rosângela Marques de Britto, entre os meses de setembro de 2024 a janeiro de 2025.

²² Graduada em Licenciatura Plena em Artes Visuais pela Universidade Federal do Pará (UFPA) (2019-2024). Mestranda em Artes no PPGArtes-UFPA. Integra o Grupo de Pesquisa Arte, Memórias e Acervos na Amazônia (UFPA), coordenado pela Profa. Dra. Rosângela Marques de Britto. Contribuição de autoria: 1ª autora do texto. E-mail: dayane.pinheiro@ica.ufpa.br

²³ Graduada em licenciatura plena em Artes Visuais-UFPA (2014-2018); pós-graduada em Linguagens e Artes na Formação Docente -IFPA (2021-2024); pós-graduada em Docência e Prática das Artes Visuais e História da Arte, ambas na FOCUS (2023-2024/2024-2025 respectivamente), Mestranda no PPGARTES-UFPA. Contribuição de autoria: coautora do texto. E-mail: kakauminogueux@gmail.com

²⁴ Professora Associada da UFPA. Artista Visual/Museóloga/Professora de Arte Visuais. Docente do Instituto de Ciências da Arte (ICA). Líder do Grupo de Pesquisa CNPq: Arte, Memórias e Acervos na Amazônia. Contribuição de autoria: orientadora. Email: rosangelamarquesbritto@gmail.com

Ao inter-relacionar as óticas dos dois projetos citados anteriormente (Artes Visuais, Gênero e Educação) com os conceitos da temática “memórias”, observa-se a abertura do leque epistemológico apoiado na fundamentação teórica da disciplina supradita. Conceitos como “memória individual e memória coletiva” e “lembança real e lembrança fictícia”, do autor Maurice Halbwachs (1990), bem como “o poder libertador da memória” e “a memória como redenção do passado”, de Myrian Sepúlveda dos Santos (2012), são valiosas fontes para as articulações que colocam a memória como núcleo de políticas e resistências que marcam a prática de pensar sobre Arte-Gênero e Arte-Educação na contemporaneidade amazônica.

Sob a justificativa da pertinência de esmiuçar a memória como artífice potente de reflexões acerca dos “esquecimentos” e “rememorações” histórico-sociais que marcam as pesquisas científicas em Artes Visuais, a(s) memória(s) surge(m) como recurso pujante de pesquisa, uma vez dentro das dicotomias sociais de lembrar e esquecer, verdades são silenciadas. Nesse ínterim, dispomo-nos, enquanto pesquisadoras das Artes Visuais, dentro de nossos temas particulares, a tornar nossas pesquisas catalizadores de escuta e reafirmação memorial.

2 Memória como atravessamento filosófico da "auto rememoração" identitária das artistas na Amazônia

Desdobramentos iniciais do projeto de pesquisa *“Registros de Si: Luciana Magno, Rafa Moreira e Elieni Tenório: como as artistas amazônicas ilustram/encarnam/registram/tecem o Eu feminino estético contemporâneo.”*

2.1 Construção da memória e o “esquecimento” histórico-social de gênero

Pensar a relação entre memória e gênero é, antes de tudo, pensar a relação entre o que é lembrado e, por conseguinte, o que é esquecido em sociedade historicamente. Concomitante a isto, é imprescindível observar que essas “lembranças” e “esquecimentos” acontecem em consonância com as necessidades e imposições das massas hegemônicas de poder.

Erigem-se os arquétipos de memórias que melhor se encaixam nas arbitrariedades dos monopolizadores histórico-sociais legitimando seus interesses particulares. Quanto ao caráter manipulativo da memória e do imaginário social, Mário Chagas (2003) é enfático ao afirmar: A elaboração de um imaginário é parte integrante da legitimação de qualquer regime político. É por meio do imaginário que se podem atingir não só a cabeça, mas, de modo especial, o

coração, isto é, as aspirações, os medos e as esperanças de um povo. É nele que as sociedades definem seus inimigos e organizam seu passado, presente e futuro (Chagas. 2003, p. 142).

Nesse ínterim de organização do passado, presente e futuro, escolhas são feitas. E como frutos dessas escolhas, têm-se o privilégio de determinados objetos, instituições, culturas, indivíduos etc., a serem rememorados em detrimento dos “Outros”. E foi aqui, neste emaranhado incomensurável e indefinido dos “Outros”, onde foram inseridos (dentre muitos) os universos do feminino: historicamente à margem da lembrança, à sobra constante do esquecimento. “O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro” (Beauvoir, 1970, p. 10).

E desde as questões mais basilares da individualidade humana até as macroestruturas sociais passam por este filtro de memórias construídas. Tendo isso em vista, quanto a “ser mulher” Simone de Beauvoir questiona: “Mas, antes de mais nada: que é uma mulher?”, e responde páginas adiante: “*ser* é ter-se tornado, é ter sido feito tal qual se manifesta” (Beauvoir, 1970, p. 7 e 18). Em outras palavras, ser mulher, na sociedade contemporânea, está intimamente ligado às elaborações histórico-culturais anteriormente estabelecidas na memória social construída²⁵. Estabeleceu-se o gênero masculino, o homem no centro, e à sua órbita, compôs-se o feminino.

A partir disso, “esquecimento” e “apagamento” tornam-se sinônimos. Uma vez que não acidentalmente “esqueceu-se” de dar voz; tampouco “esqueceu-se” de dar espaço ao feminino. Do contrário, as persistentes políticas de silenciamentos moldaram as memórias e condicionaram o papel existencial da mulher.

Desse modo, justifica-se a potência da pesquisa sobre o “testemunho da experiência do ser feminino” (Assis, 2017, p. 3) como resposta. Por meio das Artes Visuais, artistas amazônicas exprimem, em narrativas autobiográficas, os múltiplos atravessamentos das experiências memoriais de ser mulher. E, conseqüentemente, obra a obra, aos poucos delineiam uma nova memória social de gênero.

2.2 Luciana Magno, Rafa Moreira e Elieni Tenório: a pesquisa de obras autobiográficas como resistência da memória feminina

No cenário artístico amazônico, três nomes femininos “saltam” das páginas de literaturas especializadas em produções visuais contemporâneas: Luciana Magno, Rafa Moreira

²⁵ “Dois intelectuais, o sociólogo Maurice Halbwachs e o psicólogo Frederic Charles Bartlett, estabeleceram, nas primeiras décadas do século XX, as bases teóricas que nos permitem rejeitar com maestria a separação rígida entre memória e sociedade e definir a memória como uma construção social” (Santos, 2012, p. 39).

e Elieni Tenório. Com linguagens e métodos díspares, estas artistas emblemáticas registram as individualidades de suas narrativas enquanto mulheres artistas em solo amazônico.

Em suas performances, a artista paraense Luciana Magno, de 37 anos, graduada em Artes Visuais, corporifica a simbiose entre o corpo feminino indissociável da natureza regional em performances que evocam o corpo-natureza da mulher. Aos 70 anos, a artista amapaense Elieni Tenório, formada em Artes Plásticas, poeticamente costura em seus tecidos as trajetórias pessoais da sua construção identitária enquanto mulher, fundindo arte híbrida e memória. Ao passo que a pintora, performer e arte-educadora Rafa Moreira, nascida em Belém, graduada em Artes Visuais, utiliza em suas pinturas o autorretrato como artífice para dar protagonismo ao corpo historicamente apagado: seu Eu enquanto mulher trans na Amazônia.

No que tange à memória, os papéis de Luciana, Rafa e Elieni são primordiais para “trazer para o presente verdades que estariam sendo reprimidas pela sociedade” (Santos, 2012, p. 109 *apud* Marcuse, 1970). Verdades estas resguardadas nas vivências e lembranças dos ditos “Outros”, das “Outras” à margem. Os “Eus femininos” representados nas obras das três artistas premiadas refletem uma ruptura histórico-social enraizada no contexto artístico. Uma vez que a figura feminina passa de mero objeto de estudo/fixação/sexualização de artistas homens, para o papel de protagonismo dentro da construção da própria narrativa identitária enquanto mulheres artistas.

Pesquisar estes produtos autobiográficos femininos das Artes Visuais contemporâneas no contexto de esquecimentos, significa “Escrever por esse povo que falta (“por” significa “em intenção de” e não “em lugar de”)” (Deleuze, 2011, p. 15, grifo do autor). A pesquisa justifica-se na fundamental importância de traçar as narrativas femininas à luz das experiências em primeira pessoa das artistas, conferindo corpo, voz e identidades particulares às análises de obras.

Memória e esquecimento são faces opostas de uma mesma estrutura. Escolhas políticas tendenciam quais vozes hão de ser esquecidas. Mas permanecer na inércia do esquecimento não é mais uma sina intransponível. As “Outras” falam por si com seus nomes, seus corpos, suas obras, suas memórias. Cabe a nós: ouvir e lembrar.

2.3 Memórias femininas e Artes Visuais na Amazônia: a memória como redenção do passado

Pesquisar sobre memória e questões de gênero comumente nos leva, em dado momento, a um estado catatônico ao observarmos as mais diversas mazelas de exclusão e silenciamento de massas que compõem o nosso arcabouço histórico enquanto sociedade. Mas, essa

circunstância delirante de esquecimentos arbitrários e rememorações tendenciosas não é suficiente para paralisar a ebulição constante dos discursos de resistência que buscam reinterpretar e reestruturar as bases da memória social delirante. O delírio assume papel de catalizador de mudanças sociais, nesse ínterim, “delírio” é bem descrito por Deleuze (2011) como:

Todo delírio é histórico-mundial [...] O delírio é uma doença, a doença por excelência a cada vez que erige uma raça pretensamente pura e dominante. Mas ele é medida de saúde quando invoca essa raça bastarda oprimida que não para de agitar-se sob as dominações, de resistir a tudo o que esmaga e aprisiona e de, como processo, abrir um sulco para si na literatura (Deleuze, 2011, p. 15).

Esta pesquisa visa fazer parte dessa abertura de sulcos na literatura. Sob inspiração direta do fazer (e ser) das artistas Luciana Magno, Rafa Moreira e Elieni Tenório, que constantemente abrem fendas nas delimitações arcaicas do que é “ser mulher”.

Não se trata mais de delimitar os pontos onde a figura pré-estabelecida de “mulher” está inserida na memória social, mas de transpor esses agentes limitantes e observar as bordas esmaecidas, as gradações sutis, as memórias subjetivas e as pluralidades dos femininos. Esta pesquisa debruça-se no “entre” ou “no meio”, em um percurso que não tem o objetivo de chegar a um resultado nuclear que respalde uma hipótese essencial. Busca-se criar pontes entre: 1) as vivências destas mulheres; 2) suas obras que contam essas narrativas protagonizadas; e 3) a tecitura estético-artístico-filosófica dessas memórias como “a possibilidade do resgate do passado das mãos dos “vencedores” e com isso a redenção deste mesmo passado” (Santos, 2012, p. 134 *apud* Benjamin, 1968).

Defende-se que os “vencedores” supraditos (poderes hegemônicos como o capital, o neoliberalismo, o patriarcado, o racionalismo, o colonialismo etc.) monopolizam a memória social e deliberadamente selecionam as figuras, as narrativas, as culturas e as vivências que são passíveis de esquecimento. Ser um “vencedor” nessa conjuntura significa ser lembrado coletivamente. A manutenção/modelagem dessa memória social exige séculos de doutrinação regado a violências, silenciamentos e apagamentos de grupos inteiros da escrita da história da humanidade e, por conseguinte, da História da Arte.

Por meio da abertura de fendas na literatura artística tradicional, esta pesquisa visa observar poeticamente através das obras autobiográficas destas três artistas, como se observa através de um buraco de fechadura de um cômodo ainda pouco desbravado: com cautela, delineando cada feixe de luz, guardando cada pequeno detalhe, mapeando cada singularidade, e tendo em mente que as verdades daquele espaço recôndito não serão todas expostas já à

primeira olhadela. É necessário debruçar-se poética, artística e filosoficamente sobre esse arcabouço ainda cheio de mistérios que é o Eu feminino, a fim de darmos um pequeno (mas potente) passo literário rumo à redenção desse passado construído em nome de um futuro reescrito.

3 Memória, Gênero e Arte-Educação: primeiras intercessões

Mas nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem (Halbwachs, 1990, p. 26).

Quando o sociólogo francês Maurice Halbwachs, em seu livro “Memória Coletiva” (1990), escreve na citação acima que “nunca estamos sós”, ele evoca um sentimento de indissociabilidade dos indivíduos dentro das teias que formam a nossa Memória Coletiva. Não estamos sós porque nossas memórias e, por conseguinte, nossas apreensões do mundo em que nos (des)encaixamos estão ligadas por precedentes coletivos. Ainda em seu livro, Halbwachs defende que a Memória Individual não é objetivamente uma mera cópia predestinada da Memória Coletiva, mas pontua que a intercomunicação entre ambas é (paradoxalmente) independente e simbiótica:

Do mesmo modo, pelo fato de que dois pensamentos, uma vez reaproximados, e porque contrastam entre si, parecem se reforçar mutuamente, nós acreditamos que formem um todo que existe por si mesmo, independente dos grupos de onde são tirados, e não percebemos que na realidade consideramos ao mesmo tempo os dois grupos, porém cada um do ponto de vista do outro (Halbwachs, 1990, p. 43-44).

Ao estendermos a comunicação entre Memória, Gênero e Arte-Educação, percebe-se emergir problemáticas que à primeira vista parecem independentes entre si, mas quando observadas com atenção, revelam intercessões interessantes. Dentro destes dois macro universos (estudos de Gênero e estudos de Arte-Educação) existem ressonâncias de esquecimentos e rememorações coletivas, bem como são marcados por processos de hierarquização e, por conseguinte, de subalternização dentro dos próprios eixos. Além disso, ambos os universos comportam o título do “Outro” – a “Outra figura humana”, a “Outra disciplina”, que não as demais.

Mas, voltando à citação de Halbwachs (1990): “nunca estamos sós”, as memórias individuais e coletivas de figuras, grupos, culturas, práticas, saberes etc. historicamente

segregados tendem a se comunicarem entre si, e como fruto destas comunicações surgem resquícios de memória, fragmentos de verdades que mantêm vivas as lembranças e nos movimentam para irromper as estruturas arcaicas da memória social previamente construída. Quer seja pelo Estudo de Gênero, ou pelo estudo de Arte-Educação, os fundamentos das Artes Visuais existem como catalizadores de transformações sociais, e pesquisar dentro destas mediações, dialogando entre estas subáreas, evidencia que (no que tange à Memória) nunca estamos sós.

4 Ensino/Aprendizagem de Artes Visuais: breve relato de experiência na docência em Educação e os desafios na demarcação das Artes Visuais como campo de conhecimento específico

Ao longo das experiências como docente da educação básica na disciplina de Arte na modalidade EJA (Ensino de Jovens e Adultos, ofertada na modalidade do Ensino Fundamental e Médio), foi o momento em que a teoria acumulada em pesquisas, leituras e reflexões puderam ser postas em prática. Como professora habilitada em Artes Visuais, o enfoque do conteúdo ministrado na disciplina de Arte, nos anos de 2019 a 2021, foi direcionado à subárea de Artes Visuais e todo seu conteúdo específico. Assim como quando necessária a abordagem de algum termo ou conteúdo específico de uma das outras subáreas do campo das Artes (Teatro, Dança e Música), o enfoque se mantinha, porém, em diálogo com os conteúdos. Quando eram propostas reflexões para os alunos sobre a divisão dessas subáreas, explicando a existência delas como grandes áreas do conhecimento e como disciplinas, posteriormente era proposto o diálogo entre essas áreas, momento em que era valorizado cada campo do conhecimento, não apenas como componente curricular, mas também por haver a necessidade do enfoque desses componentes como campo de estudo/área de conhecimento, o que justifica a necessidade de serem disciplinas curriculares.

Partindo desse ponto, é que a ideia da educação estética e o diálogo entre as disciplinas viabilizou a interdisciplinaridade, não apenas com disciplinas da área do conhecimento do campo das Ciências Exatas, como a Matemática, Ciências da Natureza e/ou das Ciências Humanas, mas também dentro da área de conhecimento das Linguagens (mais especificamente as quatro subáreas das Artes), como meio para o diálogo entre disciplinas da mesma área,

como valorização dos conhecimentos específicos e modo de combater a prática da polivalência²⁶ no ensino das Artes na educação básica.

Vale ressaltar que as Artes Visuais, Teatro, Dança e Música possuem cursos de graduação para a licenciatura plena, cada uma com sua habilitação específica:

As resoluções aprovadas pela Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que aprovaram as diretrizes curriculares para os cursos de graduação nas suas especificidades, quais sejam: Música na Resolução CNE/CES nº 2/2004; Dança na Resolução CNE/CES nº 3/2004; Teatro na Resolução CNE/CES nº 4/2004; Artes Visuais na Resolução CNE/CES nº 1/2009, ainda não são consideradas nos concursos, implicando em orientações que afetam o direito do egresso em sua atuação docente na modalidade artística específica para a qual se especializou (Pimentel; Magalhães, 2018, p. 228).

O fato de as resoluções acima não serem consideradas em concursos e até mesmo nas contratações de professores licenciados nas habilitações específicas nas quais se formaram, é uma das principais, se não o maior motivo, da existência da polivalência no ensino das Artes na educação básica, que, por consequência, afeta a qualidade de ensino ofertado aos discentes. Por outro lado, isto justifica a importância da demarcação das Artes Visuais, assim como das demais subáreas que compõem o campo macro das Artes, na busca da compreensão e importância da divisão das Artes – área de conhecimento, campo de estudo/pesquisa e importância – como disciplina específica para a educação básica e não apenas um “assunto” ou “conteúdo” dentro de uma hierarquia de conteúdos presentes em um itinerário formativo, que privilegia as disciplinas detentoras de maior carga horária da grade curricular na educação básica, e que tradicionalmente são tidas como “mais importantes”. Tal prática histórica é corrente até o presente momento da pesquisa.

4.1 Ensino/Aprendizagem de Artes Visuais: memorial de reflexões estéticas na prática docente para valorização da educação estética

Na prática de ensino das Artes Visuais, pode-se selecionar a abordagem da aula de acordo com a proposta de cada professor da disciplina e promover reflexões, questionamentos e aprendizagens a partir das questões reflexivas que uma obra pode suscitar. A abordagem da aula, seu direcionamento e todo planejamento do conteúdo, será de responsabilidade do professor, sendo assim, a escolha da abordagem didática fica sob responsabilidade de cada um.

²⁶ Em síntese, o professor que possui formação específica em uma das quatro subáreas da Artes, mas atua como se possuísse habilitação para todas as outras sem formação específica.

Tendo em vista a vasta possibilidade da seleção de conteúdo dentro da História da Arte, pensar a leitura de obras, principalmente das produzidas na contemporaneidade, requer a prática docente que trabalhe a valorização da percepção do aluno, contextualizando com o conteúdo selecionado e que promova a aprendizagem significativa²⁷.

Desse modo, através da perspectiva da Estética/Filosofia da Arte sobre a apreensão pelos sentidos, tendo sido utilizada para fundamentar a prática docente em sala de aula ao longo da experiência relatada (no ensino da EJA nos anos de 2019 a 2021). Com sua relevância como tema próprio das Artes Visuais para leitura de obras de Arte, e por se tratar do campo de estudo/conteúdo/assunto selecionado no planejamento de aula (com foco na leitura de obras de arte), foi possível propor e estimular novas perspectivas em leituras de obras de Arte. A prática de leitura desenvolvida foi aplicada através da fruição estética, com fundamentação teórica da prática em sala de aula a partir de conceitos da Filosofia da Arte, em que o aluno pôde desenvolver a leitura de obras, inclusive contemporâneas, através do contato com a imagem da obra escolhida para ser trabalhada com a turma em cada aula, de acordo com o assunto, a partir do estímulo reflexivo, para além da leitura formal tradicionalmente feita.

Dentre as características atribuídas ao enfoque modernista na apreciação estética em artes visuais, explicitadas por Efland, Freedman e Stuhr (2003), a limitação à descrição dos elementos formais da obra, durante a apreciação estética é a que mais aparece nos materiais de apoio disponíveis aos professores. Há uma tendência em enfatizar a leitura formal de obras e imagens, pressupondo que a percepção de linhas, formas, cores, textura, valor, equilíbrio, é a responsável pela compreensão estética. Essa tendência desconsidera os contextos (de produção e de leitura da obra) e demonstra a crença na objetividade embutida na obra de arte (Rossi, 2005, p. 50).

A compreensão estética para além da leitura formal foi aplicada ao longo da experiência relatada, como exercício ao longo das aulas e como proposta parcial da avaliação final a partir do Contextualizar, Ler e Fazer, sistematizado por Ana Mae Barbosa (2019), que não privilegia a objetividade, mas sim a fruição.

Para o propósito da educação estética no ensino das Artes Visuais ter êxito, não podemos desconsiderar a tríade Contextualizar, Ler e Fazer, que é utilizada na prática da educação

²⁷ A definição de aprendizagem significativa para o campo pedagógico faz alusão, em síntese, sobre uma estratégia pedagógica, dentro das novas propostas pedagógicas, para valorização dos saberes que o discente traz consigo. Teoria desenvolvida por David Ausubel, em “Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva” (2000).

estética, que propõe uma aprendizagem significativa em Artes, principalmente nas Artes Visuais, por se tratar de uma abordagem aberta, dialógica e propositiva.

A Abordagem Triangular possibilita diferentes caminhos dentro dos âmbitos que a envolvem, do Fazer, Ler e Contextualizar. A imagem do triângulo permite ao professor escolher em qual das pontas iniciará seu trabalho. Por isso, é uma abordagem dialógica. Sua potência está na relação entre a tríade que permite reordenação da prática docente. Assim, não deve ser tomada como um passo a passo. Isso seria perder suas significações em um vazio (Silva; Lampert, 2017, p. 91).

Como prática escolhida ao longo desses anos à frente da turma da EJA, em utilizar a abordagem triangular a partir do 1) *Contextualizar* o período histórico: contexto da obra e/ou do artista, posteriormente era proposta a reflexão para os alunos através do 2) *Ler*: ao ter contato com a imagem da obra dentro do contexto na qual foi produzida, para se fazer o exercício de leitura com o estímulo a reflexão pessoal, subjetiva e valorizando o repertório de cada um, ao associar o que estava sendo visto com seus conhecimentos prévios e, por fim, estimular o 3) *Fazer*: que seria o exercício prático, livre, e que valorizou muito mais a justificativa (conceito desenvolvido do projeto/trabalho avaliativo em forma de portfólio) do que a técnica escolhida (beleza ou rigor qualitativo da execução dos trabalhos), ou até mesmo facilidade com algum tipo, de uma das linguagens/técnicas ou estilos artísticos que, eventualmente, poderiam vir a dominar.

4.2 Ensino/Aprendizagem de Artes Visuais: Memórias e Histórias na construção do ensino estético

No ensino/aprendizagem das Artes Visuais, dentro das suas especificidades, como através da teoria do conhecimento existente na área (a exemplo da História da Arte), podemos selecionar o conteúdo de modo cronológico ou anacrônico e ministrar uma aula ou ter em nosso planejamento de ensino a possibilidade de trabalhar os períodos de relevância para a História da Arte como ponto essencial de demarcação epistêmica da área. Mas também como recurso essencial para auxiliar na demarcação da epistemologia que a área possui, em diálogo com outras teorias, e que reflete na importância de se fazer o resgate de acontecimentos passados através da memória, tanto da memória histórica, social quanto do pessoal/individual.

Desse modo, fazer o resgate de elementos importantes para a História da Arte e para a História Geral em relatos de experiências de artistas e professores de Artes Visuais (não raros casos são professores/artistas ou artistas/professores), também compõe a prática do resgate de memórias coletivas e individuais relevantes para colaboração na construção epistêmica em

Artes Visuais, mas sobretudo, da valorização de outros saberes para além do que é praticado no modelo de ensino tradicional, que privilegia apenas a perspectiva conteudista na prática docente da educação básica. Em contrapartida, a prática relatada na experiência como professora de Artes Visuais que ensina/ministra aulas de conteúdos específicos das Artes Visuais, e que propõe práticas interdisciplinares a partir da sua área de formação, além de explicar a metodologia utilizada ao longo da experiência relatada, expressa a importância do resgate dessa memória individual através do relato, como forma de contribuição para a memória coletiva de professores em formação que podem se ancorar na experiência didática descrita.

Acontece com muita frequência que nós atribuímos a nós mesmos, como se elas não tivessem sua origem em parte algum senão em nós, ideias e reflexões, ou sentimentos e paixões, que nos foram inspirados por nosso grupo. Estamos então tão bem afinados com aqueles que nos cercam, que vibramos em uníssono, e não sabemos mais onde está o ponto de partida das vibrações, em nós ou nos outros (Halbwachs, 1990, p. 47).

A prática relatada reverbera em práticas de outros professores, que não apenas ecoa, mas também ressoa em uma escolha metodológica que tem como base o Contextualizar, Ler e Fazer. Uma vez que acessada a memória entorno da História da Arte, o Historicismo da Arte se faz tão importante quanto o Historicismo é para a História Geral, e é através do acesso a essa memória que se amplia o contato com a História da Arte pretérita e a contemporânea.

Temos os desdobramentos em uma epistemologia própria, que a origem ora parece surgir do indivíduo e ora constitui-se do coletivo, e em diversos momentos a junção de ambas as memórias irão construir a História da Arte através de outras narrativas, como a regional, tendo em vista que: “Devemos ter cuidado com o que herdamos do passado, advertiu-nos Benjamin, pois os vencedores é que herdaram a tradição” (*apud* Santos, 2012, p. 43) que, em linhas gerais, diz respeito à História contada, sendo a narrativa consolidada incompleta, que nos dá margem para tentar preencher as lacunas através do papel semelhante ao de Benjamin, em que: “Não considerou que a história se constituísse a partir de uma sucessão de eventos, mas de um conjunto de diferentes temporalidades” (*apud* Santos, 2012, p. 43). Assim como as experiências dos professores dessa área, que constitui a demarcação da prática e pesquisa no ensino/aprendizagem em Artes Visuais, dentro da perspectiva de outra temporalidade, desse modo, a metodologia do Contextualizar, Ler e Fazer possui um potencial dialógico no preenchimento de lacunas do presente, que os pares de formação terão em sua memória chaves de acesso comum, o que torna o relato dessa experiência propositivo, no que diz respeito à experiência individual, que agrega na reflexão de outros indivíduos a ponto de somar com outros professores de forma coletiva, em prol da melhoria do ensino ofertado.

5 Considerações pertinentes

Ao dialogarmos entre subáreas das Artes Visuais tão distintas (Estudos de Gênero e Estudos de Arte-Educação), algumas considerações pertinentes surgiram: 1) Pesquisar Arte e Gênero sob o viés da Memória (dando enfoque à memória individual feminina) evidencia um leque epistemológico rico a ser esquadrinhado: a prática do levantamento de obras autobiográficas das artistas citadas, seguido da análise esmiuçada desses produtos visuais à luz da base teórica histórica-filosófica-estética das Artes Visuais, em diálogo com as demais áreas das humanidades. Evidencia-se a potencialidade do estudo detalhado da formação dos “Eus femininos” estéticos contemporâneos como viés de rememorações e reafirmações identitárias das mulheres por meio das Artes Visuais; 2) A reflexão teórica proposta no relato de experiência acima é chave de acesso à memória que armazena a prática de ensino das Artes Visuais.

Em suma, a memória em torno da Historiografia da Arte, da memória docente e das metodologias de ensino desenvolvidas nos anos relatados, são escolhas pautadas na valorização da epistemologia própria da área, assim como do resgate da memória que a docência cria no indivíduo, como recurso de acesso ao passado que se faz presente na prática docente, na forma da didática exercida.

Dito isso, ficam evidentes as ressonâncias entre estes eixos de pesquisas: memórias, lembranças, relatos, escolhas, resgates, reafirmações. São alguns dos muitos substantivos que atravessam a prática de pensar as pesquisas em Artes Visuais. Elencar estes termos salienta os propósitos de tornar-se pesquisadora em Artes Visuais: fazer parte da “possibilidade do resgate do passado das mãos dos “vencedores” e com isso a redenção deste mesmo passado” (Santos, 2012, p. 134 *apud*. Benjamin, 1968).

Referências

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ASSIS, Sissa Aneleh Batista de. As formas de resistência feminina na arte do protesto da Amazônia Brasileira. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11; 13th WOMEN’S WORLDS CONGRESS, 2017. Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: 2017. p.1-12.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. 1. ed. Lisboa: Paralelo Ltda. 2000.

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs** v. 1. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- HABWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais Ltda. 1990.
- PIMENTEL, Lucia Gouvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 23 jan. 2025.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. A estética no ensino das artes visuais. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 49-69, dez. 2005. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielophp?script=sci_arttext&pid=S0100-31432005000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 jan. 2025.
- SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória Coletiva e Teoria Social**. 1. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra; Annablume, 2012.
- SILVA, Tharciana Goulart da; LAMPERT, Jociele. Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro. **Revista Matéria-Prima**, v. 5, n. 1, p. 88-95, 2017.

A LITERATURA COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Carla Kristiny Costa da Silva²⁸

Wellingson Valente dos Reis (Orientador)²⁹

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar um estudo sobre a utilização de textos literários como recursos didáticos no ensino de língua estrangeira. Para tanto empregou uma metodologia qualitativa de revisão de literatura e de documentação digital dos pressupostos teóricos: Isabel Allende (2004) propõe reflexões sobre os aspectos sociais e culturais no conto *Dos Palabras*; Octavio Paz (1958) na poesia *Destino del poeta* mostra o sentido que se dá no exercício da poesia produzida pelo autor. A proposta foi orientada ainda pela visão humanizadora de Antônio Candido (1970); Através de algumas tipologias de atividades didáticas propostas por Albaladejo (2007); Umberto Eco (1932) que revela algumas funções da literatura e a importante ferramenta de ensino que ela pode ser, foram usados ainda outros pesquisadores para contribuir no desenvolvimento da pesquisa. O trabalho foi dividido em cinco partes: a primeira parte falará sobre a importância dos textos literários na formação do sujeito, vai explicar algumas funções da literatura. A segunda parte irá tratar dos gêneros literários na prática pedagógica. A terceira parte deste trabalho irá propor a escolha de um gênero literário que trabalhará dois objetos de estudo. A quarta parte irá apresentar a competência, nível linguístico e público em questão. Na quinta e última parte será feita a proposta didática. Por fim a conclusão seguida das referências.

Palavras-chave: Literatura. Recursos didáticos. Língua estrangeira.

Introdução

Este trabalho apresentará um estudo ainda sintético, mas de grande relevância, sobre a utilização de textos literários como recursos didáticos no ensino de língua estrangeira. Para tanto, será feita uma proposta didática com a intenção de melhorar e aperfeiçoar a competência de leitura e interpretação de textos em língua espanhola.

²⁸ Discente do curso de Pós-graduação em Linguagens e Artes na Formação Docente (IFPA). E-mail: kristiny.carla@gmail.com

²⁹ Professor Doutor do curso de Pós-graduação em Linguagens e Artes na Formação Docente (IFPA). E-mail: wellingson.valente@ifpa.edu.br

Foi escolhido o conto *Dos Palabras*, da jornalista e escritora chilena Isabel Allende (2004), que propõe reflexões sobre aspectos sociais e culturais. Também foi selecionada a poesia *Destino del Poeta*, de Octavio Paz (1958) poeta mexicano, ensaísta, tradutor e diplomata, que revela na poesia o sentido presente no exercício poético do autor.

A proposta foi orientada pela visão humanizadora de Antônio Candido (1970), por meio de algumas tipologias de atividades didáticas propostas por Albaladejo (2007) e Umberto Eco (1932), que revelam funções da literatura como importante ferramenta de ensino.

Levando em consideração o exposto, este trabalho foi dividido em cinco partes:

- A importância dos textos literários na formação do sujeito, com a explicação de algumas funções da literatura.
- O uso dos gêneros literários na prática pedagógica.
- A escolha de um gênero literário para trabalhar dois objetos de estudo.
- A apresentação da competência, do nível linguístico e do público-alvo.
- Proposta didática

O foco principal deste estudo é evidenciar como os textos literários podem auxiliar estudantes de espanhol a aperfeiçoar a aprendizagem do novo idioma e se tornarem leitores críticos e capazes de interpretar e se apropriar do conteúdo temático dos textos.

1. A importância dos textos literários na formação do sujeito

Não foi fácil a aceitação e inclusão dos textos literários no ensino de uma nova língua. Acreditava-se que esses textos não tinham uma finalidade adequada e precisa. Por isso, entre os anos 50 e 80, a literatura não teve o devido reconhecimento no contexto educacional para a aquisição de uma língua estrangeira.

Inicialmente, os textos eram utilizados de forma mecânica: os aprendizes memorizavam, traduziam e imitavam as regras gramaticais. Isso ocorreu nos anos 50. Anos depois, especificamente nas décadas de 60 e 70, sugeriu-se uma maior ênfase no vocabulário e na estrutura linguística. Havia a crença de que as obras literárias não poderiam oferecer a graduação necessária para o ensino.

Os anos 80 marcaram uma ruptura no uso de textos literários no ensino. Com o advento do movimento comunicativo, acreditava-se que esses textos continham informações culturais demais, enquanto a escrita era considerada estática, distanciando-se da linguagem cotidiana que era a principal ferramenta desse novo método de ensino. Torna-se evidente, portanto, que os textos literários não foram utilizados corretamente.

Somente nos anos 90 houve a revalorização da literatura como importante meio para o ensino de LE (Língua Estrangeira). Nessa época, reconheceu-se que textos literários poderiam fornecer uma variedade de informações úteis para o aprendizado de uma nova língua, além de contribuir para o aperfeiçoamento das quatro principais habilidades linguísticas: leitura, oralidade, audição e escrita. É importante destacar que, para alcançar bons resultados, o professor deve selecionar textos adequados ao nível dos alunos.

As diferentes obras literárias podem proporcionar aos aprendizes experiências variadas, como o conhecimento das múltiplas variações linguísticas do cotidiano de determinados povos e os valores estéticos da escrita. Além disso, os textos literários promovem o desenvolvimento da competência comunicativa e evidenciam seu valor sociocultural, influenciando positivamente na formação do sujeito. Sobre as obras literárias, Umberto Eco afirma:

As obras literárias nos convidam à liberdade de interpretação, pois propõem um discurso com muitos níveis de leitura e nos colocam diante das ambiguidades da linguagem e da vida. Mas, para continuar nesse jogo, no qual cada geração lê as obras literárias de modo diverso, é necessário ser movido por um profundo respeito àquilo que, em outro lugar, eu chamei de intenção do texto. (ECO, 1932, p. 12).

Nesse sentido, o autor propõe uma reflexão sobre a habilidade interpretativa que o leitor precisa desenvolver para compreender de forma justa e satisfatória a real intenção do autor em determinado texto.

Outro ponto que não pode ser ignorado é a função educativa da literatura, que vai além da mera transmissão de ideias morais ou do sentido do belo. Segundo Eco (1932), a literatura possui funções muito mais profundas, abrangendo diversos campos além do educacional. Antônio Candido analisa três aspectos fundamentais da literatura e aponta a complexidade de sua natureza, além de seu papel humanizador: “(1) É uma construção de objetos autônomos, como estrutura e significado; (2) É uma forma de expressão, manifestando emoções e a visão de mundo de indivíduos e grupos; (3) É uma forma de conhecimento, mesmo que de forma difusa e inconsciente”. (CANDIDO, 1970, p. 178-179).

Com base nesses aspectos, percebe-se que, quando utilizada de forma correta, a literatura pode promover um conhecimento aprofundado que contribui para o desenvolvimento não apenas da habilidade de leitura, mas também de outras questões culturais, sociais, políticas, entre outras.

2. Os gêneros literários na prática pedagógica

Todos os gêneros literários apresentam características internas e externas. Os três gêneros principais — lírico, épico ou narrativo, e dramático — podem ser combinados na literatura contemporânea, embora essa mescla tenha gerado polêmica devido às distinções presentes na estrutura de cada gênero. De acordo com Marta Morais da Costa, os gêneros literários: “[...] despertam muita polêmica, porque, após sucessivas alterações e experimentos, a literatura, hoje, admite uma pluralidade de formas e, sobretudo, uma intensa e múltipla mistura de gêneros, resultando em mudanças profundas na clássica divisão em três gêneros (lírico, épico ou narrativo, e dramático) [...]” (COSTA, 2008, p. 39).

O gênero lírico tem como principal característica a subjetividade, permitindo ao autor expressar emoções e sentimentos. Para isso, são utilizados textos poéticos, como sonetos e poesias, que frequentemente empregam versos rítmicos e melódicos, além de metáforas.

No gênero épico ou narrativo, destaca-se a presença do narrador que relata os acontecimentos vividos pelos personagens. As principais características desse gênero incluem a ação narrativa, os personagens, o narrador, o tempo e o espaço.

O gênero dramático, por sua vez, tem como marco temporal o presente. Nesse caso, os personagens assumem o papel de narradores, orientando o leitor ou espectador ao longo da trama, sem a presença de um narrador externo.

Os gêneros lírico, épico ou narrativo e dramático podem ser recursos didáticos valiosos na prática pedagógica. Por meio de poesias, contos, peças teatrais e outros textos, é possível desenvolver de forma positiva as quatro habilidades de aprendizagem de uma língua estrangeira.

3. Objetos de estudo

Foi escolhido o gênero épico ou narrativo, caracterizado pela presença do narrador que relata os fatos ocorridos. Com o intuito de trabalhar o primeiro objeto deste estudo o conto *Dos Palabras* de Isabel Allende, que retrata o ambiente social e marginalizado da personagem principal, Belisa Crepusculario, que vivia na miséria decorrente da seca e que para escapar do destino de morte nesse ambiente, a personagem abandona sua terra e passa a trabalhar como “vendedora de palavras”.

A autora aborda questões como pobreza, miséria e prostituição. Também destaca aspectos culturais ao descrever o local de trabalho de Belisa, situado em uma feira com muitos sons e bastante desorganizada — um traço típico de feiras populares. Além disso, a narrativa

retrata o machismo por meio do personagem Coronel, que busca os serviços de Belisa de maneira bruta ao enviar Mulato, seu homem de confiança, o qual a leva à força para seu chefe.

O narrador demonstra a força da personagem ao evidenciar a dificuldade que ela enfrentou para sair de sua terra, onde muitos morreram pelo caminho, porém ela conseguiu superar todas as adversidades. Belisa supera inclusive a limitação de não saber ler e escrever e percebe a importância que tal conhecimento pode lhe proporcionar, como por exemplo evitar o ingresso no mundo da prostituição. A personagem aprende a usar as palavras de maneira inteligente e sábia, compreende que quando bem utilizadas podem ser uma importante ferramenta nos âmbitos político e social.

Selecionou-se o gênero lírico, que trabalha diretamente com a subjetividade e a emoção do autor para trabalhar o segundo objeto deste estudo, a poesia *Destino del Poeta*, que expressa a liberdade do poeta de transitar por variados campos e perder-se em suas palavras e produções. Nessa poesia, Octavio Paz revela o sentimento mais profundo do poeta ao “voar” em meio à sua obra.

4. A competência, o nível linguístico e o público em questão

Foram escolhidos dois gêneros: o épico ou narrativo, representado por um conto, e o lírico, representado por uma poesia, para trabalhar a competência leitora de alunos no nível B1, ou seja, nível intermediário no idioma espanhol. O público-alvo para a aplicação deste estudo são alunos de Língua Três da Universidade Federal do Pará.

A linguista María Dolores Albaladejo García destaca:

Em primeiro lugar, os textos devem ser acessíveis. Isso significa que a dificuldade linguística do texto escolhido não deve estar muito acima do nível de competência leitora atual do aluno. O léxico deve ser restrito e adequado ao nível, com poucas estruturas sintáticas difíceis, de forma que estas não impeçam o prazer da leitura da obra. (GARCÍA, 2007, p. 9).

A autora enfatiza a importância de selecionar textos adequados para os alunos, os textos devem servir de apoio positivo no aperfeiçoamento da competência desejada, sempre considerando o nível dos estudantes. Para isso, é imprescindível que o professor escolha as obras de forma criteriosa.

Segundo García (2007), também é relevante levar em conta os gostos literários dos aprendizes ao escolher a obra. Além disso, os textos devem facilitar o processo de comunicação e proporcionar atividades que promovam interação, conversação e troca de ideias. Os textos

devem incluir conotações socioculturais para despertar no aluno interesse e curiosidade pela cultura do idioma-alvo.

As obras literárias devem ser autênticas, pois textos adaptados são considerados “amputados”, perdendo valor, beleza estética e essência. O estudioso Antônio Mendoza Fillola (2004) reforça a importância dos textos literários no desenvolvimento da leitura, na figura abaixo seguem algumas das habilidades que é possível adquirir.

Imagem 01: Funcionalidades de la Literatura

- La lectura es una actividad individual, en cuyo proceso se activan los conocimientos previos del aprendiz de LE.
- La lectura siempre se realiza con unas finalidades concretas y se desarrolla según las intenciones del lector.
- El texto contiene diversos tipos de información –según sea la finalidad del lector—; el texto siempre contiene y expone los indicios y las señales para que el lector localice la información que busca (mediando siempre la comprensión y la interpretación).
- Los objetivos de formación se concretan a partir de las finalidades de la lectura, que por su parte determinan la funcionalidad de los materiales literarios.
- La lectura es una actividad de razonamiento, que se apoya en las habilidades que intervienen (más que en la descodificación) en la construcción del significado.
- La lectura permite el autocontrol del progreso de los aprendizajes y dominios del aprendiz-lector.
- Las aportaciones de cada nueva lectura incrementan los conocimientos y el dominio de habilidades y de estrategias, de modo que se amplía la experiencia lectora y se consolidan saberes, previos y nuevos.
- La finalidad condiciona la orientación de la lectura (algún tipo de indagación o búsqueda de datos, apreciaciones, detalles, indicios o informaciones).

Fonte: Los materiales literarios en enseñanza de LE: funciones y proyección comunicativa (2004).

5. Proposta Didática

Isabel Allende, nascida em 2 de agosto de 1942, em Lima, Peru, é uma escritora e jornalista premiada, conhecida por obras que abordam temáticas sociais, culturais, políticas e de empoderamento feminino. Iniciou sua carreira como escritora em 1967, trabalhando em uma revista feminina e em outra infantil. Na década de 70, atuou na televisão e escreveu a peça teatral *El Embajador*. Após o golpe militar de 1973 no Chile, Allende exilou-se na Venezuela até 1987.

Suas obras frequentemente baseiam-se em experiências pessoais, como em *A Casa dos Espíritos* e *Paula* (1994), que tratam, respectivamente, da relação com seu avô enfermo e da luta de sua filha contra uma grave doença neurológica. No conto *Dos Palabras*, Allende aborda reflexões sobre temas femininos, sociais, culturais e políticos, além de retratar a sociedade patriarcal em que vivia a personagem.

Para o ensino de uma LE baseado em textos literários, propõe-se a utilização de atividades de pré-leitura que incentivem os alunos a explorar os textos de forma autônoma. Uma

das estratégias sugeridas é o método dos sussurros, no qual o professor divide a turma em grupos, fragmenta o texto e entrega cada trecho ao primeiro aluno de cada fila. Este aluno lê e transmite o conteúdo ao colega seguinte, que repete o processo. No final, a versão interpretada pelos alunos é comparada ao texto original.

Outra atividade sugerida é a leitura em casa, acompanhada de questionários que auxiliem na compreensão do texto. Esses questionários avaliam o entendimento do conteúdo, questões morais ou estéticas e dificuldades linguísticas.

No caso do conto *Dos Palabras*, sugere-se a contextualização inicial por meio das seguintes perguntas:

- a) Vocês conhecem este conto? E a autora?
- b) Apenas pelo título, conseguem inferir algo sobre o tema da história?
- c) Quem seriam os personagens principais?
- d) Qual seria o cenário da história? (cidade, interior, meio rural?)
- e) O final será feliz ou triste?

Essas perguntas ajudam a construir hipóteses sobre o texto. Em seguida, o professor pode compartilhar informações sobre a vida de Isabel Allende, os temas recorrentes em suas obras e conduzir a leitura do conto de forma fluente. E finalmente fazer com que os alunos criem suas próprias hipóteses sobre o texto, pensando nos aspectos importantes da narrativa, a saber: enredo, tempo, espaço e personagem. No segundo momento é feita a leitura da história pelo professor de forma fluente sem pausas. Neste primeiro momento os alunos estão conhecendo a narrativa e é importante que percebam as suposições que fizeram sobre o conto. Octavio Paz nasceu em 31 de março de 1914, no México, e faleceu em 14 de abril de 1998. Segundo Ochoa (2020) aos 17 anos, Paz já publicava ensaios e poemas em seu país natal. Viajava constantemente pelo mundo, tendo sido embaixador do México na Índia. Paz foi um poeta multifacetado que manteve diálogos frutíferos com o movimento surrealista e o barroco hispânico-americano, além de atuar nas esferas públicas e políticas.

O autor tinha interesse em diversos campos, como filosofia, antropologia, literatura, política, artes e mitologia, o que contribuiu para a riqueza de suas obras e de seu pensamento. Apesar de transitar por variados contextos, sua principal área de atuação foi a poesia.

Na poesia *Destino del Poeta*, propõe-se trabalhar a competência leitora com o intuito de compreender a mensagem que o poeta deseja transmitir ao público em geral.

Destino del Poeta (Octavio Paz)

¿Palabra? Sí, de aire,
Y en el aire perdidas,

Déjame que me pierda entre palabras,
 Déjame ser el aire de unos labios,
 un soplo vagabundo sin contornos que el aire desvanece.
 También la luz en sí misma se pierde.

Para uma limpa análise da poesia, sugere-se a seguinte metodologia: reconhecer nos textos versificados elementos como rimas, sonoridades, jogos de palavras e comparações, relacionando-os a sensações e associações que facilitem a leitura e interpretação da poesia.

Considerações Finais

Após a leitura e análise dos materiais que fundamentaram este trabalho, algumas observações podem ser feitas para a conclusão do estudo. Sem dúvida, a proposta didática direcionada aos alunos do nível B1, utilizando o conto *Dos Palabras* e a poesia *Destino del Poeta*, apresentou resultados positivos no aperfeiçoamento da competência leitora.

A aplicação das atividades de pré-leitura, como o método dos sussurros, bem como o incentivo à leitura autônoma em casa, seguido de questionários, demonstrou-se eficaz. Tais estratégias contribuíram para o progresso dos alunos na compreensão de textos em espanhol como língua estrangeira.

Foram perceptíveis a ampliação do vocabulário, a capacidade de estabelecer relações lógico-discursivas no texto, a compreensão do significado de palavras ou expressões e a habilidade de localizar informações explícitas no material analisado.

Com base nesses resultados, conclui-se que a utilização de textos literários adequados ao nível dos alunos pode ser uma ferramenta poderosa para o ensino de línguas estrangeiras, promovendo não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também o enriquecimento cultural e social.

Referências

- ALLENDE, Isabel. Cuentos de Eva Luna. 3º ed. Buenos Aires: Sudamericana, 2004.
- CANDIDO, Antonio. Vários Escritos. 5º ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- COSTA, Marta Morais da. Teoria da Literatura II. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.
- ECO, Umberto. Sobre a literatura. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.
- FILLOLA, Antonio Mendonza. Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE, Barcelona, n. 1, e 1571-4667, 2004.

GARCÍA, María Dolores Albaladejo. Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, España, núm. 5, pp. 1-51, julio-diciembre, 2007. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152376003>> Acesso em: 05 de dez. de 2024.

OCHOA, Andrea. Admagazine, 2020. Disponível em:
< <https://www.admagazine.com/cultura/octavio-paz-el-intelectual-mas-importante-del-siglo-xx-en-mexico-20200807-7245-articulos> > Acesso em: 03 de jan. de 2025.

QUEM SÃO MITOS, VISAGENS E ENCANTADOS? UMA INTERSECÇÃO DE CULTURA E LITERATURA NA AMAZÔNIA

Suellen Cordovil da Silva³⁰

Introdução

A Amazônia, reconhecida como um dos ecossistemas mais ricos e complexos do planeta, não é apenas um espaço geográfico, mas também um contexto cultural e literário vibrante. Neste ambiente, o medo emerge como um elemento crucial que molda as experiências e narrativas dos habitantes da região. O conceito de medo, longe de ser um mero sentimento negativo, torna-se uma força motriz que impulsiona a criatividade, a resistência e a construção de identidades culturais.

Este artigo busca explorar como o medo se entrelaça com a cultura e a literatura na Amazônia, revelando as nuances e complexidades que emergem dessa intersecção. propõe-se discutir a poética “encantada” do livro “Encantarias da Palavra” (2017) de João de Jesus Paes Loureiro. Além disso, visa-se compreender os três conceitos apresentados em sua obra poética: mitos; encantarias e visagem. O significado de encantaria é um conceito que abrange uma série de práticas, crenças e tradições culturais e espirituais encontradas em várias regiões do Brasil, especialmente no Maranhão e no Pará. Essa expressão pode ser fundamentada “Isso tudo é encantado: Histórias, memórias e conhecimentos dos povos amazônicos” (2023), de Florêncio Almeida Vaz Filho e Luciana G. de Carvalho, que é uma coletânea de narrativas tradicionais da Amazônia. Esta prática se manifesta de várias maneiras, incluindo rituais, narrativas orais, músicas, danças e outras expressões culturais. Um mito é uma narrativa tradicional, geralmente de caráter sagrado, que envolve deuses, heróis, e eventos sobrenaturais. Para Paes Loureiro existem mitos amazônicos.

Os mitos frequentemente explicam a origem do mundo, fenômenos naturais, a condição humana e valores culturais. Eles são parte importante das tradições religiosas e culturais e são transmitidos de geração em geração. Já a palavra “visagem” tem diferentes significados dependendo do contexto. Em muitas culturas, refere-se a uma visão ou aparição sobrenatural, muitas vezes um espírito ou fantasma. Assim, em uma entrevista Loureiro (2021) ressalta a cosmogonia mítica na Amazônia que simboliza a compreensão do universo, a criação do

³⁰ Professora Adjunta II da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), Doutor(a) pelo Curso de Letras da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM, E-mail: suellen@unifesspa.edu.br . Link do Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/2051633811216841>

mundo, o surgimento da vida e a conexão entre o mundo original, situado no alto, e sua influência no aparecimento do mundo em que vivemos. João de Jesus Paes Loureiro, em sua obra poética, explora como os mitos, encantados e visagens da Amazônia percebem o homem. Para ele, essas narrativas e manifestações sobrenaturais não apenas explicam a origem e a ordem do mundo, mas também refletem sobre a condição humana e suas relações com o sagrado e a natureza. O homem é visto como parte integrante de um universo mágico e espiritual, onde a realidade e a fantasia se entrelaçam, revelando uma visão de mundo rica em simbologias e significados profundos.

Loureiro capta essa essência em suas poesias, retratando o homem amazônico em comunhão com os mistérios e encantos de seu ambiente. Nesse sentido, esses três conceitos ajudam a entender melhor a rica tapeçaria de mitos, histórias e tradições da Amazônia, proporcionando uma visão íntima e autêntica do patrimônio imaterial da região. Esta introdução ao universo poético de Loureiro não apenas ilumina as particularidades da cultura amazônica, mas também nos instiga a reconhecer a interconexão entre a vida, a natureza e o místico que permeia a existência humana.

Em sua Introdução aos contos de autores estrangeiros selecionados e traduzidos por ele – coletânea que inclui os escritores brasileiros Rubião e Veiga – Paes (1985a, p.7 e p.9) utiliza a palavra “subgênero” para designar essa nova tendência do romantismo de prosa de ficção; ao lado do termo “modalidade” de Ceserani, parece ser também uma opção mais viável do que “gênero” fantástico: “No terreno específico do conto, de Hoffmann e Gautier a Kafka e Borges, esse subgênero haveria de oferecer à sua massa de leitores um acervo de obras-primas de que diminuta parte é recolhida nesta antologia [...]” (PAES, 1985a, p.7). (CAMARANI, 2014, p.179)

Os mitos e lendas amazônicas são narrativas ricas que refletem os medos, valores e crenças dos povos que habitam a região. Essas histórias, transmitidas oralmente através de gerações, desempenham um papel fundamental na educação e na formação da identidade cultural. O medo, aqui, atua como um elemento pedagógico, advertindo sobre os perigos e promovendo um respeito profundo pelo meio ambiente e por suas divindades.

A Floresta como Protagonista

A floresta é como símbolo de medo e reverência. Existem diversas representações da natureza nas obras literárias e seu impacto nas emoções humanas. A floresta amazônica não é apenas um cenário, mas um protagonista nas narrativas literárias. Sua vastidão e complexidade

geram um ambiente de temor e reverência, refletindo a relação simbiótica entre os habitantes e a natureza. Autores exploram as características da floresta, desde suas belezas até seus perigos, evocando sentimentos de admiração e respeito. O medo do desconhecido se torna uma força motriz para a exploração literária, permitindo uma reflexão profunda sobre as interações humanas com a natureza e os impactos da ação humana sobre o ambiente. Como a literatura fantástica serve como uma forma de denúncia e resistência aos desafios enfrentados. A literatura amazônica contemporânea, escrita por autores como Paulo Maués, Antonio Juraci Siqueira, Anderson Medeiros, Sofia Mendonça, Daniela Leite, Andersen Medeiros, Paulo Roberto Ferreira, Genésio Gomes dos Santos, Telma Cunha, Octavio Pessoa, Alda de Cássia dos Santos, servem como um poderoso veículo de resistência. Esses escritores abordam o medo em suas narrativas, explorando questões de injustiça social, deslocamento e perda cultural entre outras problemáticas presentes na região amazônica. Ao fazê-lo, eles não apenas denunciam as adversidades enfrentadas pelas comunidades locais, mas também criam um espaço para a esperança e a transformação. As histórias se tornam uma forma de afirmar a identidade cultural e de mobilizar ações em defesa da Amazônia e de seus habitantes.

Mudanças Climáticas e Futuro da Amazônia

Existem reflexões sobre a relação entre cultura, identidade e preservação ambiental. O medo associado às mudanças climáticas e à degradação ambiental ganha destaque nas narrativas literárias contemporâneas. Autores abordam a preocupação com o futuro da Amazônia, refletindo sobre os impactos da exploração desenfreada e do desmatamento na biodiversidade e nas culturas locais. Esse medo do futuro não é apenas uma questão ambiental, mas também cultural, uma vez que as identidades e modos de vida dos povos da Amazônia estão intrinsecamente ligados à floresta.

A literatura torna-se um meio de alerta e conscientização, buscando inspirar ações para a preservação do ecossistema. Apesar dos medos e desafios enfrentados, a literatura amazônica também é rica em narrativas de superação e esperança. Histórias que retratam a resiliência das comunidades locais diante das adversidades mostram como o medo pode ser transformado em força. A literatura serve como um espelho para a luta e a criatividade dos povos da Amazônia, celebrando suas conquistas e reafirmando sua identidade cultural. Essa dualidade entre medo e esperança cria uma dinâmica poderosa que ressoa profundamente nas experiências humanas.

Na Amazônia, o medo se manifesta nas tensões sociais e nos conflitos gerados pela exploração dos recursos naturais. A luta de comunidades indígenas e ribeirinhas por seus

direitos territoriais é frequentemente marcada pelo receio da perda de suas terras e culturas. Narrativas que abordam esses conflitos revelam o medo do deslocamento e da marginalização, ao mesmo tempo que denunciam as injustiças sociais. A literatura, nesse contexto, se torna um espaço de resistência, onde vozes silenciadas encontram uma plataforma para expressar suas experiências e reivindicações.

O medo é um componente notório na construção da identidade cultural dos povos amazônicos. As narrativas que abordam o medo revelam como os habitantes da região compreendem e se relacionam com seu ambiente, suas tradições e suas histórias. O medo do desconhecido, da perda e da destruição molda as percepções coletivas e individuais, influenciando a maneira como a identidade é construída e mantida. A literatura, portanto, torna-se uma ferramenta essencial para explorar e afirmar essa identidade, refletindo a riqueza e a diversidade das vozes amazônicas.

As visagens e encantarias fazem parte do imaginário amazônico, representando a relação profunda entre os povos da floresta e o meio ambiente. As visagens, que incluem aparições de espíritos e seres sobrenaturais, são frequentemente interpretadas como sinais ou advertências ligadas à preservação da natureza. Já as encantarias referem-se a entidades mágicas que habitam rios, matas e igarapés, como o Curupira, protetor das florestas, e a Iara, guardiã das águas. Essas narrativas tradicionais desempenham um papel essencial na construção da identidade cultural da Amazônia e reforçam a importância do equilíbrio ecológico.

A COP 30 será a 30ª Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas (COP - Conference of the Parties), programada para ocorrer em 2025 na cidade de Belém, no Pará, Brasil. Esse evento reunirá líderes mundiais, cientistas, ativistas, empresas e representantes da sociedade civil para discutir estratégias e acordos globais voltados ao combate às mudanças climáticas. A escolha de Belém como sede da COP 30 é estratégica, pois a Amazônia é um dos ecossistemas mais importantes para o equilíbrio climático global. A floresta armazena grandes quantidades de carbono, regula o regime de chuvas e abriga uma biodiversidade única. Além disso, é um território essencial para povos indígenas e comunidades tradicionais que têm um papel fundamental na preservação ambiental. O evento será uma oportunidade para o Brasil demonstrar sua liderança na agenda ambiental e buscar apoio internacional para proteger a Amazônia, promovendo desenvolvimento sustentável e combatendo o desmatamento.

Na COP 30, que será realizada em Belém do Pará, a valorização desses mitos pode contribuir para um debate mais amplo sobre sustentabilidade e preservação ambiental. As encantarias, por exemplo, funcionam como formas simbólicas de educação ecológica,

ensinando o respeito à floresta e suas criaturas. A destruição ambiental ameaça não apenas a biodiversidade, mas também a cultura e o conhecimento tradicional das comunidades que vivem na Amazônia. Incorporar essas visões no evento internacional pode fortalecer a defesa dos territórios amazônicos e destacar a importância do conhecimento ancestral na busca por soluções climáticas.

A análise das visagens e encantarias pode ser feita por meio de registros orais, estudos etnográficos e investigações sobre o impacto ambiental na manutenção dessas crenças. Muitas vezes, a devastação de um rio ou floresta significa, para os povos locais, o desaparecimento de seus seres encantados, o que simboliza a perda de sua cultura e memória coletiva. Dessa forma, conectar as manifestações do sobrenatural amazônico ao discurso ambiental pode ser uma estratégia eficaz para sensibilizar líderes globais e reforçar a necessidade de políticas de preservação na COP 30.

Mitos na Obra de João de Jesus Paes Loureiro

Os mitos são fundamentais na construção da identidade cultural e espiritual de um povo, e na obra de João de Jesus Paes Loureiro, eles têm um papel central na compreensão da condição humana. Para o poeta, os mitos amazônicos não são meras histórias do passado; são narrativas vivas que dialogam com o presente e iluminam as complexidades da vida contemporânea.

A diferença entre “encantado” e “visagem” reside principalmente em suas conotações e contextos culturais. Encantado refere-se a seres ou fenômenos que habitam o mundo sobrenatural, frequentemente associados a lendas e tradições culturais. Os encantados podem ser espíritos da natureza, entidades protetoras ou figuras míticas que interagem com o cotidiano das pessoas, trazendo ensinamentos ou advertências.

Visagem por outro lado, refere-se a aparições ou manifestações sobrenaturais, muitas vezes ligadas a experiências visuais de espíritos ou fantasmas. As visagens são geralmente percebidas como encontros diretos com o sobrenatural, provocando reflexões sobre a vida, a morte e o desconhecido.

Em resumo, enquanto os encantados estão mais ligados a seres e tradições que influenciam a cultura e a espiritualidade, as visagens estão associadas a experiências de aparição e fenômenos sobrenaturais.

A Função dos Mitos

O interessante é propor via os mitos uma explicação da Origem e do Mundo. Os mitos, segundo Paes Loureiro, ajudam a explicar a origem do mundo e dos fenômenos naturais. Eles fornecem uma estrutura de compreensão sobre a criação da vida e as relações entre os seres. Essa perspectiva não apenas contextualiza o homem em sua luta por significado, mas também revela a interconexão entre todos os elementos da natureza.

As obras poéticas de Paes Loureiro trazem uma reflexão da condição humana ou ser humano. Os mitos também refletem as lutas, os valores e os dilemas do ser humano. Em suas obras, Paes Loureiro utiliza figuras míticas para explorar questões existenciais, como a busca por identidade, pertencimento e a relação do homem com o sagrado. Os mitos se tornam espelhos que revelam as angústias e aspirações do povo amazônico.

Nota-se uma particularidade referente a transmissão cultural. Os mitos são uma forma de preservar a memória coletiva e os saberes ancestrais. Através da oralidade e da poesia, Paes Loureiro contribui para a manutenção dessas narrativas, destacando sua importância na formação da identidade cultural da Amazônia. Assim, ele conecta as gerações passadas e presentes, fortalecendo a continuidade cultural.

Na visão de Paes Loureiro, a relação do homem com a natureza é profunda e simbiótica. Os mitos não apenas situam o homem no cosmos, mas também estabelecem uma relação de respeito e reverência à natureza. Ele vê a floresta, os rios e os seres que a habitam como personagens centrais nas histórias, enfatizando a interdependência entre a vida humana e o meio ambiente.

Em sua poesia, Loureiro utiliza uma linguagem rica e evocativa para trazer à tona essas narrativas. Os mitos aparecem como imagens que transcendem o tempo, permitindo ao leitor sentir a presença do sagrado nas pequenas coisas do cotidiano. Os protagonistas de seus poemas muitas vezes enfrentam desafios que ecoam as lutas de heróis míticos, reforçando a ideia de que o homem está sempre em busca de sua própria narrativa dentro do grande mito da existência.

Encantarias na Obra de João de Jesus Paes Loureiro

Em “Isso tudo é encantado: Histórias, memórias e conhecimentos dos povos amazônicos” (2023), a expressão “encantados” refere-se a uma variedade de elementos

culturais e espirituais que permeiam a vida dos povos amazônicos. Esses “encantados” incluem seres sobrenaturais, lendas, e práticas que revelam a riqueza das tradições locais. Eles simbolizam a interconexão entre a natureza e a espiritualidade, evidenciando como as narrativas e memórias dos povos refletem uma cosmovisão que vê o mundo como repleto de magia e significado.

Assim, o conceito de encantados enriquece a compreensão da cultura amazônica, destacando a importância de preservar essas histórias e conhecimentos para manter viva a identidade coletiva da região. As encantarias, presentes nas tradições culturais da Amazônia, são práticas e crenças que envolvem uma rica tapeçaria de rituais, histórias e simbolismos. Na obra de Paes Loureiro, elas desempenham um papel crucial na construção da relação entre o homem e o mundo encantado que o rodeia.

As encantarias englobam diversas expressões culturais, como danças, músicas e narrativas orais, que refletem a espiritualidade e as tradições dos povos amazônicos. Loureiro incorpora essas práticas em sua poesia, mostrando como elas se entrelaçam com o cotidiano e fortalecem a identidade cultural.

Para Paes Loureiro, as encantarias são uma forma de conectar o homem ao sagrado. Elas revelam a presença de forças sobrenaturais que permeiam a vida, permitindo ao homem experimentar uma dimensão espiritual que transcende a realidade. Essa conexão é fundamental para entender o lugar do homem no cosmos e sua relação com o divino.

As encantarias não apenas conectam os indivíduos a um mundo místico, mas também reforçam a identidade coletiva. Elas são expressões da memória cultural que ligam as gerações, preservando saberes e tradições. Loureiro, ao explorar essas dimensões, convida o leitor a refletir sobre a importância da ancestralidade na formação da identidade amazônica.

As encantarias, que incluem práticas culturais e expressões artísticas, revelam a dimensão mágica da vida. Elas conectam o homem ao sagrado e fortalecem a identidade coletiva, mostrando como a espiritualidade está entrelaçada no cotidiano. Loureiro utiliza essas práticas para evocar a beleza e a complexidade das tradições amazônicas, destacando a importância da memória cultural na formação do eu.

Nos poemas de Paes Loureiro, o “encantado” aparece como uma figura que simboliza a força do desconhecido e do sobrenatural. Essas entidades não são apenas personagens; elas representam os mistérios da vida e os desafios que o homem deve enfrentar. Ao interagir com o encantado, o homem é instigado a questionar suas próprias crenças e a redescobrir sua conexão com a natureza.

Loureiro utiliza uma linguagem lírica e evocativa para capturar a essência das encantarias. Seus versos frequentemente trazem à tona imagens de rituais e celebrações, criando uma atmosfera mágica que transporta o leitor para o universo encantado. Essa poesia revela não só a beleza do mundo, mas também os desafios e as alegrias que acompanham essa relação.

Visagens na Obra de João de Jesus Paes Loureiro

As visagens, que se referem a aparições e fenômenos sobrenaturais, desempenham um papel intrigante na poesia de João de Jesus Paes Loureiro. Elas oferecem uma perspectiva única sobre a relação entre o homem e o mistério da existência.

As visagens são frequentemente vistas como manifestações do mundo espiritual. Elas trazem à tona a ideia de que o mundo não é apenas físico, mas está repleto de presenças invisíveis que influenciam a vida humana. Para Loureiro, essas aparições convidam o homem a reconhecer a complexidade e a profundidade de sua realidade.

Nas visagens, o homem se depara com seus medos, anseios e esperanças. Essas experiências sobrenaturais podem ser tanto aterradoras quanto reveladoras, forçando o indivíduo a confrontar aspectos de sua própria existência. Loureiro utiliza essas interações para explorar questões sobre identidade, mortalidade e a busca por significado. As visagens também desafiam a linearidade do tempo, conectando passado, presente e futuro. Elas revelam como as memórias e as histórias dos ancestrais ainda ecoam na vida contemporânea, criando uma continuidade que é vital para a compreensão do eu. Essa relação temporal é crucial na poesia de Loureiro, que muitas vezes evoca um sentimento de eternidade.

A linguagem poética de Loureiro traz as visagens à vida, usando imagens vívidas que evocam o sobrenatural. Seus poemas frequentemente incluem descrições de encontros com espíritos ou manifestações fantasmagóricas, criando uma atmosfera carregada de emoção e mistério. Essas experiências não são apenas eventos isolados, mas sim oportunidades para o homem refletir sobre sua própria jornada.

A Interconexão entre Mitos, Encantarias e Visagens na Poética de João de Jesus Paes Loureiro

A obra de João de Jesus Paes Loureiro é uma celebração da rica tapeçaria cultural da Amazônia, onde mitos, encantarias e visagens se entrelaçam para criar uma visão poética

profunda da condição humana. Cada um desses elementos oferece uma lente única através da qual podemos entender a relação do homem com o sagrado, a natureza e o mistério da vida.

Os mitos na obra de Loureiro não são apenas narrativas tradicionais, mas ferramentas que moldam a identidade e a espiritualidade do povo amazônico. Eles explicam a origem do mundo e a condição humana, refletindo as lutas e valores que definem a cultura local. Através de figuras míticas, Loureiro explora temas universais, como a busca por sentido e a conexão entre o homem e o cosmos.

As visagens, como manifestações sobrenaturais, desafiam a percepção da realidade e convidam o homem a confrontar seus medos e esperanças. Elas trazem à tona a intersecção entre o visível e o invisível, revelando a continuidade entre passado e presente. Através de encontros com o sobrenatural, Loureiro incentiva uma reflexão profunda sobre a existência e o papel do homem no universo. Na obra de João de Jesus Paes Loureiro, esses três elementos não existem isoladamente, mas se interconectam para formar uma visão rica e multifacetada da vida. Através de sua poesia, ele convida o leitor a explorar a magia que permeia o cotidiano e a reconhecer a interdependência entre o homem, a natureza e o sagrado.

Loureiro nos mostra que a realidade é muito mais do que parece, e que a beleza do mundo está nas histórias que contamos e nas experiências que vivemos. Ele nos desafia a olhar além do visível, a valorizar as tradições e a espiritualidade que moldam nossa identidade, e a aceitar a complexidade da existência humana. O estudo de visagens (aparições sobrenaturais) e encantarias (a seres encantados) para a COP 30 pode ser feita dentro de um contexto cultural, ambiental e antropológico. A COP 30, que ocorrerá em 2025 em Belém do Pará, é um evento focado em mudanças climáticas, sustentabilidade e proteção da Amazônia.

Conclusão

A intersecção entre cultura e literatura na Amazônia revela um diálogo profundo sobre os medos que habitam essa região. Através das narrativas, podemos perceber que o medo não é apenas um sentimento negativo, mas uma força que motiva a criatividade, a resistência e a afirmação da identidade cultural. A literatura se transforma em um espelho das complexidades da vida na Amazônia, onde os rios de medo fluem, entrelaçando as histórias e as vozes de um povo que continua a lutar por sua existência e por sua terra. A reflexão sobre essa intersecção é essencial para compreendermos as dinâmicas sociais, culturais e ambientais que moldam a Amazônia contemporânea e seu futuro.

A Amazônia, com sua vasta e exuberante floresta, é um espaço onde a cultura e a literatura se entrelaçam profundamente, refletindo a complexidade das vivências e dos medos de seus habitantes. Neste ambiente rico em biodiversidade, o medo emerge como um elemento central que molda narrativas e crenças, criando um mosaico cultural único.

A literatura amazônica é permeada por mitos e lendas que falam de criaturas sobrenaturais e fenômenos inexplicáveis. Figura como o Curupira, guardião da floresta, associada à busca de riquezas, personificam os temores ancestrais e as realidades enfrentadas pelas comunidades locais. Essas histórias, passadas de geração em geração, revelam um profundo respeito pela natureza e a consciência dos perigos que ela pode representar.

Além dos mitos, o medo também se manifesta nas tensões sociais e nos conflitos decorrentes da exploração e do desmatamento. As vozes dos autores da Amazônia trazem à tona a luta contra injustiças, evidenciando os medos relacionados ao deslocamento, à perda de identidade e à devastação ambiental. A literatura se torna, assim, um veículo de resistência, onde o medo é transformado em relato e denúncia, buscando uma voz para os que são silenciados.

A floresta, por sua vez, é uma protagonista em si mesma. Seu ambiente misterioso e muitas vezes inexplorado provoca temor e fascínio. O medo do desconhecido se entrelaça com a própria identidade cultural dos povos amazônicos, levando-os a criar narrativas que exploram não apenas os riscos, mas também a força e a beleza de sua terra. Essa relação simbiótica entre o medo e a natureza molda a forma como os autores abordam temas de superação e esperança.

Em um contexto mais amplo, o medo associado às mudanças climáticas e à degradação ambiental ganha força nas narrativas literárias contemporâneas. O receio pelo futuro da Amazônia e suas consequências para a biodiversidade e para as culturas locais permeia as obras de escritores que buscam não apenas refletir sobre esses desafios, mas também inspirar ações e transformações.

Assim, a intersecção entre cultura e literatura na Amazônia revela um diálogo profundo sobre os medos que habitam essa região. Através das narrativas, é possível perceber como o medo, longe de ser apenas um sentimento negativo, pode ser uma força motivadora que impulsiona a criatividade e a luta pela preservação da identidade cultural e ambiental. A literatura se torna, portanto, um espelho das complexidades da vida na Amazônia, onde os rios de medo fluem, entrelaçando as vozes e as histórias de um povo que resiste e se reinventa em meio à adversidade.

Na COP 30, a cultura pode ser vista como um elemento essencial na luta contra as mudanças climáticas, pois representa a identidade, os conhecimentos tradicionais e as formas

de vida das comunidades afetadas pelo aquecimento global. A cultura influencia a forma como diferentes povos se relacionam com a natureza e pode oferecer soluções sustentáveis baseadas em saberes ancestrais.

A cultura está diretamente ligada ao território e ao meio ambiente. No caso da Amazônia, as manifestações culturais dos povos indígenas, ribeirinhos e quilombolas refletem sua relação de respeito e equilíbrio com a floresta. Seus mitos, rituais e tradições ensinam formas de manejo sustentável dos recursos naturais, conhecimento que pode contribuir para políticas ambientais mais eficazes na COP 30.

As práticas culturais de comunidades tradicionais, como a agroecologia indígena e os sistemas de pesca sustentável, são exemplos de como o conhecimento local pode ser uma ferramenta poderosa contra o desmatamento e a degradação ambiental. Incorporar esses saberes às discussões da COP 30 pode ajudar na construção de soluções climáticas mais inclusivas e eficazes.

A arte, a música, o cinema e a literatura também desempenham um papel importante na conscientização ambiental. Festivais culturais, exposições e produções audiovisuais podem ser utilizados para sensibilizar o público e os tomadores de decisão sobre os impactos das mudanças climáticas. Além disso, narrativas como as visagens e encantarias amazônicas podem ser usadas para destacar a conexão entre cultura e meio ambiente.

A destruição ambiental não afeta apenas a biodiversidade, mas também o patrimônio cultural dos povos da floresta. A perda de territórios tradicionais e a degradação de ecossistemas ameaçam a sobrevivência de línguas, rituais e formas de vida ancestrais. Por isso, discutir cultura na COP 30 significa também lutar pela proteção dos direitos das populações que preservam o meio ambiente há séculos.

A cultura pode ser um elemento chave na COP 30, não apenas como expressão da identidade dos povos amazônicos, mas também como uma ferramenta para fortalecer ações de preservação e adaptação às mudanças climáticas. Incluir a cultura no debate ambiental é reconhecer que a luta pela sustentabilidade não é apenas científica e econômica, mas também social e espiritual.

Referências

CAMARANI, Ana Luiza Silva. *A Literatura Fantástica: Caminhos Teóricos*. 1. ed. São Paulo, 2014.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. *Encantarias da Palavra*. Belém: Editora XYZ, 2017.

VAZ FILHO, Florêncio Almeida; CARVALHO, Luciana G. de. *Isso tudo é encantado: Histórias, memórias e conhecimentos dos povos amazônicos*. São Paulo: Editora ABC, 2023.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. Entrevista sobre cosmogonia mítica na Amazônia. *Revista Cultura Amazônica*, v. X, n. Y, p. 45-60, 2021.

ONU – Organização das Nações Unidas. Conferência das Partes – COP 30. Disponível em: <https://unfccc.int/cop30>.

FENÔMENOS ESTILÍSTICOS EM “O OURO DE SEVILHA” DE FRANCESCO MARRONI

Thays Pereira Santos de Souza (IFPA)³¹

thayssouza98@gmail.com

Wellingson Valente dos Reis (IFPA)³²

wellingson.valente@ifpa.edu.br

Resumo: O presente trabalho é um estudo sobre fenômenos estilísticos presentes nos contos literários da obra “Ouro de Sevilha” de autoria do professor e escritor italiano Francesco Marroni. Nesse estudo, o objetivo é verificar quais fenômenos estilísticos são presentes na obra de gênero narrativo de ficção em prosa conto, segundo os conhecimentos de Portela (1976) e Gancho (2002), os quais são sobre os elementos da narrativa e seus discursos presentes em uma narrativa em prosa com uma metodologia de pesquisa bibliográfica. Essa pesquisa tem como objetivo verificar se há cinco fenômenos estilísticos nos contos que são objeto da pesquisa. Eles são: A presença do narrador e sua influência na inalterabilidade, fenômeno que ocorre conforme o distanciamento entre o sujeito-narrador e o objeto-mundo apresentado na história; o desenrolar progressivo da história que se faz presente na variedade de fatos que prendem a atenção do leitor e desviam o seu interesse do desenlace; o desenrolar progressivo que está relacionado a conexão das partes da história; as unidades de ação, tempo e lugar que são o suporte para o sentido globalizante da obra dramática- ação que reúne a principal às acessórias num espaço e numa unidade de tempo simultaneamente; diálogo, as conversas entre personagens; nó que se refere às situações e clímax: o clímax, fenômeno que é o ápice do enredo, é o resultado das unidades e da concentração relacionadas, levando, em seguida, ao desfecho da trama.

Palavras-chave: Conto literário. Narrativa em prosa. Fenômenos estilísticos.

Introdução

Este artigo é um estudo sobre a obra “Ouro de Sevilha”, escrita por Francesco Marroni, mais especificamente sobre os dois contos denominados “Pelo Tâmis” e “Liz em Roma”. Neste estudo, será feita uma investigação sobre os fenômenos estilísticos presentes nesses dois contos.

³¹ Discente da Pós-Graduação *Latu Sensu* em Linguagens e Artes na Formação Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Belém.

³² Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará- Campus Belém. Doutor em Comunicação, Linguagem e Cultura.

Esses fenômenos estilísticos são:

- A presença do narrador/ Inalterabilidade;
- Desenrolar progressivo;
- As unidades: ação, tempo, lugar;
- Diálogo;
- Clímax.

A princípio, será feita uma breve abordagem sobre o autor. Nessa abordagem, será feito um breve resumo sobre sua vida como lugar onde nasceu, sua profissão e onde já trabalhou e onde trabalha, suas funções e suas obras. Em segundo lugar, será realizada uma apresentação sobre a obra “Ouro de Sevilha”, mais especificamente sobre os dois contos que serão analisados nesse estudo. Em terceiro lugar, será feita a conceituação sobre os fenômenos estilísticos de acordo com Portela (1976) e Gancho (2002) e, na sequência, a análise dos contos com a demonstração dos fenômenos estilísticos presentes nessas narrativas, “Pelo Tâmis” e “Liz em Roma”, com a possibilidade de não haver todos os fenômenos presentes na composição delas, seguida da conclusão do trabalho e referências bibliográficas.

Sobre o autor Francesco Marroni

Francesco Marroni, autor da obra “O ouro de Sevilha”, nasceu na Itália, mais especificamente na região de Celino Attanasio em 1949. Com 67 anos, Marroni é professor de Língua e Literatura Inglesa na Universidade Gabriele D’Annunzio de Pescara, além de ser diretor do Departamento de Línguas Estrangeiras e do Centro de Estudo Victoriano e Eduardiano da mesma universidade.

Atualmente, o autor também é editor da revista *Di Studi Vittoriani*, e, em momentos anteriores de sua vida, editor de jornais acadêmicos como: *Merope*, *Revista Di Studi Vittoriani e Traduttologia*, além de ser membro de “editorial board” de *The Gaskell Society Journal* (Manchester).

Entre suas principais obras, destacam-se: “Several monographs”, “Spettri Senza Nome” (1997), “La poesia di Thomas Hardy” (1997) e “Silverdale”, “O ouro de Sevilha”, (2000).

A obra O ouro de Sevilha

O livro “O ouro de Sevilha” é composto por seis contos denominados, respectivamente, de: “Silverdale”, “Pelo Tâmis”, “O ouro de Sevilha”, “O castelo de São Jorge”, “Anatoli

Antonov”, “George e Nell” e “Liz em Roma”.

Sobre esses contos, de acordo com Gancho (2002), toda narrativa se estrutura sobre cinco elementos, sem os quais ela não existe. Sem os fatos, não há história e quem vive os fatos são os personagens, num determinado tempo e lugar, mas para ser prosa de ficção é necessária a presença do narrador, por ser ele fundamentalmente o que caracteriza a narrativa.

Nos contos, o autor narra histórias sobre a esfera social de pessoas que têm como ocupação profissional a literatura inglesa, realidade da qual ele próprio faz parte. Nos seis contos presentes no livro, o autor apresenta a realidade ficcional de professores e pesquisadores envolvidos com ensaios e estudos de renomados autores clássicos, tecendo tramas e conflitos nesse universo de pesquisa literária como no conto “Pelo Tâmis”, o qual narra a trama de uma senhora chamada Mrs. Harmsworth, que, há 20 anos, é uma estudiosa dos contos de Gaskell e quando, ao revelar que descobre novas histórias escritas pela autora inglesa, seu trabalho é desacreditado. Nessa trama surgem suspeitas sobre a veracidade das afirmações da Mrs. Harmsworth e daquelas que desacreditam o seu estudo.

Também é retratada, em alguns contos, por meio da recriação, a vida de escritores famosos, como, por exemplo, de Elizabeth Gaskell. É possível observar isso no conto “Liz em Roma”, o qual narra a história de Gaskell, uma escritora bem sucedida, que entediada com o inverno da cidade onde vivia, Manchester, decide viajar para Roma, porém foi uma decisão que gerou instabilidades em seu casamento, pois, apesar da vida estável e confortável que levava, a personagem não se sentia feliz. No decorrer da história percebe-se o confronto de dois lados: a saudade da vida que tinha em Manchester ao lado do marido e, de outro, as experiências enriquecedoras que vive em Roma.

Conceituação dos fenômenos estilísticos

Para facilitar a compreensão sobre os fenômenos estilísticos da obra estudada, demonstra-se, a seguir, o conceito de conto conforme a teórica Gancho (2002): “É uma narrativa mais curta, que tem como característica central condensar conflito, tempo, espaço e reduzir o número de personagens. O conto é um tipo de narrativa tradicional, isto é, já adotado por muitos autores nos séculos XVI e XVII”. (GANCHO, p.8 e 9,2002).

A partir desse conceito já explicado, inicia-se a conceituação dos fenômenos estilísticos a seguir:

O distanciamento entre o sujeito (narrador) e o objeto (mundo apresentado) favorece a inalterabilidade de ânimo do autor, que não experimenta oscilações do estado afetivo lírico. A

trama pressupõe o afastamento que não significa o desaparecimento total do autor, tais características encaixam-se nos dois fenômenos abaixo:

- A presença do narrador;
- Inalterabilidade;

O próximo fenômeno estilístico refere-se à apresentação da variedade dos fatos observados, obedecendo necessariamente a um desenrolar progressivo e meticuloso que prende a atenção do leitor e desvia o seu interesse do desenlace. Essas qualidades entram no padrão do fenômeno a seguir:

- Desenrolar progressivo.

Na composição das cenas da obra, não se encontram partes isoladas (autonomia das partes), como ocorre na épica. Em vez disso, o enredo cede à visão globalizante da dramática, a qual se concentra para o que vai acontecer, para a ação final da história, de modo que o sentido global fique claro e toda ação, cena da obra, se “perca” desse sentido global. Portella (1976) explica esse fenômeno adequado à narrativa extensa (romance) que se aplica, também, ao conto, mesmo sendo uma narrativa mais curta.

Para efeito de confirmação, lê-se a citação abaixo:

Uma vertente do romance moderno, que traduz o tempo interior da personagem, com a expressão do inconsciente no seu fluir caótico, é uma variação do desenrolar progressivo. Com a obliteração da ação e da trama, o mundo exterior é desprezado em favor da apresentação das visões, emoções, intuições, através do fluxo de consciência ou monólogo interior. (PORTELLA, p.112,1976).

Os dois próximos fenômenos estilísticos conceituados serão:

- As unidades: ação, tempo, lugar.

No que se refere a ela, é possível afirmar a partir da leitura das narrativas e da teoria que ambos os exemplos a seguir de fenômenos estilísticos dão base um para o outro, pois o suporte para a concentração são as unidades de ação.

Para efeito de demonstração, é apresentada a citação abaixo:

A unidade de ação, que condensa num todo coeso a ação principal e as acessórias, acrescenta-se a unidade de lugar, numa imposição de concentrar toda a encenação às vezes numa única sala ou aposento, e a unidade de tempo, que se restringe no máximo a vinte e quatro horas e no mínimo à duração real do espetáculo (PORTELLA, p.119,1976).

— Diálogo.

É no diálogo que as personagens desenvolvem a ação na obra, expressam os seus pensamentos, suas opiniões, dúvidas, reflexões, necessárias para o decurso da trama.

— Clímax

O clímax surge no ponto culminante do conflito, é o resultado das unidades e da concentração relacionadas, levando, em seguida, ao desfecho da trama.

Análise dos contos

Sobre o conto denominado “Pelo Tâmbisa” e sobre os estudos dos fenômenos estilísticos encontrados nele, pode-se afirmar que eles são os seguintes com suas respectivas demonstrações em forma de citações diretas:

Desenrolar progressivo:

Exatamente quando nosso barco entrava na eclusa para proceder á subida da parte superior do rio, meus olhos começaram a perscrutar a margem notando uma série de barcos e barcaças que, atracados de modo mais ou menos caótico ou provisório, revelaram pequenos grupos de famílias de férias. Um senhor tinha colocado uma cadeira de preguiça em terra firme e tirava um cochilo sob os raios oblíquos do sol da tarde. Bocejei. Tinha sono. Ou melhor, sentia uma forte necessidade de me estender no prado e relaxar. Sentia no estômago a mistura de salmão cozido, maionese e batatas ao forno: estava um pouco nauseado. Fazia-me falta o café expresso italiano. Quanto ao resto, eu não tinha nada a recriminar- no St. Hilda’s College comia-se bem. O revolver da água que entrava na reclusa me deu vontade de urinar. O barco não me parecia daqueles que tinham serviços higiênicos: era pequeno demais. Procurei não pensar na minha vontade de ir ao banheiro olhando a paisagem que se tornava mais verde e mais rica de vegetação à medida que avançávamos. (MARRONI, p.42,2002).

Sentia-me bastante eufórico: todos estavam um pouco cansados e não viam a hora de chegar segunda-feira para irem embora. Eu estava eufórico, mas não saberia dizer por que motivo: talvez pelo simples fato de que me sentia bem, finalmente, depois de um dia em que variadas formas de mal- estar tinham resvalado em mim. Ou então era simplesmente o verde daquele prado, que de alguma forma não se tinham rendido à seca e que agora, diante dos meus olhos, resplandecia como um céu florido, pétala macia e aveludada de uma natureza que parecia nunca se distrair nem por um momento. Eu estava eufórico talvez pela imagem de Akiko, que agora caminhava uma dezena de metros à frente, mostrando as costas macias e um porte que fazia pensar em séculos de disciplina e de silêncio vigilante (MARRONI, p.47 e 48,2002).

As unidades: ação, tempo, lugar

-Tempo: Dois dias

-Lugar: Conferência em Londres, St. Hilda College.

-Ação: Voltada para o sentido global do texto, o caso de Mrs. Harmsworth narrado

pelo personagem principal.

Diálogo:

- Será uma conferência belíssima, você não terá um instante de trégua. Em Oxford você nunca se aborrece. (...)
- Estou certo: vim para isso!
- Desta vez não me é possível ir, tenho uma caterva de provas para revisar... se não o sétimo volume nunca mais sairá. Quando se tem que lidar com a correspondência, sempre é difícil dizer quando a pesquisa terminará.
- É, é verdade, sempre é difícil saber se aquela carta é verdadeiramente a última ou se ainda vai aparecer mais uma outra, para recolocar em discussão...
- Sinto muito não poder ouvir sua conferência. Sinto muito, mesmo.
- Não, por favor, não diga isso... vou falar uma meia horinha sobre Dante e sobre os vitorianos. (MARRONI, p.35,2002)
- Sabe, gostei muito da sua conferência, muito mesmo...muitíssimo- principiou a mulher, fitando-me nos olhos com insistência.
- Obrigado- disse eu com um sorriso. Não posso negar que o elogio, o único que recebera, me lisonjeou. (MARRONI, p. 37,2002)
- Que romance prefere?
- Não tenho qualquer dúvida: *Mil grous!* – eu respondera com ar quase agressivo. – Gosto muito de ideia da relação entre os vivos e os mortos... faz-me pensar nos fantasmas de Thomas Hardy.
- Ah, Hardy... eu também gosto muito dele- e, sorrindo, apoiava a pequena xícara de café na mesa, perto da minhas, roçando delicadamente minha mão.
- Lembra-se da cena em que Kikuji observa a taça de cerâmica em que bebeu o chá? Se não me engano, era uma taça Oribe, decorada com samambaias negras em um campo branco.
- Sim, é isso mesmo...-sublinhara Akiko, enrubescendo não sei por que motivo. Ou talvez porque seu pensamento voltara-se para as cenas de amor do romance.

Clímax:

- Existem ainda contos inéditos de Gaskell? – perguntei em voz baixa, assumindo, porém, um ar dissimuladamente ingênuo.
- Se existem! A nossa narradora nunca assinava seus contos: era uma escolha bem difusa, uma escolha comum de quase todas as escritoras... as boas senhoras vitorianas gostavam da proteção do anonimato, como o senhor bem sabe- e, enquanto falava, abriu a bolsa e tirou um pequeno pente verde e um espelhinho redondo que cabia confortavelmente na palma da mão. Depois parou de falar e, revelando uma vaidade que na verdade eu nunca poderia ter imaginado, começou a pentear os poucos cabelos lisos com o cuidado de uma atriz antes de entrar em cena. Antes de guardar o espelhinho, voltou a olhar-se várias vezes sem se preocupar com a minha presença. Depois, continuou: -Ninguém acredita nas minhas descobertas... Quantas horas transcorridas na Bodleian por nada... não consigo nada, agora estou sem esperanças. (MARRONI,p.44,2002).

Sobre o conto denominado “Liz em Roma” e sobre os estudos dos fenômenos estilísticos encontrados nele, pode-se afirmar que eles são os seguintes com suas respectivas demonstrações em forma de citações diretas:

Unidades de ação:

Tempo: inverno; Lugar: Roma.

Presença do narrador/ Inalterabilidade:

Por alguns instantes William permaneceu imóvel. Depois, procurando mascarar sua irritação com os gestos de sempre, pegou alguns livros e os ajeitou na prateleira que estava às costas de sua escrivaninha. Elisabeth compreendeu que o marido procurava ganhar tempo e, em lugar de intimidar-se diante de sua calma ostensiva, pela primeira vez sentiu vontade de rebelar-se. Enquanto isso, William se sentara e recomeçara a escrever as anotações para o sermão que pronunciaria na manhã seguinte na Cross Street Chapel, onde a congregação unitarista de Manchester, com a costumeira atenção, o ouviria e o admiraria. (MARRONI, p. 138,2002).

Liz demorou-se na porta por menos de um minuto, enquanto o marido procurava concentrar-se no sermão que queria iniciar partindo de alguns versículos do livro de Jó. Entretanto, num silêncio profundo e inquietante, mulher e marido continuaram a dialogar com palavras que nem um nem outro ousaram pronunciar: (MARRONI,p.140,2002).

Meta e Jane engoliram velozmente alguns biscoitos e escaparam para o andar superior para admirar alguns desenhos para bordados que tia Mary comprara no mercado de Chester. Enquanto isso Mary, que intuía que havia algo mais afligindo Liz que não tinha nada a ver com nostalgia nem com os seus esporádicos mal-estares, preocupou-se em desviar a conversa para o trabalho literário da prima. (MARRONI,p.149,2002).

Enquanto Mary levava a bandeja de volta à cozinha, lamentando-se pela velha empregada de família, agora quase sempre obrigada a ficar na cama por causa de terríveis dores reumáticas, Elisabeth tornou a dar uma olhada para fora. Era tarde, mas entre as longas sombras da noite reconhecia o perfil da enorme mansão de Tatton Park, indo com a mente para o dia em que tio Peter Holland a levava pela primeira vez a visitar os Egerton. Ainda estava nítida em sua memória a impressão que produzira nela a grande pintura de Henry Calvert, "*Batida de caça em Cheshire*" em que, como o tio fizera questão de explicar, tinham sido representadas três gerações dos Egerton. Sua infância em Cheshire, aquele mundo em que projetos e sonhos andavam de braços dados, parecia-lhe muito longínqua. Observando o parque, sentiu um aperto no coração e, quase tomada de pânico, imaginou uma paisagem que, com a chegada da noite, desapareceria para sempre como num redemoinho escuro. (MARRONI, p. 151 e 152,2002).

Desenrolar progressivo:

Naquele dia Liz apesar do frio da manhã, fizera sozinha um longo passeio de Plymouth Grove em direção ao campo. Voltara-se para olhar a sua casa de longe: tinha-lhe parecido solitária e severa demais em sua cinzenta e anônima aspereza. Várias vezes perpassaram-lhe terríveis arrepios de frio mas, não obstante a geada e um véu de neblina bastante difusa, continuara a caminhar até perceber que estava cansada: sentou-se perto de um riacho, sobre um tronco de carvalho abatido pelo vento e agora quase totalmente apodrecido. (MARRONI. P. 143,2002).

Queria falar de William e da incompreensão que há alguns anos marcava a ligação com o marido. Permaneceu em silêncio por alguns minutos observando

os raios de sol que, avermelhados, filtravam-se através de um ralo bosque de bétulas, criando estranhíssimos efeitos de luz. Pôs a mão direita sobre o peito, decidindo confessar explicitamente a Mary o que tinha dentro de si: - Faz uns dois anos que tenho crises de sufocamento, cada vez com maior frequência, uma ou duas vezes por mês...é como se alguém colocasse as mãos em torno do meu pescoço para tentar me estrangular. Meu coração bate forte e sinto que vou morrer... tudo dura poucos segundos, mas nestes últimos tempos estou ficando preocupada. Mas talvez não seja nada... (MARRONI, p. 146 e 147,2002).

Enquanto falava, arrastada pela fantasia, com os olhos brilhantes que ainda velados de nostalgia, foi interrompida pela entrada de Meta que, junto com a prima, estava se arrebatando de rir: (MARRONI, p. 149,2002).

Durante a viagem de volta, Elizabeth trocou poucas palavras com Meta que, ao contrário, toda excitada à ideia do *tour* italiano, teria querido falar de muitas coisas. E assim, não obstante o desejo de pedir conselhos e informações, Meta preferiu permanecer em silêncio: sabia bem que a mãe estava com a mente em outro lugar. Naquela noite, depois de ter consumido um jantar bastante frugal, Elizabeth se deteve na cozinha mais do que o usual, encontrando um certo prazer em limpar esrupulosamente alguns jarros de estanho e em recolocá-los no lugar com a mesma precisão- acomodou-os sobre o consolo da lareira cuidando bem para que ficassem dispostos em perfeita equidistância, nem próximos demais, nem longe demais uns dos outros. Não era raro que fosse tomada pela mania de limpeza e então colocava a casa de pernas para o ar, esvaziava todas as gavetas e limpava cada cômodo de cima abaixo. Porém, quando William passou pela cozinha para lhe dar boa noite, quase de repente a fúria de higienizar se esvaiu, e nela prevaleceu uma sensação de perfeito bem-estar, de total correspondência entre corpo e a mente. (MARRONI, p. 152,2002).

Clímax

Para Liz, o dia de Carnaval começara da melhor maneira. Muito cedo de manhã ouvira tocar a campainha: era um funcionário da alfândega que viera entregar à dona o *nécessaire* perdido. Depois de mil peripécias, verificando os documentos de desembarque, tinham conseguido descobrir a proprietária do pequeno baú. Assim, como um milagre matutino, entrara no quarto a velha empregada que, sem dar muita importância aos modos, colocara sobre uma pequena poltrona o volumoso objeto de que ignorava o conteúdo.

Em lugar de agradecer a empregada e fazer perguntas sobre a proveniência, Liz correu ao quarto das filhas tão contente que quase se pôs a gritar: - tenho o *nécessaire de voyage*... foi encontrado, foi encontrado. Que ótimos esses italianos! Que sorte, que sorte! – Quando, poucos instantes depois, desceu para o café da manhã, soube por William que fora ele quem tinha dado queixa junto às autoridades, na manhã seguinte à chegada dos hóspedes ingleses e que, com base em suas informações, tinham podido reencontrar a legítima dona de um *nécessaire* que, de outro modo, continuaria anônimo. (MARRONI, p. 161).

Diálogo

- Não aguento mais... esse inverno parece interminável! William, acho que vou mesmo para o outro continente!
- E você me diz isso assim, de repente... como se fosse uma coisa de nada. Liz, você não pode me dizer isso assim, às sete da noite- lamentou-se William.
- Eu lhe digo... simplesmente lhe digo...cedo ou tarde eu teria de dizer-lhe que finalmente decidi visitar Roma: penso nisso desde o início do inverno e agora me decidi. Às sete da noite ou às sete da manhã é a mesma coisa, você não

- acha? Alguma coisa muda por acaso? (MARRONI, p. 138,2002).
- Abandonar Manchester? Você diz isso como se esta cidade fosse um inferno!
 - Às vezes, para mi, é.
 - Ah, entendo, Liz, entendo... Ninguém me disse nada, mas ao que parece vocês já estão prontas para partir- disse à tona sua desaprovação, - Prontas para partir sem que eu saiba nada a respeito... concluiu com cansada rerignação.
 - Se você tiver algo contra, ficamos em casa- disse a mulher, escandindo as últimas palavras com uma lentidão que fazia pensar mais em uma vontade bem radicada nela do que numa concessão do marido. – Por outro lado, você sabe bem que o último conto me rendeu uma boa quantia de libras que, junto com as que ganhei com as outras três histórias publicadas na revista Dickens, no verão passado, dão uma boa quantia. Mais que suficiente para as exigências minhas e das meninas. (MARRONI, p. 139,2002).
 - Mamãe, o que há? Você parece tão cansada!
 - Não é nada, Meta- respondeu apertando os ombros da filha, que não se movera da cadeira *chippendale* em que estava sentada. (MARRINI, p. 143, 2002).
 - Eu gostaria de dar um passeio até Royal George, mas talvez comece a chover de novo...- confessou Liz, que enquanto isso olhava em torno de si à procura da filha.
 - Talvez pudéssemos ir, mas...eu não suportaria este ar gelado: acabo pegando um resfriado! – disse Mary, manifestando explicitamente sua relutância em sair de casa. (MARRONI, p. 147, 2002).

Conclusão

Sobre esse estudo, conclui-se que as unidades com a observação que os fenômenos estilísticos estão presentes nos dois contos, porém de maneiras diversas. Um exemplo disso é a presença do narrador. No conto denominado “Pelo Tâmis”, o narrador é um narrador personagem que não é onisciente. No conto chamado “Liz em Roma”, o narrador é observador e onisciente. Foi percebido que nos dois contos os diálogos têm interferência do narrador no corpo do texto, seja pelo narrador, personagem ou pelo narrador observador. No que se refere às unidades de ação de tempo e lugar, em ambas as narrativas, são de tempos limitados - passeio e viagem. No desenrolar progressivo, o autor usa o mesmo estilo nas duas histórias: ele prende a curiosidade do leitor com detalhes para prender a sua atenção. Sobre o clímax, nos dois textos, o escritor usa situações corriqueiras, quando o personagem apresenta desesperança do personagem para chegar ao desfecho.

Referências

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. Editora Ática: São Paulo, 2002. MARRONI, F. **O ouro de Sevilha**. Berlendis & Vertecchia: São Paulo, 2002. PORTELLA, E. **Teoria Literária**. Tempo brasileiro: Rio de Janeiro, 1976.

A ORALIDADE E SUA IMPORTÂNCIA NA PRESERVAÇÃO CULTURAL DA LENDA NO CEMITÉRIO SANTA IZABEL

Marcos Barros (IFPA)

mvlobatooo@gmail.com

Robson Cavalcante (IFPA)

robsoncavalcante.serra@gmail.com

Orientador(a): Prof. Adriana de Moura (IFPA)

adriana.moura@ifpa.edu.br

Resumo: Com o intuito de verificar a importância da narrativa oral para a preservação e transmissão de lendas em Belém do Pará, a presente pesquisa propõe uma reflexão acerca da oralidade, exercida por contadores de histórias, e do fortalecimento da identidade, cultura e da memória coletiva em locais significativos como o cemitério de Santa Izabel, onde circulam diversas lendas. Por meio de uma pesquisa de campo, observou-se a dinâmica entre o intérprete e o ouvinte, questionando-se como essa interação contribui para a transmissão e propagação das lendas, refletindo as crenças e emoções do povo e verificou-se como a famosa lenda da Moça do Táxi é narrada e ouvida. Tomando por princípio a ideia de uma “palavra poética” (Zumthor, 1997, p. 167) que, de acordo com Paul Zumthor, passa ou não pela escrita, concluiu-se que as narrativas orais são mais do que simples relatos; são expressões poéticas que surgem de experiências profundas, enriquecendo a conexão entre o contador e seu público. Nesse sentido, essa pesquisa apontou que a valorização da tradição oral é essencial para a continuidade de narrativas, como a supracitada, especialmente em um mundo em constante transformação tecnológica, onde novas formas de comunicação podem ameaçar sua transmissão e podendo causar o seu esquecimento.

Palavras-chave: Narrativas. Lendas. Oralidade. Interpretar. Ouvinte.

INTRODUÇÃO

O Cemitério de Santa Isabel, situado em Belém do Pará, é um marco histórico e cultural que ultrapassa sua função original como local de sepultamento. Fundado no século XIX, ele carrega consigo um rico acervo de lendas e narrativas orais que expressam o imaginário popular amazônico, como a emblemática história da "Moça do Táxi". Essas narrativas transcendem o entretenimento, tornando-se instrumentos de preservação da memória coletiva e de fortalecimento da identidade cultural local.

A oralidade desempenha um papel fundamental nesse processo, funcionando como um elo entre gerações. Conforme Paul Zumthor (1997, p. 244), “durante a performance, diversos índices de linguagem, rítmicos ou gestuais, assinalam essas interações e, às vezes, ao manifestá-los, os amplificam.” Essa citação destaca como a oralidade não se limita às palavras faladas, mas abrange gestos, entonações e expressões que tornam a experiência narrativa viva e transformadora.

Neste contexto, este artigo busca investigar como as lendas associadas ao Cemitério de Santa Isabel, especialmente no contexto da modernidade tecnológica, continuam a ser transmitidas e reimaginadas, reafirmando a oralidade como uma prática essencial para a manutenção do patrimônio imaterial da região. Por meio da análise da tradição oral e do impacto das tecnologias digitais, é possível compreender como essas histórias resistem às mudanças culturais e continuam a moldar o imaginário popular de Belém.

CEMITÉRIO DE SANTA ISABEL: UM PATRIMÔNIO CULTURAL ATRAVÉS DAS LENDAS E DA NARRATIVA ORAL

Fundado no século XIX para atender à crescente demanda por espaços de sepultamento, o cemitério de Santa Isabel situado em Belém do Pará tem sido um testemunho silencioso da história e das tradições da Amazônia. Permeado por lendas e contos que têm fascinado a imaginação popular ao longo dos anos, a preservação da disseminação das lendas e histórias por meio de narrativas orais associadas a este local histórico, são transmitidas de uma geração para outra envolvendo eventos marcantes e experiências individuais, que desempenham um papel fundamental na construção de identidade cultural local e na preservação de memória coletiva da comunidade.

Uma das lendas mais notáveis associadas ao Cemitério de Santa Isabel é a da "Moça do Táxi", que relata a aparição de uma jovem mulher vestida de branco, que muitas vezes é avistada nos arredores do cemitério. De acordo com umas das versões da lenda, ela teria morrido tragicamente em um acidente de táxi nas proximidades do cemitério e agora é avistada buscando carona para retornar ao local onde residia em vida, e sua aparição é considerada um presságio de morte por alguns, enquanto outros acreditam que ela busca apenas paz e descanso. “Desde criança ouço falar da ‘moça do carro de praça’, pois em Belém não se usava a palavra táxi antes de 1960. A história era reproduzida de motoristas através de terceiros, mas nunca encontrei uma pessoa que tivesse visto a passageira.” (MONTEIRO, 2013)

A narrativa transmitida de motoristas para outras pessoas aponta como as histórias e crenças podem ser construídas e espalhadas, mesmo sem a presença de evidências diretas, refletindo a dinâmica da cidade e a forma como certos mitos se perpetuam na memória coletiva. Os contadores de história possuem um papel fundamental na preservação da tradição oral de uma comunidade, pois é através deles que chegam, aos novos integrantes, os costumes, as lendas e os valores da população local. Desse modo, os taxistas de Belém, ao exercerem o papel de contadores de histórias, ajudam na construção e preservação do imaginário popular dos cidadãos belenenses.

Entre os habitantes de Belém é muito comum a crença nas lendas urbanas, repassadas por meio da tradição oral, e conforme Monteiro (2012, p.222) “o estudo de visagens, assombrações e culto das almas em Belém tem de ser feito levando em conta a formação religiosa do povo”, isto é, devido à religiosidade, a propagação das lendas acerca de assombrações e visagens em Belém tornou-se comum, pois foi incutido no imaginário popular a ideia de almas vagantes que aparecem, principalmente, no período noturno.

Ademais, essas histórias estão em domínio público, ou seja, os cidadãos belenenses se apropriam do enredo e perpetuam as lendas conforme ouviram de outros contadores, sendo assim, percebe-se que esse domínio é de uso livre e comum. Além disso, é importante ressaltar que as lendas ao redor do Cemitério Santa Izabel ganharam corpo por meio da interpretação do executante, familiares e clientes dos taxistas, os quais são os compositores das lendas. Desse modo, “o papel do executante conta mais que o do compositor” (Zumthor, 1997, p.222), visto que esses promovem a propagação das histórias para mais pessoas.

Torna-se perceptível assim, que a narrativa oral é frequente no cotidiano belenense e, conforme Fares (2006):

A narrativa das Amazonas, trazido pelo imaginário dos estrangeiros, indica, desde aquela época, a sobrevivência de espaços, onde a senha que autoriza o acesso à informação, assenta-se no mito, enquanto narratividade, relatos sobrenaturais, ou o que os narradores amazônicos chamam de marmota, anedota, remorso ou encantado (P. 158).

Ou seja, para acessar o "conhecimento" sobre a região, é necessário entrar no mundo das narrativas mitológicas e sobrenaturais, como as lendas e experiências misteriosas compartilhadas pelos próprios moradores locais. Termos como "marmota", "anedota" e "encantado" refletem a maneira peculiar e mágica como os narradores amazônicos interpretam suas histórias e a realidade ao seu redor, contribuindo para a riqueza cultural da literatura paraense.

A relação com a fé e o sentido de sobrenatural relacionado aos mitos proporcionam um aspecto diferenciado, às histórias elencadas dentro do cemitério belenense, seguem além do “medo” ou da “curiosidade” acerca dos acontecimentos narrados. Isso ocorre devido à performance dos contadores de histórias, os quais conseguem, através da oralidade, determinar as sensações auditivas e corporais dos ouvintes, e assim, esses recriam as histórias, contribuindo para a construção da memória na sociedade. Segundo Zumthor (1997, p.225): “os únicos papéis comprometidos realmente com a performance e que designo pelo termo intérprete. O intérprete é o indivíduo de que se percebe, na performance, a voz e o gesto, pelo ouvido e pela vista. Ele pode ser também compositor de tudo ou parte daquilo que ele diz ou canta.”

Isto é, o intérprete, portanto, tem a capacidade de dar vida ao que é dito ou cantado, pois sua expressão direta traduz para o público uma interpretação única e pessoal de forma sensorial e emocional. Ele não é apenas aquele que executa um papel previamente estabelecido, mas pode também ser o criador ou compositor de parte ou de toda a obra que apresenta.

Desse modo, infere-se que os contadores de histórias, de maneira geral, são peças cruciais na construção da cultura de um povo, destarte, os taxistas belenenses, formam o corpo dos contadores das lendas urbanas regionais, as quais são vivas no imaginário popular e constituem patrimônio cultural da cidade das Mangueiras.

CULTURA VIVA: A RELAÇÃO ENTRE TECNOLOGIA E TRADIÇÃO

Na rica e diversa cultura do Pará, a importância da narrativa e oralidade transcende o mero entretenimento, sendo um elo vital para manter vivas as lendas que permeiam a região até os dias de hoje. Desde tempos imemoriais, as comunidades paraenses têm preservado e transmitido suas histórias, mitos e tradições ao longo do tempo oralmente, essas narrativas são expressões da identidade cultural, memória coletiva e visão de mundo do povo paraense, elas abordam temas que vão desde a relação com a natureza exuberante da Amazônia até os mitos e personagens que povoam o imaginário popular.

Em cada aldeia, cidade e comunidade ribeirinha, há contadores de histórias, pajés, mestres, xamãs e anciãos que desempenham o papel crucial de guardiões do conhecimento ancestral, e conforme Sevcenko (1988, p. 126) “Nem todo xamã pinta ou produz alguma forma de arte visual. Mas absolutamente todos devem cantar, dançar e contar histórias. Histórias tradicionais, intemporais, eternas: histórias das origens, mitos. A narrativa do mito é sua atividade central [...]”

São esses guardiões da oralidade que muitas vezes mantêm viva a chama das lendas compartilhando-as e permitindo uma transmissão mais profunda e autêntica do conhecimento,

como visto por Zumthor (1997, p.244) “Durante a performance, diversos índices de linguagem, rítmicos ou gestuais, assinalam essas interações e, às vezes, ao manifestá-los, os amplificam.” Ou seja, esses índices ao serem expressos vão além das palavras; envolve gestos, entonações, expressões faciais e até mesmo a energia espiritual do narrador, fazendo com que as lendas não sejam apenas ouvidas, mas experimentadas e internalizadas, criando um vínculo direto entre os ouvintes e as tradições orais. De acordo com Zumthor (1997, p.245) “o ouvinte reage à ação do intérprete como "amador esclarecido", ao mesmo tempo consumidor e juiz, sempre exigente.” esse ouvinte não é apenas um receptor passivo, pois ele se posiciona ao mesmo tempo como consumidor, ao apreciar a performance, e como juiz, ao avaliar criticamente a ação do intérprete.

O avanço tecnológico tem impactado fortemente a forma como as histórias populares são transmitidas, e isso inclui as lendas urbanas que, por décadas, foram preservadas por meio de boca a boca. Historicamente, o folclore e as lendas urbanas dependiam das conversas pessoais e de uma memória coletiva tradicional, o que, em teoria, poderia ser fragilizado na era da informação digital, com o crescimento das redes sociais, do acesso instantâneo à informação e das novas formas de comunicação, há um temor de que o avanço tecnológico possa “apagar” as narrativas das lendas.

Nas cidades rurais do interior do Pará, onde o ritmo da vida é marcado pela cadência tranquila da natureza, as narrativas e poéticas das lendas continuam a ecoar de forma vibrante, apesar do acelerado processo de mudança trazido pela tecnologia. Nessas comunidades, onde a conexão com a terra e com as tradições ancestrais é forte, as histórias dos antepassados e os mitos que povoam o imaginário popular ainda ocupam um lugar de destaque.

A chegada da tecnologia e das modernidades do mundo contemporâneo não conseguiu suplantam a riqueza e o encanto das narrativas transmitidas oralmente. Segundo Fares (2006, p. 142-143)

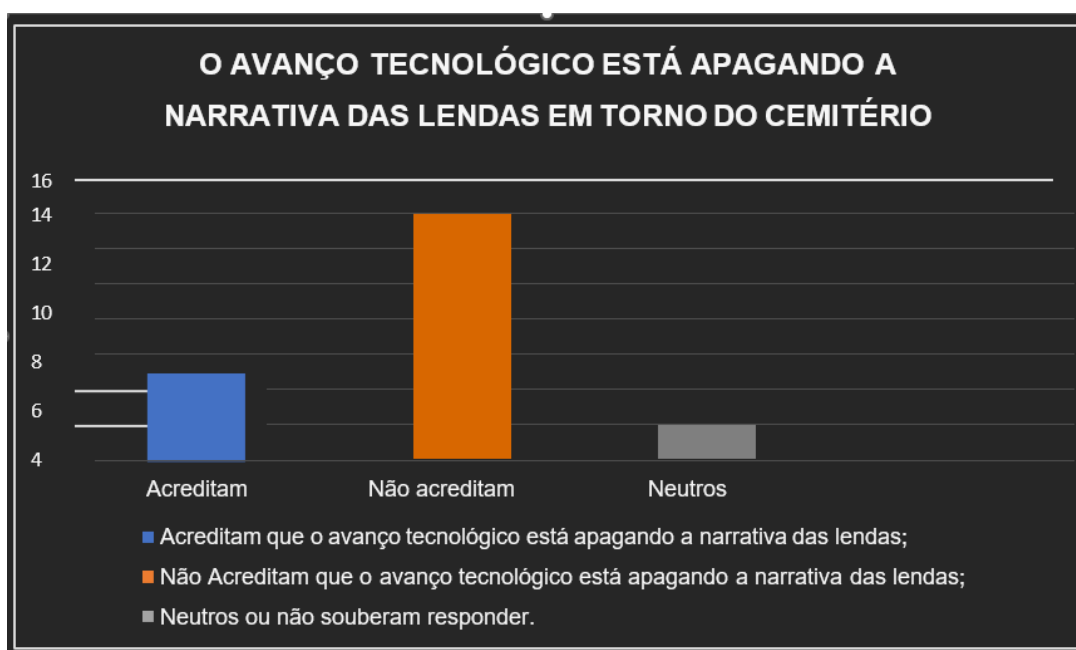
Mesmo compreendendo o acelerado processo de mudança, observa-se que a urdidura do processo cultural nas cidades rurais transmuta-se mais lentamente, a convivência e a oscilação entre o tradicional e o moderno apresentam-se nas poéticas orais e em outras formas expressão e comunicação humana. O meio natural também se altera em contato com as tecnologias contemporâneas, todavia, a cultura do "sou do interior" tem suas formas de resistência.

Ou seja, enquanto o mundo se transforma rapidamente com a influência da tecnologia, nas comunidades rurais, as histórias não estão se perdendo, ao contrário, as lendas ganham novas nuances e adaptações, incorporando elementos do mundo moderno sem perder sua essência e sua conexão com as raízes culturais. Assim, mesmo diante das mudanças rápidas e

dos desafios do século XXI, as cidades rurais do interior do Pará permanecem como guardiãs de muitas tradições e das histórias que continuam vivas encantando e lembrando a todos que, apesar do progresso, há valores e sabedorias que transcendem o tempo.

Já nas áreas urbanas do Pará, especialmente na capital Belém, as lendas urbanas ainda encontram espaço na trama pulsante da vida moderna, mesmo em meio à predominância da tecnologia e da cultura digital, entre o ritmo frenético e as luzes da cidade, as narrativas orais continuam a ecoar, especialmente as lendas urbanas que despertam curiosidade e mistério. À medida que a sociedade avança e novas formas de comunicação se estabelecem, surge a dúvida sobre a preservação dessas narrativas tradicionais. Será que, com o tempo, elas estão se perdendo, ou, ao contrário, encontrando novas formas de se adaptar à era digital e às mudanças culturais? Alguns podem argumentar que essas histórias estão sendo eclipsadas pela tecnologia e pela globalização, enquanto outros defendem que elas estão se transformando, ganhando novos meios de expressão, alcançando agora um público mais amplo e diversificado.

Foi pensando nas transformações provocadas pelos avanços tecnológicos e na possibilidade de que essas inovações pudessem “apagar” ou modificar as narrativas tradicionais, que surge a inquietação de investigar a preservação das lendas que envolvem o Cemitério Santa Isabel, em especial a famosa lenda da "Moça do Táxi". A constante evolução da sociedade, com o crescente domínio da tecnologia e da digitalização, tem gerado um questionamento: o avanço tecnológico está apagando a narrativa das lendas em torno do Cemitério Santa Isabel? Para responder a essa inquietação, realizamos uma série de entrevistas com moradores locais, taxistas e trabalhadores da região, figuras essenciais para a perpetuação dessas narrativas.



Como evidenciado no gráfico acima, dos 21 entrevistados que vivem ou trabalham nos arredores do Cemitério Santa Isabel, abrangendo pessoas de diferentes idades, gêneros e ocupações, a maioria (14 pessoas) não acredita que o avanço tecnológico esteja apagando as narrativas das lendas relacionadas ao cemitério. Por outro lado, 4 entrevistados acreditam que a tecnologia tem impacto negativo na preservação dessas histórias, enquanto 2 se mostraram neutros ou não souberam responder à questão. O resultado dessas entrevistas nos proporcionou uma visão mais ampla sobre o papel que as tradições orais desempenham no fortalecimento da identidade local, e como elas, mesmo em tempos de grandes mudanças, ainda conseguem se manter vivas na memória dos que ainda acreditam nelas.

De fato, a tecnologia tem oferecido um novo palco para essa narrativa, as redes sociais, tornaram-se lugares ideais para que pessoas compartilhem suas versões e reinterpretações da lenda, seja através de vídeos dramatizados, seja em publicações de curiosidades locais. As plataformas online dão a chance de expandir a audiência, permitindo que a história se espalhe muito além da vizinhança do cemitério Santa Isabel.

O surgimento de grupos de discussão em redes sociais também permitiu que a história fosse discutida entre pessoas que nunca haviam estado no local, mas que agora sentem-se parte desse folclore através das interações virtuais. Os taxistas locais, por exemplo, ainda compartilham o relato, não mais apenas nos pontos de táxi ou em conversas diretas com passageiros. Agora, eles também utilizam grupos de WhatsApp para contar histórias misteriosas ou registrar suas experiências em blogs e páginas dedicadas a acontecimentos sobrenaturais, alguns, inclusive, adotam novas ferramentas tecnológicas, como gravações em áudio e vídeo, para relatar eventos estranhos e encontros peculiares ao redor do cemitério.

Essas lendas urbanas, como a da Moça do Táxi, mesmo em meio à modernidade se entrelaçam com a tradição oral criando um vínculo indissolúvel entre o passado e o presente, sendo mais do que meros contos; elas são uma forma de dar voz ao desconhecido. A importância de manter viva essa tradição de transmissão oral, é crucial para preservar a identidade e a essência da cidade, fazendo com que Belém conserve não apenas suas raízes, mas também que nutra a imaginação e o senso de pertencimento de sua comunidade através do poder atemporal da oralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Cemitério de Santa Isabel, além de sua função original como espaço de sepultamento, desponta como um importante elemento na construção e preservação da memória cultural de

Belém do Pará. As lendas e narrativas orais que circundam o local, como a célebre história da "Moça do Táxi", não são apenas relatos de curiosidade ou mistério, mas sim expressões profundas da identidade cultural amazônica, conectando as comunidades locais às suas raízes históricas e sociais.

A tradição oral, reforçada por intérpretes e contadores de histórias, desempenha um papel central na perpetuação desses mitos, permitindo que se adaptem e sobrevivam mesmo diante do impacto crescente das tecnologias digitais. Embora o avanço tecnológico possa representar um desafio para práticas culturais tradicionais, as redes sociais e plataformas virtuais têm demonstrado ser um espaço onde essas narrativas encontram novas formas de expressão e alcance, contribuindo para a sua revitalização e acessibilidade a públicos mais amplos.

Assim, o estudo das lendas associadas ao Cemitério de Santa Isabel reforça a importância de valorizar e preservar as expressões culturais locais, tanto como patrimônio imaterial quanto como fonte de identidade coletiva. Em um mundo em constante mudança, essas histórias oferecem uma âncora cultural que liga o passado ao presente, mostrando que a oralidade e as tradições populares continuam sendo um alicerce essencial para a memória e a cultura de Belém e do Pará. Nesse contexto, a oralidade, aliada às ferramentas modernas, não apenas preserva o passado, mas também dialoga com o presente, assegurando que histórias como a da "Moça do Táxi" continuem a inspirar, assombrar e cativar gerações futuras. A riqueza das narrativas que emergem do Cemitério de Santa Isabel reafirma o poder da cultura viva, que transcende os limites do tempo e das mudanças tecnológicas, mantendo acesa a chama da imaginação e do pertencimento em Belém, a Cidade das Mangueiras.

REFERÊNCIAS

PA, I. M. E I. B. G. Sepultura de “Moça do táxi” atrai curiosos em Belém. Disponível em: < <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2013/11/sepultura-de-moca-do-taxi-atrai-curiosos-em-belem.html> >. Acesso em: 30 mar. 2024.

ZUMTHOR, Paul. Introdução à poesia oral. Tradução: Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

MONTEIRO, Walcyr. Visagens e assombrações de Belém. 6ª Edição. Editora Cromos, 2012.

FARES, Josebel Akel. Poéticas orais constroem a história da Amazônia. In: FARES, Josebel Akel (org.). *Diversidade cultural: tema e enfoques*. Belém: Unama, 2006. (Coleção Linguagens: estudos interdisciplinares e multiculturais, v. 2). P. 158-159.

SEVCENKO, Nicolau. No princípio era o ritmo: as raízes xamânicas da narrativa. In: RIEDEL, Dirce Côrtes (org.). **Narrativa: ficção e história**. Rio de Janeiro: Imago (coleção Tempo e Saber), 1988, p. 120-135.

VOU DE TÁXI: UMA ANÁLISE SOBRE POÉTICA ORAL E LENDAS URBANAS

Bárbara Pastana Barros³³

bpastana37@gmail.com

Gilvan Oliveira Brito³⁴

britogilvan1994@gmail.com

Adriana Paiva de Moura³⁵

adriana.moura@ifpa.edu.br

Resumo: O presente trabalho pretende observar as poéticas orais dentro do contexto das lendas urbanas, ou seja, narrações de um acontecimento, em que ao que tudo indica são verídicos, esses relatos habitualmente soam como uma experiência pessoal ou de alguém próximo, sobre um ocorrido fora do comum ou sobre uma pessoa anormal (uma assombração, um homem que vira porco, a senhora que vira matinta pereira, a boneca possuída etc.), que se propagam com rapidez por meio da comunicação oral. Desse modo, o presente artigo aborda a lenda urbana intitulada “Moça do táxi”, uma história muito recorrente na capital Paraense; com o objetivo de analisar a contemporaneidade dessa lenda urbana. Nesse sentido, a metodologia aplicada é de natureza bibliográfica aliada à pesquisa de campo de natureza qualitativa, realizada por meio de entrevistas no Cemitério Santa Izabel, um dos mais antigos da cidade, e que abriga a memória de muitas personalidades da capital, assim como é o local onde se encontram os restos mortais de Josephina Conte, a “moça do táxi”. Para isso, tendo como aporte teórico, Monteiro (2012), Zumthor (2010) e Halbwachs (2005). Sendo assim, ressalta-se a relevância das poéticas orais e lendas urbanas a fim de reafirmar a importância da oralidade como uma ferramenta viva de memória e identidade, conectando o passado ao presente em um ciclo contínuo de transformação e preservação cultural.

Palavras-chave: Memória; Lendas urbanas; Poética oral

1. A Moça do Táxi: Narrativa Oral e a Lenda Urbano em Belém

As lendas urbanas possuem a particularidade de atravessar gerações, mantendo-se vivas na memória coletiva por meio da oralidade. Um exemplo notável em Belém é a história da Moça do Táxi, amplamente difundida e constantemente recontada com pequenas variações. Assim como outras lendas urbanas, essa narrativa está enraizada em um espaço real — o

33. Graduanda do curso de Letras - Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - *Campus* Belém.

34. Graduando do curso de Letras - Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - *Campus* Belém.

35. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - *Campus* Belém. Mestre em Linguagem e Sociedade. Orientadora.

Cemitério de Santa Izabel — e explora o mistério e o sobrenatural para gerar impacto em quem a escuta.

A história, na versão mais conhecida, narra o encontro de um taxista com uma jovem mulher que solicita uma corrida até sua casa. Durante o trajeto, a passageira mantém uma conversa comum, mas, ao chegar ao destino, ela avisa que irá buscar o dinheiro para pagar a corrida e entrar na residência. O tempo passa, e ela não retorna. Ao bater à porta, o taxista é atendido por um senhor ou uma senhora idosa, que, surpreso(a), informa que a moça faleceu há anos. Em algumas versões, o taxista descobre a verdade ao encontrar um objeto pertencente à passageira dentro do carro e, ao retornar à casa ou ao cemitério, recebe a confirmação do insólito.

Essa narrativa guarda forte semelhança com um conto popularmente conhecido como "A Caronista", presente em diferentes culturas ao redor do mundo. Ambas as histórias compartilham a estrutura do **encontro com um espírito que se confunde com uma pessoa viva, a revelação tardia da identidade sobrenatural e a conexão com um espaço simbólico da morte**, como o cemitério. A difusão oral dessas histórias reforça a tradição de transmissão de lendas urbanas, que se modificam conforme a época e o local, mas mantêm um núcleo temático reconhecível.

No caso da Moça do Táxi, a associação ao Cemitério de Santa Izabel não apenas confere credibilidade ao relato, mas também o insere no imaginário local como uma história possível, realista e, por isso, mais assustadora. A oralidade, elemento essencial das lendas urbanas, permite que diferentes versões da história sejam construídas, adaptando-se ao contexto e às experiências daqueles que as contam. Esse fenômeno demonstra como essas narrativas cumprem a função de provocar emoções intensas, reforçar crenças e, ao mesmo tempo, manter viva a tradição da contação de histórias no meio urbano.

Josephina Conte nasceu em 1915, mas ainda hoje faz parte do imaginário popular em Belém. Segundo a lenda urbana, a jovem gostava de andar de carro e, mesmo depois de morta, volta ao mundo dos vivos para passear de táxi pela cidade. Após o percurso que, de acordo com algumas narrativas, terminava na porta do cemitério, a jovem orientava que o motorista fosse cobrar a corrida na casa da família. No dia seguinte, quando a cobrança era feita, o motorista descobria que sua passageira da noite anterior já havia morrido de tuberculose, anos atrás.

No livro "Visagens e Assombrações de Belém", Monteiro (2012), afirma que a importância das lendas e histórias folclóricas para o futuro é destacada como uma forma de preservar a cultura e a identidade da região amazônica. O autor ressalta que a transmissão oral

dessas lendas é fundamental para manter viva a tradição e o imaginário popular, mesmo diante das mudanças culturais e tecnológicas que ocorrem na sociedade.

Walcyr Monteiro enfatiza que as histórias de visagens e assombrações são parte integrante da memória coletiva da população de Belém e, ao compartilhá-las, tanto os mais jovens podem conhecer e aprender sobre o passado, quanto os mais velhos podem relembrar e preservar essas narrativas que fazem parte do patrimônio cultural da região. Assim, a preservação e a continuidade dessas lendas contribuem para a manutenção da identidade cultural e para a valorização das tradições locais, garantindo que essas histórias sejam apreciadas e transmitidas às gerações futuras. A perspectiva do autor sobre a história da moça do táxi é apresentada como uma narrativa folclórica envolvente e misteriosa.

A história da moça que pede para ser levada a diferentes locais da cidade em seu aniversário, como um presente de seu pai falecido, cria um clima de suspense e fascínio em torno da personagem. (Monteiro, 2012, p. 204).

Através dessa história, o autor Walcyr Monteiro explora a relação entre o mundo dos vivos e o mundo dos espíritos, sugerindo a presença de uma entidade sobrenatural ou de uma alma penada que retorna anualmente para reviver momentos do passado. A narrativa do táxi como meio de transporte para essa jornada espectral ressalta a conexão entre o cotidiano urbano e o sobrenatural, criando uma atmosfera de mistério e encantamento.

Na obra *Visagens e Assombrações de Belém*, a percepção pedagógica é evidenciada pela valorização do folclore e das tradições populares como ferramentas educativas. Monteiro reconhece o potencial das histórias de visagens e assombrações não apenas como entretenimento, mas também como instrumentos de transmissão de conhecimento e preservação cultural. Ao publicar essas narrativas em jornais e posteriormente em livro, o autor busca não apenas entreter o público, mas também educar e sensibilizar as pessoas sobre a importância de manter viva a tradição oral e o folclore da região. A aceitação positiva do público, expressa por meio de cartas e pedidos de republicação, demonstra o interesse e a valorização das histórias folclóricas como parte do patrimônio cultural de Belém.

Dessa forma, a percepção pedagógica de Walcyr Monteiro (2012) destaca a importância de utilizar as lendas e tradições locais como recursos educativos para promover a valorização da cultura popular e estimular o interesse das novas gerações pela história e identidade da região. O livro do autor paraense demonstra para o público tecnicamente uma abordagem acadêmica e científica sobre as crenças em visagens, assombrações e o Culto das Almas na

região de Belém do Pará. O realiza uma coleta de histórias folclóricas e realiza uma pesquisa detalhada sobre esses fenômenos, apresentando uma análise interpretativa dos mesmos.

Portanto, oferece uma análise rigorosa, embasada em pesquisa de campo e metodologia científica, sobre as crenças e práticas culturais relacionadas às visagens, assombrações e ao Culto das Almas em Belém do Pará. Dentro do elemento fantástico que desafia as explicações racionais e convencionais. Sua presença na narrativa acrescenta uma camada de mistério e encantamento, levando os leitores a questionarem a fronteira entre o mundo real e o sobrenatural.

A história da moça do táxi é contada de forma a criar uma atmosfera de fascínio e perplexidade, à medida que ela realiza seus passeios anuais pela cidade, solicitando destinos aparentemente aleatórios e deixando o motorista intrigado com suas ações incomuns. A maneira como ela paga a corrida no dia seguinte em residências que não possuem relação com ela contribui para a aura de mistério que a envolve.

Dentro do contexto do livro, a moça do táxi representa um dos muitos relatos de visagens e assombrações que permeiam a cultura popular de Belém. Sua presença fantástica desafia as noções tradicionais de realidade e convida os leitores a explorarem o sobrenatural e o inexplicável por meio de uma narrativa envolvente e intrigante.

Assim, a moça do táxi se destaca como um elemento fantástico dentro do livro, contribuindo para a riqueza e diversidade das histórias folclóricas e lendas urbanas apresentadas no livro.

2. POÉTICAS ORAIS NAS LENDAS URBANAS

As poéticas orais são narrativas elaboradas e difundidas sem o uso da escrita e, de forma tradicional, são passadas de geração em geração, geralmente como “histórias dos antigos”. Da mesma forma, ocorre com as lendas urbanas. Narrações de um acontecimento, ao que tudo indica verdadeiro, relatados habitualmente como uma experiência pessoal ou de alguém próximo, sobre um ocorrido fora do comum ou sobre uma pessoa anormal (uma assombração, um homem que vira porco, a senhora que vira matinta pereira, a boneca possuída etc.), que se propagam com rapidez por meio da comunicação oral.

Devido às suas reiteraões, a cada vez que é contada, que ocorre em diversos lugares e por diferentes indivíduos, acabam sofrendo alterações, como afirma o velho dito popular “quem conta um conto, aumenta um ponto”. Também conhecidos por mitos urbanos, empenham-se em

desvendar, de um modo peculiar e assustador, ocorrências misteriosas, o que facilita com que se disseminem depressa.

Lopes considera que:

Algumas lendas urbanas se tornam clássicos do gênero pelo modo como ressurgem dos ciclos, mantendo um motivo comum, mais ou menos invariável, e adaptando-se aos temas locais e ao momento sócio-histórico em que circulam. É o caso, por exemplo, de uma série de histórias cujo motivo narrativo poderia ser assim definido: “jovem loira aparentemente angelical revela-se de fato uma figura ameaçadora ou diabólica”. Incluem-se aí as lendas da “loira do banheiro”, “loira do cemitério”, “loira do Bonfim” e “loira do espelho” (Bloody Mary) em suas versões mutantes e, por sua vez, sobrepostas. A cada retomada de tais narrativas, a cada nova enunciação que as evoca, desencadeia velhos e mesmos efeitos de pânico e alarmismo, para em seguida vir um desmentido. (Lopes, 2010, p.11-12)

Percebe-se, então, que, em alguns casos, de uma mesma história pode-se gerar várias outras, parecidas no nome, nas características, mas com variações, dependendo do local e de quem as conta, colocando seu traço pessoal no conteúdo e seu retoque nas expressões visuais, nos gestos e na fala.

Fato esse, que pode ser observado na curiosa lenda urbana da mulher do táxi, muito conhecida pelos paraenses. Relatos de histórias envolvendo a moça que pede corrida, da entrada de um cemitério, especificamente o de Santa Izabel localizado em Belém, e também um dos mais antigos da capital paraense, dá uma volta na cidade e solicita aos motoristas que cobrem as viagens a seus familiares, gerou espanto e receio em muitos taxistas das redondezas, pois não querem dar carona à Josephina Conte.

Dion (2008, p. 02) afirma que a lenda urbana “é uma narrativa oral, exemplar, coletiva, anônima que possui uma mensagem implícita e uma moral escondida à qual nos ligamos.”, isso porque por trás de cada relato há quase sempre uma lição a ser ensinada e aprendida por meio da tensão, não aceitar nada de estranhos, não oferecer e nem pegar carona, não mexer com o desconhecido, não brincar com coisas sérias, não desobedecer aos mais velhos etc. Dion (2008, p.09) conclui que “está ancorada na cidade e na modernidade, baseada na crença, requerendo igualmente a cumplicidade de um ouvinte, a lenda urbana tem por objetivo explicar o inexplicável e o incompreensível, de acordo com o sistema de valores, a época e a visão de mundo da comunidade na qual ela se inscreve”.

Isto é, o ocorrido se modifica em alguns aspectos, na medida em que muda o contador e com o passar do tempo e com as transformações dentro da comunidade. Por exemplo, uma avó contará uma lenda de acordo com sua visão e suas vivências, geralmente algo que também

ouviu a tempos atrás, e da forma que considera mais impressionante ao ouvinte, já um vizinho o fará do modo dele, como se tivesse presenciado ou não, para além disso, é necessário que quem esteja ouvindo, volte toda a atenção para o enunciador e seja enlaçado pela história.

2.1. CARACTERÍSTICAS DAS LENDAS URBANAS

As lendas urbanas são narrativas populares que, apesar de sofrerem variações ao longo do tempo e do espaço, possuem características próprias. Elas são histórias bem elaboradas, muitas vezes misteriosas e assustadoras, causando tensão em quem as ouve. Geralmente transmitidas de forma oral, essas lendas são de fácil compreensão e podem ter base em fatos reais, sendo posteriormente misturadas com elementos fantasiosos e sobrenaturais. Além disso, são constantemente modificadas pela imaginação da comunidade que as conta. Para aumentar sua credibilidade, costumam envolver lugares reais e pessoas próximas, o que facilita sua rápida disseminação.

Nesse sentido, essa narrativa reflete aspectos culturais e sociais das comunidades onde circulam. Elas não apenas entretêm, mas também servem como forma de explicar o desconhecido, reforçar normas sociais ou até mesmo expressar medos coletivos. A busca pela veracidade e o envolvimento de elementos reais contribuem para sua eficácia e poder de persuasão. Além disso, com o avanço da tecnologia e das redes sociais, a disseminação dessas narrativas se tornou ainda mais rápida, permitindo que novas versões surjam constantemente.

2.2. SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE AS DIVERSAS LENDAS URBANAS.

Mesmo tendo origens incertas e derivações, é possível fazer comparações entre as lendas urbanas existentes nos mais diversos lugares do mundo e contadas por diferentes pessoas. A exemplo disso, tem-se a Mulher do Táxi, já mencionada anteriormente, popularmente difundida pelos bairros da grande Belém e A Carona, bastante conhecida nos Estados Unidos, alguns contam que a garota/mulher pede carona a pessoas que dirigem sozinhas por estradas desertas e, ao final sempre deixa algo no veículo, um cachecol, um lenço, e quando estas vão devolver a peça, são informados de que a jovem faleceu a anos atrás em um acidente de carro, no mesmo local em que pediu a carona, o que gera medo e aflição.

Dion (2008, p.11) relata essa lenda da seguinte forma:

A Carona

Uma vez, em uma certa estrada muito perigosa, em uma noite muito chuvosa, um caminhoneiro já perto do seu destino, vê uma mulher com uma capa de chuva amarela pedindo carona. Sensibilizado com o sofrimento da mulher, resolve ajudá-la: Para onde a senhora está indo? Minha casa fica à beira da estrada a uns 3 quilômetros daqui... vim até a casa de uns amigos aqui, e preciso voltar pra casa, mesmo debaixo dessa chuva toda, pois minha mãe deve estar muito preocupada. Pode me dar uma carona? Claro, pode subir. Era uma moça muito bonita e simpática. Ela tirou a capa de chuva e começou a conversar com o motorista animadamente e ele sentiu até um carinho por ela, pois era muito espontânea e de bem com a vida. Chegando ao local indicado pela moça, ela agradeceu ao motorista e deu-lhe um beijo no rosto e despediu-se. Logo ao sair, o motorista reparou que ela havia esquecido a capa de chuva no caminhão, e como estava perto resolveu voltar para devolvê-la a moça. Bateu à porta da casa e viu sair uma senhora de 60 anos, mais ou menos. Boa noite, minha senhora, eu dei uma carona a Ana, e ela acabou esquecendo essa capa no meu caminhão, poderia entregar a ela, por gentileza? Com lágrimas nos olhos, a senhora responde: Por favor, meu senhor, não brinque com essas coisas... a minha filha, Ana, morreu a cinco anos atrás, atropelada numa noite muito chuvosa, igual a essa, quando tentava voltar pra casa, não brinque moço... não brinque!

Nota-se que, mesmo tendo um título diferente, contada por uma pessoa de outro lugar e a sua maneira, com sua visão, interpretação e aceitação e em tempo distinto, tem-se traços, características e personagens semelhantes às histórias contadas acerca do ocorrido e das aparições de Josephina Conte e suas corridas de táxi.

Silveira, Bellon, Schmidt e Wolff (2015, p. 12) concordam que:

As lendas surgem, geralmente, com o intuito de assustar alguém, por isso são espalhadas. Muitos acreditam nas situações macabras e impossíveis narradas nestes contos, fato que afeta as pessoas devido ao caráter inexplicável contido nestas histórias. Dependendo do lugar de origem da lenda, o efeito desta pode ser mais efetivo, causando até mesmo traumas psicológicos nos ouvintes.

É dessa forma que as lendas urbanas se propagam e são reinventadas a partir da apreensão e dos relatos pessoais pelos mais diversos locais, variando de acordo com os relatores, com os ouvintes e obviamente com o ambiente e com o tempo em que se encontram.

3. DURAÇÃO E MEMÓRIA

Neste capítulo, buscamos discorrer em nosso trabalho a relação de Duração e Memória, principalmente no imaginário Paraense, além disso, utilizando como referencial teórico o autor Paul Zumthor e o seu trabalho acerca da Poética Oral.

Quem de Belém do Pará nunca ouviu, em algum momento da sua vida, a história da “moça do táxi”? Quando a criatividade e a ardilosidade se juntam o potencial para gerar uma histeria coletiva é gigantesco.

A caronista em São Paulo, A mulher do táxi em Belém do Pará, ambas as histórias começam no imaginário popular e seguem até os dias atuais. As mudanças no que tange à algumas lendas urbanas se tornam clássicos do gênero pelo modo como ressurgem em ciclos, mantendo um motivo comum, mais ou menos invariável, e adaptando-se aos temas locais e ao momento sócio-histórico em que circulam.

A cada retomada de tais narrativas, a cada nova enunciação que as evoca, desencadeiam-se velhos e mesmos efeitos de pânico e alarmismo, para em seguida vir um desmentido. Nesse sentido, Paul Zumthor (2010) em sua obra *Introdução a poética oral*, aborda uma relação performática da oralidade com as histórias, e estão mutuamente interligadas, através desse estado de “Movência” que o autor destaca a estrutura poética por meio de duração e memória. Mas em contrapartida, cita a perda dessa prática onde se privilegia a escrita em detrimento da oralidade.

Essa perda de oralidade decorre daquilo que Walter Benjamin (1996), cita na obra *O Narrador*, a partir da criação dos suportes os homens perdem a capacidade de contar e também deixam de ouvir, e como exemplo o autor destaca os Provérbios, que ao decorrer dos séculos deixaram de se consagrar por meio das tradições orais. O mesmo acontece com as lendas urbanas, a partir de uma década essa forma de história deixou de ser contada nos grupos sociais em que estavam inseridas e passaram a fazer partes dos livros, vídeos da internet, mas a partir dessas transformações tecnológicas em que o mundo ganha velocidade esse tradicionalismo se esvai e deixa para trás elementos significativos que integram a poética oral, como o intérprete, o narrador e o ouvinte.

No decorrer de sua obra *Introdução à poesia oral*, Zumthor não se limita apenas ao estudo da poesia oral, mas estende à noção de literatura oral, apresentando uma série de tensões e controvérsias, como a diferença entre os termos “folclore” e “popular”, entre “popular” e “oral”, entre os tipos de textos de poesia oral do continente americano, além de exemplificar e descrever outros gêneros orais – conto, provérbio, epopeia.

Zumthor (2010, p. 62) dedica seu olhar à poesia oral “sobrevivente”, àquela que resiste à cultura de origem europeia, cujo avanço tecnológico é rápido e “brutal” e anula as “velhas culturas locais”. O autor busca resgatar esta lembrança dos poemas cantados inspirados por alguém ou por algum acontecimento local passado. Quando trabalhamos com as lendas urbanas, devemos pensar também no seu processo de produção de sentido se constituindo através da

memória. Destaca-se aqui, sobretudo, da memória coletiva, isto é, aquela vivenciada por um grupo, que compartilha uma identidade coletiva, de lembranças.

A referida lenda já foi registrada em formato de livro, entre elas na obra "Visagens e assombrações de Belém", contendo quatro diferentes versões, porém todas com o mesmo conteúdo.

3.1 ENTREVISTA SOBRE A LENDA URBANA "A MOÇA DO TÁXI"

Para compreender melhor como essa lenda se mantém viva e continua a impactar quem trabalha nas ruas de Belém, foram realizadas entrevistas com dois taxistas que afirmam ter vivido experiências inexplicáveis envolvendo essa história. A seguir, são apresentados os relatos desses profissionais, para fins de pesquisa eles serão identificados como Narrador 1 e Narrador 2, que compartilham suas vivências e impressões sobre um dos mistérios mais famosos da cidade.

Entrevistador: E aí, pessoal, tudo bem? Queria conversar com vocês sobre histórias estranhas que acontecem com taxistas aqui em Belém. Já ouviram falar da Moça do Táxi, aquela que dizem ser a Josephina Comte?

Narrador 1: Opa, claro! Essa história é famosa, todo mundo no ponto já ouviu falar. Mas vou te contar... eu nunca levei muito a sério até acontecer comigo.

Entrevistador: Sério? Como foi?

Narrador 1: Rapaz, foi de madrugada, acho que umas duas horas. Tava parado ali na Praça da República quando uma moça me chamou. Bem arrumada, jeito tranquilo, pediu pra ir até Batista Campos. Fomos conversando no caminho, ela falava como se fosse uma pessoa qualquer, disse que morava com a família e tal. Chegando lá, falou pra eu esperar que ia pegar o dinheiro dentro de casa... e sumiu!

Entrevistador: E aí, o que tu fez?

Narrador 1: Fiquei esperando uns minutos, né? Mas nada. Aí fui bater na porta. Saiu um senhor, com cara de sono, e eu expliquei que a filha dele tinha pegado o táxi comigo. O cara ficou branco na hora e disse: "Isso é impossível, minha filha morreu faz anos." Pense num arrepio que me deu!

Entrevistador: Caramba! E tu, Narrador 2, já viveu algo parecido?

Narrador 2: Mano, eu nunca vi a tal moça, mas passei um perrengue que até hoje não sei explicar. Uma vez, parei o carro de frente pro Cemitério de Santa Izabel pra dar uma descansada. Assim que desliguei o motor, o rádio ligou sozinho e começou a chiar. Do nada, o

banco de trás fez aquele barulho de alguém sentando. Olhei no retrovisor... e não tinha ninguém! Liguei o carro na hora e meti o pé.

Entrevistador: E tu acha que era a Josephina?

Narrador 2: Rapaz, depois que contei isso pra uns colegas, todo mundo falou que só podia ser ela. Muita gente vai lá, mas desde esse dia, não paro mais perto daquele cemitério de jeito nenhum, me aposentei como taxista, tive vários assaltos na madrugada, mas nada se compara a esse dia.

Entrevistador: Então vocês acham que essa história é real ou é só conversa de taxista?

Narrador 1: Depois do que aconteceu comigo, eu acredito, viu? Não sei explicar, mas foi real demais.

Narrador 2: Eu não duvido de mais nada. Essas histórias continuam porque sempre tem alguém passando por algo estranho. Melhor respeitar.

Entrevistador: Valeu, pessoal! Obrigado pelos relatos... e boa corrida pra vocês!

Narrador 1 e Narrador 2: Valeu! Mas ó... cuidado com as passageiras de madrugada!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista todos os aspectos observados durante a pesquisa, podemos destacar o maior deles, a tradição oral, no caso das lendas urbanas há uma reinvenção da tradição oral dentro dos ambientes modernos e urbanos, refletindo as ansiedades, medos e desejos da sociedade contemporânea. Atuando como uma memória viva coletiva, reinterpretando eventos e figuras do cotidiano em formas mitológicas ou exageradas, mantendo a função da coesão social que as narrativas orais já desempenhavam nas sociedades anteriores.

Por outro lado, as poéticas Oraís, com suas performances e formas rítmicas, são uma expressão direta da cultura popular e comunitária, em que permitem a continuidade de práticas culturais e linguísticas que muitas vezes são marginalizadas pelos meios escritos ou pelas formas de comunicação dominantes. Assim, tanto as poéticas orais quanto as lendas urbanas reafirmam a importância da oralidade como uma ferramenta viva de memória e identidade, conectando o passado ao presente em um ciclo contínuo de transformação e preservação cultural.

Apesar de cada cidade possuir uma versão todas com as suas peculiaridade; o que as difere é a maneira em que elas são repassadas, por isso a importância da Obra de Paul Zumthor para compreender essa “transmissão”, e assim compreender o papel de cada um dentro dessa narrativa seja com a performance, o intérprete e o personagem adaptado ao dialeto de cada

região, no caso da lenda trabalhada, sendo conhecida como: A caronista em São Paulo, e a Mulher do Táxi, em Belém do Pará, devemos destacar que embora tenha diversos relatos e versões da mesma história, a capital Paraense, possui de fato um lócus, a ser analisado das demais cidade, pois é o único lugar que tem a identidade e o lugar que Josephina Comte (A moça do táxi), está enterrada e que de certa forma acaba sendo um ponto turístico atrelado à memória da Lenda, o que nos permite analisar de forma singular o ocorrido dentro da cidade, e preservar a memória de uma personalidade Belenense.

REFERÊNCIAS

DION, Sylvie. A Lenda Urbana: um gênero narrativo de grande mobilidade cultural. Boitatá - Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL ISSN 1980 – 4504. Londrina. n 6. Ago- dez de 2008. Tradução do francês para o português por Kelley Baptista Duarte, e citações traduzidas por Zellig Dion-Bélanger.

LOPES, Carlos Renato. Lendas Urbanas em Arquivo: uma relação de complementaridade. Trabalho em Linguística Aplicada. Universidade Paulista, São Paulo – SP, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103.181320100001000002>. Acesso em 12 de março de 2024.

MONTEIRO, Walcyr. Visagens e Assombrações de Belém. 6ª ed. Belém: Cromos Editora, 2012.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Saber do Tempo: tradição, experiência e narração em Walter Benjamin. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 61-78, jun./dez. 2006.

REIS, Carlos; Lopes, Ana Cristina Macário. *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Almedina, 2000.

SILVEIRA, Ágata Gabriela Gomes; BELLON, Giovana Porto; SCHMIDT, Luiza; WOLFF, Mariana Passari. Lendas Urbanas: quais são os efeitos psicológicos das lendas urbanas no imaginário social? Revista Eletrônica, Materializando Conhecimentos. V. 6, setembro de 2015.

Zumthor, Paul. Introdução à poesia oral. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

LAMBE-LAMBE COMO EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO SOCIAL, POLÍTICA E CULTURAL EM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

Jaqueline Bárbara Pavão Neves (IFPA)³⁶

Ivamara Lima Fernandes (IFPA)³⁷

Dr.^a Silvia Sueli Santos da Silva (IFPA)³⁸

Resumo: O presente artigo apresenta o resultado da elaboração de uma oficina de iniciação ao lambe-lambe, realizada durante o III Diálogos Interculturais, em Linguagens, Artes e Educação - DILAE, com o objetivo de propor uma experiência artística crítica de reconhecimento e produção da arte urbana, por meio da introdução à prática deste. Para contextualizar a elaboração da oficina, refletiu-se acerca dos questionamentos que instigaram o uso dessa ferramenta de criação, sendo um deles a respeito de como o impacto educacional do lambe-lambe em ambientes de aprendizagem diversos pode contribuir para uma formação social, cultural e política, enquanto cidadãos. Dessa forma, a metodologia é de cunho qualitativa, com a abordagem participante, uma vez que as pesquisadoras estavam inseridas dentro da pesquisa e de sua aplicação. Em um primeiro momento, foi realizada uma revisão bibliográfica a fim de fundamentar as áreas temáticas que interseccionam o lambe-lambe, centrada principalmente nas pesquisas de Magro Júnior (2022) e Mesquita (2008) e nos autores Rolnik (2011), Certeau (1998) e Salles (1998). Em seguida, sucedeu-se a descrição da condução e dos resultados obtidos com os participantes da oficina, sendo, portanto, um relato de experiência pertinente às discussões sobre a utilização do lambe-lambe como ferramenta metodológica para uma formação cidadã de senso crítico. Para tanto, acredita-se ser necessário haver uma troca de conhecimento que proporcione relações de comunicação que acessibilizem a arte e o design como ferramentas para a exploração criativa.

Palavras-chave: Lambe-lambe. Arte urbana. Ambiente de aprendizagem. Ativismo. Cultura e contemporaneidade.

³⁶ Bacharel em Teatro pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA); Pós-graduanda em Linguagens e Artes na Formação Docente (IFPA/Belém). E-mail: jaquelinebarbara.contato@gmail.com

³⁷ Bacharel em Design pela Universidade do Estado do Pará (UEPA); Pós-graduanda em Linguagens e Artes na Formação Docente (IFPA/Belém). E-mail: dsgn.iva@gmail.com

³⁸ Doutora em Artes Cênicas (UFBA); Docente Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. E-mail: silvia.silva@ifpa.edu.br

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como propósito apresentar um relato de experiência focado nos conhecimentos, fazeres e perspectivas compartilhados na oficina de *Iniciação ao lambe-lambe*, a qual fez parte da programação de minicursos presenciais do III Diálogos Interculturais em Linguagens, Artes e Educação - DILAE, ocorrido em 2024 na cidade de Belém do Pará. A atividade foi ministrada e proposta pelas autoras, na intenção de divulgar a prática do lambe-lambe e apresentá-lo como uma ferramenta criativa para a cartografia de si e de questões culturais, sociais e políticas do contemporâneo.

O lambe-lambe é uma colagem ou *paste-up* destinada ao espaço público, geralmente de conteúdo crítico, produzido manualmente ou com grafias digitais, que ressignifica e traz à tona uma realidade dos tipos de arte que conseguem se manter vivas em meio ao caos urbano, assumindo um lugar de resistência das culturas marginais e grupos diversos.

A oficina foi elaborada para aplicação em um espaço formal de ensino e sem necessidade de conhecimentos prévios dos participantes, pois um dos objetivos da proposta era aproximar o lambe-lambe de indivíduos que não se consideram artistas visuais. Este ponto foi importante por considerar-se a qualidade do lambe para o exercício da democracia por meio da criação de discursos contra-hegemônicos e diversos. Dessa forma, os dois dias de oficina foram divididos em: teoria, no qual foi apresentado o conceito do lambe-lambe e sua potência criativa, e prática manual, com o uso de materiais artísticos e escolares.

Na primeira seção, detalha-se as características do lambe-lambe e sua relação interdisciplinar com as artes e o design, usando como aporte teórico as pesquisas de Mesquita (2008) e Magro Junior (2022), entre outros, e também a obra de Silver (1983) sobre *paste-ups*. No mesmo tópico, discutiu-se sobre a relação do lambe-lambe com a cidade, a cultura e as subjetividades dos sujeitos nos espaços urbanos, a partir dos (as) autores (as) Rolnik (2011), com seu conceito de cartografia sentimental; Certeau (1998), para compreensão sobre práticas de espaço; e Salles (1998), sobre os desdobramentos do ato criador e da Crítica Genética.

No segmento de “Materiais e Métodos” são trazidos os procedimentos metodológicos para coleta de dados e ações previstas para a oficina, com o detalhamento do plano de aula. Na parte de “Resultados e Discussões”, é relatado os desdobramentos teóricos e práticos de realização da oficina. Por fim, nas considerações finais, enuncia-se uma síntese da composição integral dos diálogos e conceitos explorados.

1 O QUE É O LAMBE: ENTRE DESIGN, ARTE E ATIVISMO

Para uma compreensão do objeto que direciona este estudo, faz-se necessária uma definição e diferenciação entre a arte do lambe-lambe, o cartaz e o pôster. Enquanto que os três podem compartilhar da mesma configuração formal, Nascimento *et al.* (2017) os diferencia a partir da função que desempenham no espaço: o pôster, com fins mais decorativos, o cartaz, mais utilizado na divulgação de serviços e produtos comerciais, e o lambe como manifestação artística e crítica no espaço público. Logo, os objetos começam a se diferenciar na sua concepção, mas apenas se distinguem completamente ao serem atribuídos à determinada posição na vida urbana.

Uma peça de arte, por exemplo, pode se transformar em um lambe-lambe ao ser colada no espaço público, em um muro ou poste, pelo seu artista, usando a mistura de cola e água chamada de “grude” para fixá-la em uma superfície que fará parte do cotidiano dos transeuntes. Com isso, entende-se que o que caracteriza o lambe-lambe, além de seu teor revolucionário e coletivo, é também a performance que o artista realiza no ato de colar, transformando-o em intervenção urbana.

Desse modo, percebe-se que o lambe-lambe possui uma definição simples, porém, abrangente. Isso faz com que haja certa confusão em posicioná-lo em determinada área para estudo e análise, sendo esmiuçado ora como poética artística, ora como produto comunicacional. Acredita-se, no entanto, que a interdisciplinaridade do lambe é um atributo que contribui para que sua prática seja mais inclusiva, acessível e flexível, e que as suas diferentes facetas não são de modo algum excludentes entre si, motivando o estudo desse objeto sob três nuances: o lambe como um objeto de design, de mobilização ativista e de arte.

Por derivar do formato do cartaz, o lambe-lambe estabelece similaridades formais com outros objetos da produção e design gráfico. Comumente, a mesma composição, ou *layout*, é criada para replicação em massa, e para isto, é necessária uma matriz digital ou física da qual são feitas cópias. De acordo com Silver (1983), o termo *paste-up*, que significa colagem ou montagem, designa essa etapa da pré-impressão em que se cria a versão final do *layout* de uma peça, reunindo e arranjando no espaço as fontes, desenhos e imagens que foram selecionados. O *paste-up* é então fotografado para virar uma matriz de impressão, resultando na página impressa. O autor ainda detalha mais esse processo destacando o encadeamento criativo para construir a colagem:

Uma breve revisão mostrará a relação da colagem com o produto final. O designer de impressão recebe primeiro cópias e ilustrações. Ele também deve saber o objetivo do produto final. Ele estuda estes (cópia, ilustrações e objetivo), bem como as prensas disponíveis, custos e outros fatores. Com essas informações, ele projeta o trabalho, criando layouts em miniatura, layouts brutos e layouts completos. Esses layouts ajudam a visualizar o trabalho de impressão concluído. Após o layout final ter sido aprovado, o trabalho de colagem começa. Todos os elementos da cópia, desenhos de linhas simples, fotografias e texto, são combinados pelo artista de colagem em uma única unidade. Instruções sobre a cor da tinta, tipo de papel e outros detalhes necessários são escritos. A colagem e as especificações são então enviadas ao litógrafo (Silver, 1983, p. 11, tradução nossa).

Com o avanço das tecnologias, os processos de criação e pré-impressão podem ser encurtados com o uso de computadores e programas de edição, não necessitando mais do *paste-up* manual para produção da matriz. No entanto, o conceito da colagem conversa com o processo criativo do lambe-lambe, sobretudo para artistas que optam pela criação manual do objeto. Um *paste-up* do lambe pode ser feito com materiais físicos, como imagens recortadas de revistas ou jornais, tintas, giz, grafite, ilustrações ou desenhos de letras, para depois ser digitalizado e impresso em grande escala. Seu conteúdo pode abranger de frases e textos curtos a arte figurativas ou estilizadas, ou ainda, da mistura de ambos, sendo uma superfície livre que se adequa à linguagem visual do artista. Consta-se a existência de outros processos de criação diferentes, porém este artigo foca na produção manual do lambe-lambe, pois foi a maneira proposta aos participantes da oficina que motivou o relato.

Explicadas algumas de suas configurações formais, passa-se para suas características funcionais dentro do campo do ativismo, que é definido por Magro Junior (2022) como um movimento que “propõe mudanças que são guiadas pela ideologia cultural, política, por fatores racionais e emocionais [...], além de permitir que haja espaço para discutir tais assuntos que estão em pauta nas preocupações da sociedade” (Idem, p. 68).

Assim, como objeto de mobilização, o lambe-lambe é popularizado dentro das artes urbanas e ativistas tanto pela sua facilidade em relação ao manuseio dos materiais pelos artistas, quanto pela sua potência comunicacional no meio urbano. Tal potência também foi explorada pela publicidade e propaganda, hoje principalmente na política e na de entretenimento, como Padovani (2019) aponta:

De início, o cartaz lambe-lambe se valia da tipografia móvel e tinha aplicação, sobretudo, publicitária. Com a evolução das formas de impressão, a possibilidade de explorá-lo com intenções artísticas se mostrou viável. Como arte urbana e como produção artística contemporânea, o lambe-lambe se associa com iniciativas artísticas de matiz popular que recorrem aos espaços citadinos acessíveis ao público em geral. [...] Como tal, a arte urbana, ou seja,

o lambe-lambe, expressa-se em formas e espaços que cruzam as linhas que limitam o espaço da cidade em público e privado (Padovani, 2019, p. 20).

Como cita o autor, o lambe-lambe foi incorporado às práticas artísticas como uma forma da população retomar controle do espaço urbano marcado pelas privatizações e segregações, e Nascimento *et al.* (2017, p. 11) destaca que “a ideia do lambe-lambe como arte urbana se encaixa em dois processos culturais: descolecionamento e desterritorialização”. Isto é, o lambe-lambe é transgressor à medida em que levanta questionamentos e se opõe à ideia de arte colecionável, legitimada pelo seu valor de mercado, como também ao representar um objeto de interação entre vivências populares e conhecimentos técnicos e especializados.

Em concordância, Mesquita (2008) acredita que o coletivismo artístico, uma forma de manifestação colaborativa e crítica, tem um papel a desempenhar na diversificação da arte para além dos circuitos valorizados pelo sistema. Em relação a isso, levar arte para o espaço público em forma de lambe-lambe é também uma solução de artistas para desconstruir o mundo da arte como algo distante da classe trabalhadora, e que é somente vista em lugares frequentados pelas elites.

O autor também conecta o crescente uso de artes engajadas e manifestações criativas à necessidade de se viver de uma forma engajada e crítica em uma “perspectiva de extrema desigualdade, da consolidação do poder das grandes corporações e de instituições financeiras, junto da privatização de todos os aspectos da vida” (Mesquita, 2008, p. 36), ou seja, frente ao próprio sistema capitalista e neoliberal. Viver é ser confrontado com sonhos, inquietações e frustrações, e a arte é uma ferramenta comum para expressá-los e compreender o próprio deslocamento na vida cotidiana. O espaço público é, nesse contexto, um lugar de encontros, trocas de experiências e partilhas de visão de mundo.

Assim, uma particularidade da arte urbana, e do lambe-lambe, é justamente a sua ligação com o receptor da obra e com o seu entorno. Produzir um lambe e colá-lo no espaço público, onde as pessoas vão passar, olhar, talvez estranhar, e por fim criar uma percepção própria para aquilo, é tirar a arte do campo de uma experiência individual e torná-la coletiva, dependente dessas interações para existir e fazer sentido, mesmo que as interpretações inspirem novos significados não imaginados pelo autor.

É destacado aqui, então, o poder de expressão e catarse do lambe, que pelo olhar de uma cartografia sentimental, amplia a sua dimensão na construção de imagens no campo do desejo e dos afetos, entendendo-os como esferas micropolíticas de mobilização interna e externa do comportamento social, que de acordo com Rolnik (2011, p. 52),

Toda e qualquer formação do desejo no campo social se dá através do exercício ativo dessas três linhas [invisível e inconsciente; inconsciente e ilimitado; finita, visível e consciente] - sempre emaranhadas, sempre imanescentes umas às outras. Podemos estar numa linha - territorializados, por exemplo - e, de repente, perdê-la: sem perceber, já estamos numa outra, totalmente desterritorializados.

É como se o efeito do lambe-lambe, enquanto linguagem artística urbana, expandisse forças de profundidade para externalizar os afetamentos do tempo, lugar, espaço e ritmo que acabaram se deteriorando ou se preservando, mas que contém camadas tanto de formação do território, quanto de desterritorialização dos desejos, existentes a partir do processo de subjetivação humana e “que o desejo não corresponde a um suposto campo individual ou interindividual, o qual estaria numa relação de exterioridade ao campo social” (Rolnik, 2011, p. 57).

Não obstante, reconhece-se que o espaço influencia diretamente na permanência do lambe-lambe enquanto força de movimento artístico e cultural na cidade, e que o ato da sua elaboração e materialização de colagem, contém por si só, diversos elementos gráficos, visuais e textuais que potencializam a sua estrutura de colagem, e que não alteram o seu poder de modificação interventiva, mesmo com a sua degradação natural no ambiente urbano.

Certeau (1998, p. 309), fala pontualmente sobre a estratificação dos lugares a partir de uma lógica das *necessidades* e da *insatisfação* que o sistema produz e impõe junto aos seus sujeitos. Nesse contexto, o lambe-lambe enquanto meio de comunicação na cidade, atua principalmente onde a circulação e os deslocamentos se fazem massivos, mas também naqueles que a contrariedade dos fluxos e relações podem se mostrar degradantes e precárias, porque a intenção enquanto arte crítica é de tocar os incômodos que se camuflam na cidade, mas que sutilmente se movimentam e são descobertos em tensões micropolíticas nos espaços urbanos.

Sobre a capacidade de articulação dialógica do lambe-lambe, de utilizar recursos de outras linguagens das artes, Salles (1998, p. 115) nos recorda que o ato criador são sobreposições simultâneas que não se preocupam com um caminho rígido e reto o tempo todo, mas sim que compreendem que a criação do caminho é o próprio percurso fluído, que se transforma ao longo do processo, se deixando assumir diversas funções criadoras.

Todas essas facetas do lambe-lambe, colaboram com o argumento de que há na colagem um potencial de interdisciplinaridade a ser explorado nos ambientes formais e informais de aprendizagem, dado que a partir dele é possível uma reflexão acerca dos movimentos históricos ativistas e seu papel na reivindicação de mudanças sociais; dos valores da arte urbana e marginal e sua valorização como cultura; da abertura de sensibilidades e experimentação com novas

linguagens pelos alunos, que não irão apenas desenvolver uma percepção crítica sobre determinado aspecto da vida, mas também irão repensar a própria relação entre si e o ambiente da sua cidade. Sendo assim, passa-se ao próximo tópico para iniciar o relato sobre a construção da oficina.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia deste trabalho se apoia em *Gesto Inacabado: processo de criação artística*, de Cecília Almeida Salles (1998), para a descrição metodológica da oficina que foi desenvolvida, utilizando-se do modo de pesquisa que se dá em arte e os seus processos de criações mais fluidos. Para isso, entendemos que os procedimentos desenvolvidos, foram um modo de instigar as habilidades de cada participante e colocá-los como criadores e articuladores das suas próprias sensibilidades artísticas e manuais.

Salles (1998, p. 28-29), discorre sobre o seu conceito de *tendência* como movimento do ato criador, que para ela carrega uma independência ao guiar o processo de criação, mas que ao mesmo tempo, a *tendência* depende desse processo para ser esclarecida, ou seja, para caracterizar e dar forma ao propósito da criação.

Partindo dessa autonomia criadora é que a oficina se propôs experienciar o lambe-lambe para um público que tem interesse em arte ou em conhecer mais sobre o tema, mas não tem acesso cotidianamente ou engajamento com criadores de movimentos artísticos.

Orientando-se nessa direção, a pesquisa está dentro de uma perspectiva qualitativa, sendo de abordagem participante, estando as pesquisadoras concomitantemente agregadas dentro da pesquisa. Foi feita uma revisão bibliográfica para a compreensão das implicações de temas discutidos no trabalho e, para coleta de dados durante a oficina, foram estabelecidos como procedimentos a observação participante e o registro fotográfico.

Com isso, é necessário esclarecer que se intenciona dar base aos dados científicos, por meio de uma concepção mais flexível, ao estabelecer relações mais subjetivas da pesquisa, avaliando e levando em conta a natureza do objeto investigado, suas individualidades, comportamentos e exigências específicas de trabalho.

Para Salles (1998, p. 60), o método de criação em artes deve ser observado e orientado por uma perspectiva mais ampla e não menos comprometida com o trabalho da criação, para com isso revelar a sensibilidade do ato criador. Assim, pode se distanciar de uma sistematização muito baseada em números, mas que também carrega seus próprios procedimentos lógicos e

críticos, sendo válidos dentro do conhecimento em artes, apesar deste conhecimento se reconhecer mais sinuoso do que metódico.

Dessa forma, planejou-se as atividades para dois dias/aulas de duas horas cada, sendo que no primeiro dia foi desenvolvido a parte teórica, em que se concentrou em explicar especificamente, o que é o lambe-lambe, o que ele significa como expressão e reflexão crítica - utilizando os autores já mencionados na seção anterior - e como fazê-lo. Nesse último, foram adicionados conteúdos sobre comunicação visual no intuito de introduzir os fundamentos de mensagens visuais e os elementos básicos de composição, como cor, ponto, formas e texturas. A intenção não era profissionalizar os participantes, mas mostrar a relação entre a visão do autor e a manipulação dos elementos, instruindo como experimentar e testar composições diferentes antes de passar para o *paste-up*.

Já o segundo dia foi destinado à parte prática, em que os participantes deveriam produzir manualmente os seus materiais a partir de desenhos, pinturas, textos e recortes de revistas. Ao situar o lambe-lambe como arte acessível, precisa-se rever seu conceito já dito anteriormente, que é o de ser sempre uma colagem. Uma colagem que pode ser elaborada tanto manualmente quanto por meios digitais, com infinitas possibilidades de criações gráficas e montagens. Sabendo disso, preparou-se uma oficina que fosse possível de ser aplicada nessas condições, tanto na obtenção de materiais - papeis, colas, pinceis, tintas, canetas coloridas, revistas, linhas de barbante, etc., quanto na prática da metodologia que foi desenvolvida - como temática para as criações de arte, foram sugeridas as próprias linhas de debate do III DILAE, temas globais e também inspirações pessoais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção iniciam-se os apontamentos e observações sobre a aplicação da oficina *Iniciação ao lambe-lambe*. Ao total, a oficina contou com cinco participações no primeiro dia e nove participações no segundo dia, de idades e área de formação diversas, além das duas pesquisadoras-ministrantes.

Dois fatores influenciaram a baixa participação no primeiro dia, sendo um deles as condições meteorológicas de Belém e o outro, a falta de uma breve apresentação das proposições do minicurso no próprio título da oficina. Foi observado e relatado um estranhamento com a palavra lambe-lambe, já que a maioria não tinha experiência no campo artístico. O nome acabou por distanciar possíveis participantes, mas também despertou curiosidade naqueles que compareceram e queriam descobrir do que se tratava a atividade.

Com as apresentações pessoais, apurou-se que os participantes não tinham tido contato com o lambe-lambe e lhes pareceu interessante a suposta origem do nome lambe-lambe estar relacionado aos fotógrafos ambulantes, embora alguns participantes mais maduros haviam feito a conexão com os fotógrafos dos quais já ouvira falar.

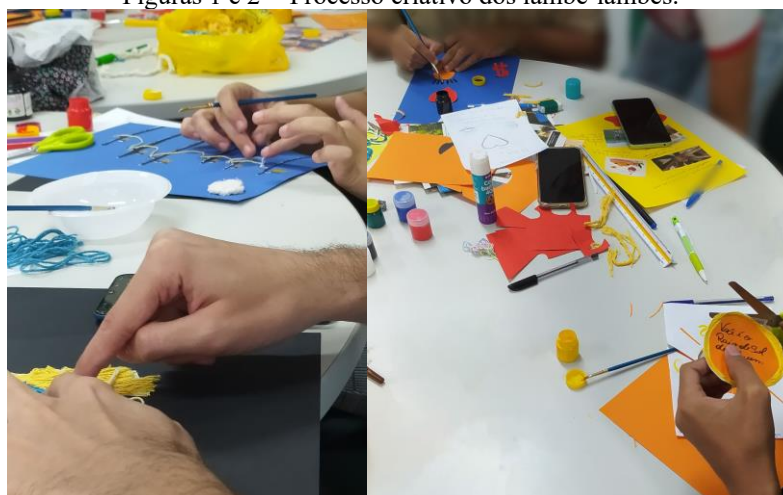
Ao lhes ser orientado teoricamente sobre o que é o lambe-lambe, eles já foram capazes de reconhecer essa linguagem no próprio cotidiano, relacionando com os cartazes políticos e de propaganda que já viram pela cidade, mas ainda não possuíam referências de lambe-lambe com conteúdo artísticos e autorais. No prosseguir da apresentação expositiva, foi possível mostrar os mais variados tipos de lambe-lambes compartilhados em redes sociais e como cada um foi construído de uma maneira diferente, despertando curiosidade sobre os diversos modos, modelos e formatos que podem ser utilizados para a composição de uma peça no campo do design e como o lambe-lambe tem a sua condição aliada a essa montagem de diversos recursos visuais, gráficos e estruturais de outras linguagens artísticas, aparecendo nos textos impressos, nas repetitivas impressões em série, nas cores, tamanhos e construções sobrepostas dos seus formatos de colagens.

Ao final da exposição, todos os participantes foram organizados em uma mesa circular onde foram postos cartazes tipográficos e livros de design com figuras para serem manuseados e folheados. Esse momento se mostrou muito interativo e possibilitou que os fundamentos de linguagem visual fossem reconhecidos em peças prontas. Foram debatidos também processos criativos não lineares e experimentais, encorajando os educandos a abraçarem o incerto e perceberem que as tentativas são parte do processo.

No segundo dia, juntou-se todas as mesas no centro da sala para que os participantes fizessem suas criações de uma maneira mais coletiva. Todos os materiais foram apresentados e explicados, e os participantes, ainda que timidamente, foram manifestando suas habilidades inerentes de intuição e dos afetamentos que o contato com o lambe-lambe impulsionava neles.

Percebeu-se que a cartografia sentimental dos desejos e afetos, discutida neste trabalho, se materializou nos próprios impulsos criativos dos participantes, que se deram a liberdade de expressão coletiva e individual. No sentido das características de compreensão prática do lambe-lambe como linguagem artística, percebeu-se que os participantes demonstraram um senso espontâneo de criação, crítico e sensível em relação ao que estavam propondo e também aos seus colegas. As figuras abaixo são registros do processo de criação.

Figuras 1 e 2 - Processo criativo dos lambe-lambes.



Fonte: Autoras (2024).

Como uma forma de vivenciar a experiência completa do lambe-lambe dentro das limitações, foi providenciada uma folha de papelão para que ao final das criações os autores se dirigissem ao painel improvisado e realizassem a colagem do seu lambe, compartilhando o espaço e a obra através do gesto (Figuras 3 e 4).

Figura 3 e 4 - Colagem dos lambe-lambes em painel.



Fonte: Autoras (2024).

Associando o preparo e a construção dos lambes pelos participantes ao modo como o conceito de *tendência* e ato criador são refletidos aqui, compreendeu-se que existe uma autonomia criadora pertencente a cada um de nós, e que os participantes estiveram abertos para dialogarem entre si, com suas criações e as dos outros ao redor, entendendo que o lambe-lambe é justamente esse movimento não somente enquanto linguagem, mas sobre o que evidencia a palavra movimento, no sentido de deslocamento em função de algo, neste caso, em função de compartilhar e estar ao alcance do outro.

Ainda dentro da cartografia dos desejos e afetamentos humanos e sociais, constatou-se que o lambe-lambe tem o seu impacto enquanto arte que mobiliza para aprendizados: social, a partir do contato com as sensibilidades pessoais e do outro; cultural, pelo compartilhamento de seus interesses com os colegas; e político, pela força que as ideias carregam em cada lambe e no propósito de mobilização visual analítica que as colagens significam.

Para além disso, evidenciou-se a importância dos incentivos às subjetividades individuais e coletivas, que constroem conhecimentos de arte, cultura, educação, política, responsabilidades globais, confrontando-se com nosso modelo de sociedade que em algum momento pode limitar-nos para a independência de pensamento crítico, em relação às questões mais urgentes de humanidade. Ao final, esse processo interdisciplinar de aprendizagem com o lambe-lambe, possibilitou instruir pessoas que não se consideram artistas a produzirem arte ativista, ao despertar nelas a capacidade que já possuem de realizar pequenas mudanças a partir da sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita deste artigo apresentou um relato de experiência sobre os conhecimentos e perspectivas adquiridos no período da oficina de *Iniciação ao lambe-lambe*, que aconteceu durante o III Diálogos Interculturais em Linguagens, Artes e Educação - DILAE, no ano de 2024 na cidade de Belém do Pará. Dessa forma, detalhou-se as características principais dessa prática e sua interdisciplinaridade com outras linguagens, por meio dos autores Mesquita (2008), Magro Júnior (2022) e Silver (1983). Paralelamente, em tópicos distintos, foi discutida a relação do lambe-lambe com os espaços urbanos, a cultura e as subjetividades dos indivíduos, articulando-os a partir dos autores Rolnik (2011), Certeau (1998) e Salles (1998).

Descreveu-se a metodologia de abordagem participante que foi conduzida pelas autoras, partindo de sua natureza qualitativa, sendo a coleta de dados feita pela observação coparticipante das propositoras e registros fotográficos. É importante ressaltar que a metodologia possibilitou uma troca não somente artística, mas principalmente de acesso à arte de um modo flexível, coletivo e que se preocupou com os afetamentos como forma de registro artístico na criação dos lambes.

Em relação aos procedimentos adotados para a oficina, destaca-se a necessidade de introduzir conhecimentos novos com sensibilidade e de forma dialogada com experiências passadas, a fim de alcançar pessoas que não estão envolvidas com a arte em seu cotidiano, mas que, a partir desse contato, se tornem interessadas a buscar mais informações.

Alguns pontos são levantados como proposição de aprimoramento para o trabalho, sendo eles: o uso de mais materiais impressos que podem ser manuseados e que estejam no formato de lambe ou *paste-up*, além dos que já haviam sido colocados à disposição dos participantes, pois foi demonstrado um grande interesse por eles e esse ver-sentir poderia, assim, fundar toda a parte teórica da oficina; com mais tempo de oficina, seria válida a realização de uma breve atividade prática antes da confecção do lambe, para que os participantes pudessem se sentir mais confortáveis com a sua própria criação.

Considerando isso, acredita-se que os objetivos da pesquisa foram alcançados, entendendo que o trabalho foi desenvolvido dentro do meio acadêmico, possibilitando atingir uma contribuição para a comunidade interna e externa ao campus ao qual foi elaborada esta proposta.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998. 351 p.

JUNIOR, José Carlos Magro. **Ativismo em Design: a dimensão política e social na contemporaneidade**. 2022. 220 f. Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design, Bauru, 2022.

MESQUITA, André Luiz. **Insurgências poéticas: arte ativista e ação coletiva (1990-2000)**. 2008. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2008.

NASCIMENTO, Lorryne Barbara Ferreira do; SOUZA, George André Pereira de; TOREZANI, Julianna Nascimento. Lambe-lambe: a arte da intervenção urbana. *In: XIX CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE*, 2017, Fortaleza. **Anais [...]**. São Paulo: Intercom, 2017.

PADOVANI, Daniel Rizoto. **Grudentos e melequentos: a utilização do lambe-lambe para práticas artísticas**. 2019. 79 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011. 247 p.

SALLES, Cecilia Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998. 168 p.

SILVER, Gerald A. **Modern graphic arts paste-up: the workshop approach to the graphic arts**. 2 ed. —Faculty, Los Angeles City College; Owner, Literary Graphics, North Hollywood, California, 1983. 160 p.

OBJETOS-LUZ: INVESTIGAÇÃO DE POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS NA CRIAÇÃO DE UMA POÉTICA DA LUZ NA PERFORMANCE “PELE PRETA”

Ivanilde Santos da Silva (IFPA)³⁹
educadoraivanilde@yahoo.com.br

A presente pesquisa apresenta a experiência, registro e sistematização de práticas metodológicas na criação de uma poética da luz, a partir dos objetos-luz em correlação com as histórias de assombração do Marajó, na Performance Black Skin, que hoje assumo a denominação em português Pele Preta. A luminescência dos vagalumes, a oralidade e o universo Amazônida se entrelaçam e tem como suporte o reencantamento e a identificação com as narrativas constituintes do imaginário Amazônico, seja pelas vivências do cotidiano, seja pela experiência em cena, onde a luz desencadeia a performatividade da atuante.

A pesquisa tem por objetivo geral: Analisar como os objetos-luz podem ativar a sensibilidade estética e contribuir no processo de criação de uma poética da luz. E como objetivos específicos: Experimentar, registrar e sistematizar as práticas metodológicas de criação de uma poética da luz a partir dos objetos-luz na Performance Pele Preta; investigar os objetos-luz como potenciais indutores no processo de criação de uma poética da luz;

Apresenta como problema: Como a iluminação pode ativar a sensibilidade estética e contribuir no processo de construção de uma poética da luz?

Tem como hipótese: A sensibilidade estética pode ser desenvolvida no processo de criação de uma poética através de experiências com a iluminação.

Justifica-se a necessidade de aprofundamento do estudo sobre a iluminação como indutora de processos de criação de uma poética da luz. Em correlação com o imaginário amazônida das histórias de assombração contadas no universo familiar da autora.

A metodologia aponta para caminhos com a pesquisa participante, no qual o pesquisador se insere diretamente no objeto que está sendo pesquisado e constrói uma rede de informações sobre o universo onde ela foi realizada, e a etnografia que estuda a cultura e o comportamento de alguns grupos sociais. Situando-a a luz dos estudos dos objetos-luz (SILVA, 2013), o estudo da iluminação enquanto processo co-evolutivo (CAMARGO, 2006), da relação de comunicação que ela estabelece com o espectador e com ela mesma (SOUZA, 2009), e da performatividade da luz como elo entre a cena e o espectador (LUCIANI, 2020), os estudos sobre performance negra (MARTINS, 1995), o estudo de memória e imaginário da

³⁹ Discente do curso de especialização Lato Sensu Linguagens e Artes na Formação Docente pelo Instituto Federal do Pará, licenciada em Teatro pela Universidade Federal do Pará e Técnica em Cenografia pela Escola de Teatro e Dança da UFPA. Coordenadora Pedagógica e Mediadora Cultural no Núcleo de Educação Popular Raimundo Reis

cultura Amazônica (LOUREIRO, 2008) e as histórias de assombração contadas e escritas por (SANTOS, 2023)

A pesquisa apresenta como resultado a construção da poética da performance Preta Pele a partir da vivência dos objetos-luz e sua relação com as histórias de assombração.

Palavras-chave: Objeto-luz. Poética da luz. Performance. Histórias de Assombração. Identidade.

1-INTRODUÇÃO

Neste trabalho, relato como utilizei a luz cênica para conectar a cultura oral através das histórias de assombração e a proposta de se constituir numa poética, apontando a importância da iluminação no meu processo criativo, apontando a performance Preta Pele, que se desenvolveu na residência artística no Laboratório de Atividades do Amanhã no Museu do Amanhã no Rio de Janeiro.

Busquei nas memórias de infância inspiração para associar ao meu trabalho, na busca de encontrar uma iluminação que seja intrínseca à pessoa, que gerasse, a partir da sua relação com os objetos-luz e com as histórias de assombração, o encantamento que me remete à infância, quando brincava com os pequenos vagalumes no quintal de casa.

Ao longo da minha formação me reencontrei com o encantamento da luz na formação no Curso Técnico em Cenografia em 2009, onde surgiu o desejo de despertar em outras pessoas esse mesmo encantamento, quando na disciplina iluminação ministrada pela professora Iara Souza, fizemos experimentações com criação de lamparinas que depois eram usadas em cena com o uso de textos e a expressão corporal. Nela lembrei das “lanternas de lata” que meu pai criava para nós brincarmos nas noites sem energia elétrica e que nós usávamos para iluminar as rodas de histórias de assombração que ele contava em frente a nossa casa.

Além dessa experiência, tive oportunidade de vivenciar a construção de objetos-luz que fui desenvolvendo em oficinas que me ajudaram a experimentar o processo de criação e sensibilização a partir da iluminação com os objetos-luz, envolvendo outros públicos. Com eles, oriento acerca dos objetos-luz: “são aqueles que podem se tornar ao longo do processo indutores da criação e até o foco do processo de encenação, desde as etapas de construção das cenas, passando pelos exercícios cênicos até a realização da cena, através dos efeitos de luz emanados por eles”.(SILVA, 2013)

Entre elas, no espaço Cultural Usina as Icamiabas, em 2021, em Icoaraci, na cidade de Belém. No qual foram desenvolvidas experimentações em arte cênica com ações coletivas com inter-relação entre as oficinas de iluminação cênica criativa, figurino e teatro, sendo realizadas concomitantemente, todas elas apoiadas nos referenciais da estética do Teatro do Oprimido, com artistas e pessoas da comunidade.

Imagens 1 e 2: Oficina de iluminação na Usina das Icamíabas em 2021



Assim como, no Projeto Relatos Cotidianos, em 2024, no Núcleo de Educação Popular Raimundo Reis, no bairro do Benguí na cidade de Belém, na oficina "Experiência Luz: iluminação cênica criativa", agora com mulheres da terceira idade.

Imagem 3, 4 e 5: objetos-luz no Projeto Relatos Cotidianos, no NEP, 2024



Ao longo da minha trajetória, fui experimentando nos projetos e oficinas a criação e experimentação dos objetos-luz também já na cena. A seguir apresento alguns desses objetos que foram sendo experimentados:

Imagem 6, 7 e 8: objetos-luz do projeto “Vagalume Urbanos: iluminação criativa na periferia de Belém, 2012





Todos os objetos-luz partem da ideia de uso de sua potencialidade na cena, do reaproveitamento de materiais recicláveis, do processo de manualidade na sua produção e do uso de alguma fonte luminosa.

2. Percorrendo Caminhos:

Ao longo da minha trajetória fui experimentando e construindo uma metodologia que me orientasse na elaboração, criação, construção e sistematização de uma poética da luz, a partir do uso dos objetos-luz. A seguir apontarei algumas dessas experiências.

2.1- Os “experimentos luz”

Durante a graduação desenvolvi o que classifico como “experimentos luz¹”, com os quais associei a poesia de Manoel de Barros e as brincadeiras de infância, a processos de experimentação da luz, para desenvolver processos metodológicos de ensino e aprendizagem do teatro a partir da iluminação, onde cada experimento luz apontava um período da história do teatro ocidental, e que são construídos com materiais reutilizáveis. Neles abordo a seguinte questão: “são um conjunto de sete experiências, realizadas com iluminação natural e artificial que organizo e desenvolvo, utilizando os “objetos-luz”, construídos com materiais recicláveis e elementos não convencionais ao teatro.” (SILVA, 2021, p. 7)

A vivência dos “experimentos luz” no projeto suscitou um encontro profundo do meu pensar na luz como ferramenta de ensino e aprendizagem e encaminhou ao processo seguinte, que foi a ressignificação em “experiências luz”.

2.2- As “experiências luz”

Essa outra etapa da minha pesquisa, são as vivências com a iluminação cênica criativa, que denomino de “experiências luz”. Nelas eu busco criar um espaço sinestésico onde as pessoas possam sentir-se mergulhadas no universo criativo cênico a partir da relação com os objetos-luz. Como refleti:

“Ao utilizar a luz, como estímulo indutor para a criação e composição cênica, procuro estimular que as pessoas possam se permitir aflorar suas emoções, suas memórias e os vínculos com suas ancestralidades, para, a partir desses referenciais, compor a proposição de uma metodologia.” (SILVA, 2021, p. 5)

2.3- Luz na Residência

A próxima etapa da minha pesquisa, foi a vivência de todas as etapas desenvolvidas anteriormente, agora num processo imersivo, onde experimento essas ações e reações na minha própria pele, um outro processo de investigação que pude vivenciar numa residência artística.

Esse acúmulo de experiências me trouxeram a Residência Artística no Laboratório de Atividades do Amanhã no Museu do Amanhã no Rio de Janeiro em 2023, com a Performance “Black Skin” e que agora assumo o título em português “Preta Pele”. Nas próximas linhas irei descrever o processo criativo e as etapas que me conduziram durante essa vivência da residência, e que hoje trago para discorrer na especialização.

3- Reencantamento

Em minha infância, ouvir histórias de assombração fazia parte do nosso cotidiano. Naquela época, meu pai chegava do trabalho e reunia a criançada da rua na frente de casa, em especial, nos dias em que faltava energia elétrica, e contava histórias de assombração que nos deixavam mergulhados naquele universo místico e fantástico e que por muitas vezes, nos deixavam morrendo de medo de ouvir o assobio, ou de encontrar a “Matinta Pereira, é até mesmo com algum animal transformado em visagem.

Na fala de minha prima em roda de conversa no projeto experiências luz, na Associação de Moradores do Jaderlar:

“Nós tínhamos o desejo de toda noite escutar, mas na hora de ir embora pra casa! O retorno às suas casas, que era o problema! Era tão convincente que a gente ficava com medo de ver uma assombração na esquina, escutar um assobio e botar a gente pra correr. A gente ia com aquela tensão no coração! Apesar do medo, a gente tava todo dia lá pra querer escutar. O sentimento que veio dentro de mim foi a recordação da minha mãe, desses momentos que ela fazia, que eram muito bons, e que hoje, infelizmente estão sendo apagados da história. Quando lancei o convite pra outros eu falei disso, que é o resgate de uma cultura que está deixando de existir” (SALES, 2021).

Desde o encantamento pela luz do vagalume, passando pela iluminação no Curso Técnico em Cenografia e posteriormente desenvolvendo processos metodológicos na graduação, sempre tive a necessidade de trazer a luz para o centro das reflexões, ela como elemento que interage com a cena, como aponta Camargo: “Quando falamos em relação entre luz e cena, queremos dizer da relação de dois

fenômenos físicos que entram em contato durante a encenação e se modificam reciprocamente”. (CAMARGO, 2006, p. 60)

Nessa perspectiva de refletir sobre a luz e o seu potencial criativo, educacional e artístico. Pensar na luz não apenas com o sentido próprio de “iluminar”, mas numa luz que pudesse estar junto, ser construída em co-evolução à performance ou até mesmo constituir o processo anterior à cena.

A luz pode gerar esse poder de interagir sobre a construção cênica, gerando processos de comunicação co-evolutivo, a partir dela mesma. Assim como, continua Camargo:

“a cena viva requer uma luz viva, isto é, uma luz que possa vibrar de acordo com a sua frequência e não uma luz artificialmente sobreposta ou colada a cena, com uma outra frequência; enfim, requer uma luz não decorativa, não pictórica, não literária: apenas uma luz presente, que dure o tempo da cena, o tempo da percepção”. CAMARGO (2006, pág. 65)

Esse caminho me trouxe ao momento atual, onde vou discorrer sobre a investigação da luz como possibilidade de ativação da sensibilidade estética e sua contribuição no processo de criação de uma poética da luz.

4- Objetos-luz na Performance Preta Pele

Alguns elementos orientaram a minha proposta, e embasaram o que eu queria realizar: uso da iluminação com os objetos-luz; refletir sobre minha ancestralidade a partir das histórias de assombração; e o uso da memória na organização da corporeidade.

Outro fator importante, foi pensar na tríade de informações se entrecruzando, para tentar fugir da dualidade cartesiana, nas várias etapas do processo metodológico da residência.

A iluminação é o meu principal elemento de investigação, mas nessa experiência tive a possibilidade de envolver outros elementos como a música e as histórias de assombração contadas ao longo da minha trajetória pela minha genitora. Essa gama de possibilidades me ajudou a gerar a performance. Que aponta também para uma outra discussão que é a presença das/os corpos/os negros/os na cena. Criando um espaço sinestésico onde uma mulher negra se coloca em disponibilidade para experimentar em sua pele a percepção dos elementos e suas reatividades. Perceber a luz, assim como diz Camargo:

enquanto elemento intrinsecamente ligado às incursões do corpo no espaço. Para tanto, deveríamos entender que a iluminação não constitui apenas uma forma de olhar, criada a partir de uma perspectiva externa, mas um elemento vinculado à cena, determinado a partir de relações intrínsecas com os corpos, em suas inúmeras construções de espacialidade (CAMARGO, 2006, p.97).

Apropriei-me no desenvolvimento da pesquisa da metodologia espiralar, onde discuti alguns conceitos entre eles: objetos-luz, histórias de assombração, memórias, poética da luz, performatividade, identidade e alteridade.

Na vivência da residência poderei apontar alguns pontos onde essa relação co-evolutiva se faz presente. Como exemplo, no uso dos objetos-luz na transformação do ambiente, das ações, da expressão corporal nas contações de histórias que serão descritas posteriormente.

Desde a graduação venho pesquisando os elementos de iluminação que denominei como “objetos-luz”:

São aqueles que podem se tornar ao longo do processo indutores da criação e até o foco do processo de encenação, desde as etapas de construção das cenas, passando pelos exercícios cênicos até a realização da cena, através dos efeitos de luz emanados por eles e em correlação, construída com os atuantes (Silva, 2013, p. 69).

Para tanto, parto da pesquisa, criação e experimentação de objetos-luz que me dessem suporte para a criação da performance sugerida anteriormente. Considerando aqui o Camargo fala:

luz e cena são processos que dependem um do outro. Para tal, pode-se partir de uma constatação simples: corpo e luz não se separam. Precisamos da luz para enxergar as coisas e precisamos das coisas para perceber a presença da luz. (Camargo, 2006, pág. 68)

Portanto, aí se apresenta uma das possibilidades do uso dos objetos-luz para desencadear um olhar estético, sobre o fazer cênico.

Nesse processo de pesquisa dos objetos-luz, organizei três propostas, cada uma com uma materialidade, que fosse um elemento significativo e criativo, que fosse reciclável, que eu pudesse criar formas diversas, e que estivesse disponível para o uso, os quais descreverei em seguida. E orientada a partir do que Camargo discorre:

A forma dos corpos e objetos é o primeiro fator a ser considerado nas relações entre luz e cena. Mesmo quando se trata de um efeito de luz difusa, as características geométricas ou não geométricas dos objetos impõem situações específicas, a partir das quais se estabelece um tipo determinado de relação com a luz. (Camargo, 2006, pág. 81)

Foi partindo desse caminho que desenvolvi o objeto-luz que uso na performance “Preta Pele”, e que vou discorrer a seguir.

5-1: O Vagalume

O Vagalume, foi o primeiro objeto-luz, da minha investigação na residência, eu o denomino assim, pois faz uma referência a minha memória de infância. Escolhi o metal como elemento criativo, pois pensei em associar as riquezas minerais que temos na nossa região e muitas vezes são exportadas e retornam como matéria prima manufaturada. A ideia que busquei nesse objeto-luz foi a possibilidade de manipulação e transformação do objeto-luz na cena. Assim, escolhi produzir uma mandala com arame, que de acordo com a movimentação se reconfigurava em outra imagem no objeto-luz. A mandala é um

objeto ritualístico, geralmente utilizado nas práticas psicofísicas, e em certas religiões também é considerado como a representação do ser humano e do universo. Essas informações contribuíram para a definição do primeiro objeto-luz.

Imagem 15: Objeto-luz vagalume



Como fonte de iluminação usei um fio de led's desses utilizados em decoração de festas. Que me remete aos pequenos pontos de luz do enxame do inseto. Como parto da presença da luz do vagalume, o objeto-luz, inicia a cena tentando remeter aos pequenos pontos de luz dos vagalumes e mobilizado na cena, aos poucos se transforma no Globo terrestre, numa alusão a Amazônia como centro do mundo. Em seguida, reconfigura-se na imagem de uma flor, remetendo a encantaria presente nas águas e traz a imagem da Vitória-régia, um conto indígena, que demarca um território na minha identidade. E por fim, transforma-se numa coroa, momento no qual, eu tento traduzir em cena a força das rainhas africanas, demarcando assim um outro território na construção da minha identidade.

A partir dos quais, começo a refletir sobre essa performatividade da luz a partir dos objetos-luz. Como aponta Luciani:

Uma possível performatividade da luz se realizaria, assim, na teatralidade com que ela se manifesta em cena, executada pelo criador/operador que a “performa” segundo normativas pré-estabelecidas ou improvisações que acompanham a representação em curso e são dadas à contemplação, na intenção de provocar sensações e reações frente ao olhar que a interpreta e lhe atribui sentido.” (Luciani, 2003, pág 92)

Esse elemento, o objeto-luz “vagalume”, traça um caminho para a aproximação das contações de histórias de assombração que minha mãe faz mergulhando no imaginário Amazônida, a partir da personagem da Matinta Pereira. Ele se apresenta como um abridor do caminho para a interseção das histórias.

Esse foi um dos objetos-luz construídos ao longo da vivência na residência artística no Laboratório de Atividades do Amanhã, e a partir dele iniciou-se o processo de construção da corporeidade em cena com a apropriação das histórias de assombração contadas por minha genitora e que se tornaram o suporte para a experimentação dos objetos-luz na construção da poética da luz na performance Preta Pele.

Apresento como resultado da pesquisa dos objetos-luz na residência a realização das cenas na performance com o desencadeamento partindo do uso dos objetos-luz em correlação com as histórias de assombração, gerando a performance em si.

E a partir dela possibilitar discussões acerca da ancestralidade negra, da presença negra de corpos afro-indígenas em cena, da expressão corporal baseada nas memórias psicofísicas e da sensibilização pela iluminação a partir dos objetos-luz.

A experimentação dos objetos-luz serve como indutores desse processo de reconhecimento da luz como condutora da poética da luz em cena.

REFERENCIAIS

CAMARGO, Roberto Abdelnur. Luz e Cena: Processos de comunicação co-evolutivos. 2006. 181 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006

SALES, Marcia da Silva. Relato realizado em roda de conversa na Associação de Moradores do Jaderlar. 14/02/2021. Acervo da autora.

SANTOS, Maria Ivete Silva dos. Histórias de Assombração do Marajó, contadas em rodas de conversa informais no ambiente familiar, durante minha vida inteira.

SANTOS, Maria Ivete Silva dos. Poesia: Cordel de Maria. Texto produzido para a Residência Artística no Laboratório de Atividades do Amanhã. 2023.

SANTOS, Maria Ivete Silva dos. Entrevista. 24/02/2021. Acervo da autora.

SILVA, Ivanilde Santos da. À Luz do Teatro: uma investigação sobre a sensibilização de crianças e adolescentes pela iluminação no processo de ensino e aprendizagem do teatro. Monografia de conclusão de curso (Licenciatura Plena em Teatro) Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Arte, 2013.

SILVA, Ivanilde Santos da. “Experiência Luz”: Relato de Uma Vivência da Iluminação Cênica em Conexão Com Histórias de Assombração. A Luz em Cena, Florianópolis, v. 2, n. 02, dez. 2021.

SOARES, Ana Cristina de Oliveira Fernandes. A poética da luz na arte contemporânea. 2013. Dissertação (Mestrado em Criação Artística Contemporânea) - Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Portugal, 2013.

SOUZA, Iara Regina da Silva. Tolas encantarias-Uma dramaturgia da luz? Revista Ensaio Geral, 2011.

SOUZA, Iara Regina da Silva. Dispositivo de Assombramento para uma Dramaturgia da Luz. Aveiro: Universidade de Aveiro. Anais do Simpósio Reflexões Cênicas Contemporâneas vinculado à Jornada Internacional Atuação e Presença organizado pelo LUME - Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais - UNICAMP e pelo PPG Artes da Cena - IA - UNICAMP. 2018.

DA ARTE À BIOTECNOLOGIA NO CONTEXTO AMAZÔNICO.

Dulcivany Do Socorro Pinto Duarte
Orientador: Prof. Me Fernando Moller(IFPA)

RESUMO: Este projeto surgiu diante das mudanças climáticas que marcam a realidade, o cotidiano e a vida na Amazônia e como tais alterações interferem no ciclo de vida das abelhas e tartarugas. Com o intuito de responder ao seguinte questionamento: Por que falar de biotecnologia e sustentabilidade na Amazônia? Ressaltando quais ações nós seres humanos podemos realizar para produzir arte com materiais alternativos que causem impacto no meio ambiente, a partir da sustentabilidade. Teve a finalidade de estimular a criatividade, a apreciação de grandes autores, pintores e escultores que fazem parte do célebre mundo das artes, promovendo entre os educandos a expressão da arte produzida por eles, estimulando também um novo olhar e a sensibilidade para a criação artística, com originalidade e conhecimento das experiências e vivências dentro do ambiente escolar e ampliando as possibilidades de melhoria da qualidade de vida dos seres vivos como as abelhas e as tartarugas, por meio de ações de intervenção, aplicando a reutilização de materiais alternativos, com o manejo sustentável e o uso da biotecnologia a serviço da vida, especialmente na Amazônia.

PALAVRAS-CHAVE: Arte e biotecnologia. Abelhas. Tartarugas. Amazônia. Sustentabilidade

INTRODUÇÃO:

O objetivo desta pesquisa foi promover a expressão da representação da arte a partir da representação de insetos, como: as abelhas e os quelônios como: a tartaruga que fazem parte do contexto amazônico, ampliando por meio da arte a conscientização acerca da sustentabilidade e da biotecnologia a serviço da vida, a partir da releitura de artistas como: Anna Maria Maiolino.

Ampliando a conscientização quanto ao uso da biotecnologia a serviço da vida, promovendo a disseminação da preservação e da sustentabilidade na Amazônia. Com uma metodologia prática de construção do cenário abordado, reutilizando materiais que seriam descartados no lixo, transformando-os em luxo e ressignificando os conceitos de sustentabilidade e de preservação ambiental.

Acerca do envolvimento dos estudantes em sala de aula enquanto produtores de conhecimento e que nas suas relações com a arte geram a aquisição de cultura (Marcovitch, 2003, p. 18-19) nos diz: “É preciso que se aproveite o espaço da sala de aula, não apenas para

informar o estudante, mas para formá-lo como homem culto ou em processo de aquisição cultural”.

O tema trouxe a discussão sobre a arte, a tecnologia e a criatividade: Perspectivas Amazônicas Sustentáveis. Com a finalidade de promover a conscientização, que é a palavra-chave quando pensamos em ações de preservação e sustentabilidade das populações de abelhas e quelônios na Amazônia, considerando a redução no ambiente natural dessas espécies que contribuem tanto para o processo de polinização, geração e produção de alimentos, quanto para a limpeza e equilíbrio da vida marinha nos rios e oceanos, como é o caso dos quelônios, especialmente as tartarugas. Ambas ameaçadas de extinção devido às mudanças climáticas, provocadas pela ação do homem que em face de manejo inadequado, prejudica os meios de obtenção de seus alimentos com o crescimento do desmatamento das florestas, bem como da caça predatória de tartarugas, e a poluição dos rios, oceanos e mares; o que contribui significativamente para a diminuição desses animais tão importantes para a sobrevivência na e da Terra.

Pensar e realizar tais ações voltadas para o combate da extinção de abelhas e tartarugas, utilizando a arte como mediadora, é enriquecedor; especialmente no contexto amazônico, apontando soluções alternativas e criativas de como levar o público infantil a pensar políticas de enfrentamento dessa realidade, considerando o desmatamento e as mudanças climáticas, tão presentes na realidade, não apenas da Amazônia, mas sobretudo do planeta.

DISCUSSÃO E RESULTADOS:

O presente projeto buscou contribuir com o papel das artes, da literatura e das tecnologias na promoção de ações criativas em sala de aula, com vistas à sustentabilidade na Amazônia, aliando a esta temática as alterações ambientais decorrentes da crise climática.

Para iniciar esse assunto e trabalhar o conceito de biotecnologia com os pequenos, levando-os a compreender e explicar às suas relações com o universo das abelhas e das tartarugas, foi necessário pesquisar a temática em forma de perguntas práticas sobre o ciclo de vida, bem como de produtos e impactos que estes animais causam ao meio ambiente, especificamente na floresta amazônica e na vida das pessoas, o que por sua vez, direcionavam para respostas dentro da linguagem das crianças, de modo que conseguissem explicar como os cientistas utilizam a biotecnologia aliada a sustentabilidade e o que esses aspectos tem a ver com a arte.

Ao fazermos relação desses conceitos com a Bioarte temos a compreensão de que: [...] “diz respeito à interligação da arte com a ciência, sendo a arte uma forma privilegiada de

expressão dos valores sociais da época em que está inserida. Esta forma particular de arte tem a capacidade de expressar grande poder, a nossa atitude perante a biotecnologia”. (Gomes, 2007, p. 12).

Além disso, “pesquisas comprovam que o manejo sustentável aliado às técnicas da biotecnologia é uma alternativa viável, criativa e inteligente que deve ser fomentada e implementada, no sentido de garantir a criação de abelhas, concomitante a produção comercial dos seus derivados, assim como manter a floresta de pé por meio das práticas do manejo sustentável”.

A esse respeito, os pesquisadores afirmam que:

No Estado do Pará existem espécies de meliponíneos com potencial para gerar renda. Por essa razão, são importantes os estudos quanto à biologia, ao manejo, a caracterização e a conservação destas espécies, assim como às técnicas necessárias à exploração e os produtos adquiridos a partir desta exploração. A prática adequada de manejo, preserva as espécies, gera renda sustentável e faz funcionar a manutenção da diversidade biológica. Relatório de Pesquisa. Belém: EMBRAPA. 2003. p. 84).

No que se refere aos quelônios na Amazônia, os pesquisadores concluem que:

A maior parte do Bioma Amazônia está relativamente conservada, entretanto existem perdas da biodiversidade relativas a processos de degradação ambiental e ameaças aos ecossistemas naturais, entre estas: as que potencializam alterações no regime hídrico da região, favorecendo distúrbios severos nos processos reprodutivos, migratórios e alimentares desses animais. (Smith, N. J. H. v. 9, 1979.)

Entretanto, pesquisadores da Agência Fapesp: " temem que a lenta evolução das tartarugas as torne inaptas a mudanças rápidas no ambiente, como as causadas pela mudança climática." (Revista Pesquisa Fapesp).

RESULTADOS:

Por que trabalhar Anna Maria Maiolino com os pequenos?

Ao trazer a arte de Anna Maria Maiolino, foi propiciado às crianças explorarem materiais como: a escultura, a pintura e vários alternativos, utilizando meios artesanais e tecnológicos que foram apresentados na defesa do projeto, onde elas demonstraram o processo de intimidade com as criações, que resultaram a partir do tema. Além disso, prestigiar a artista plástica pelo conjunto da sua obra; premiada com o Leão de Ouro da Bienal de Veneza, em

2024. Esta artista é uma das referências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, considerando as diferentes formas de expressão da sua arte.

Como surgiu a ideia de projetar a sala com polinizadores e quelônios?

O trabalho com a sustentabilidade é uma práxis presente de maneira constante no exercício pedagógico das classes de discentes nas salas de aula, as quais sou regente. Considero a temática atual e sempre necessária, como discussão com os pequenos, principalmente levando-se em consideração as mudanças que vivemos no que se refere aos impactos negativos na produção de alimentos, clima, alterações nos habitats naturais dos animais, crises no setor energético, além de ameaça a preservação da biodiversidade na Amazônia.

A ideia foi projetar entre as interações da classe a soltura de tartarugas após a desova, como é realizado a exemplo do Projeto Tamar (Tartaruga Marinha). Para tanto, foram selecionados vídeos para visualização de como esse fato acontece na natureza, e passamos a captar os materiais que deram origem ao início de construção individual com materiais que seriam descartados no lixo para operacionalizar o cenário de faz de conta, para brincando propiciar a prática dessa experiência tão rica que foi expor os discentes a uma ação de conscientização sobre o meio ambiente, envolvendo quelônios.

Respeitando esta perspectiva, entende-se, portanto, a biodiversidade como: “[...] uma das propriedades fundamentais da natureza, responsável pelo equilíbrio e estabilidade dos ecossistemas, tendo, por isso, valor intrínseco, além de fonte de imenso potencial de uso econômico (Ibama, 2000, p.2).”

POR QUE TRABALHAR ESSE TEMA COM O PÚBLICO INFANTIL?

Nesse contexto da crise climática, foi importante destacar e promover entre os discentes do nível infantil, diálogos e ações de como a educação aliada à arte, a literatura e a tecnologia podem intervir no meio ambiente, a partir da implementação de ações criativas, práticas e sustentáveis no contexto amazônico, discutindo com elas sobre o uso da biotecnologia para decifrar o DNA das abelhas e preservá-las em meio ao contexto de mudanças do clima e de degradação e poluição do meio ambiente.

A partir das perspectivas desenvolvidas na sequência didática, foram apresentados aos educandos diferentes contextos e manifestações da arte, trabalhada das mais variadas maneiras por meio da manipulação e observação de diversos materiais presentes em suas vivências.

Acerca da importância da educação nesse contexto, Bondia ressalta que:

O sujeito da experiência é um sujeito ‘ex- posto’. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos),

nem a nossa ‘o- posição’ (nossa maneira de opormos), nem a ‘imposição’ (nossa maneira de impormos), nem a ‘proposição’ (nossa maneira de propormos), mas a ‘exposição’ nossa maneira de expormos, com tudo que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ‘expõe’. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (Larrosa Bondia, 2002, p. 24-25).

Ainda sobre a relevância deste aspecto para a educação, Marcovithch afirma que:

A educação é um direito humano, e ao mesmo tempo um dever de cada indivíduo. Pontua que todo ser humano merece instrução e deve obediência às regras essenciais da sensibilidade, respeito ao outro, sendo útil. E ao educando compreender problemas que estão fora do âmbito da escola.

Enquanto resultado, a pesquisa contribuiu com a mensagem de conscientização das crianças, por meio da realização de ações sustentáveis, e de preservação da natureza e da biodiversidade, das quais dependem a nossa sobrevivência. Portanto, a arte contribuindo com as linguagens por meio da oralidade e com a sustentabilidade por meio das ações de conscientização.

METODOLOGIA:

A metodologia utilizada foi tipo qualitativa, descritiva, exploratória e bibliográfica com subsequentes pesquisas sobre o tema, com a elaboração de um questionário com perguntas e respostas sobre os elementos centrais a serem abordados e defendidos, incluindo os seres vivos (insetos: abelhas e quelônios: tartarugas) que seriam foco no que diz respeito à conscientização, os quais subsidiaram a produção sustentável com a reutilização de materiais.

Após essa fase, partiu-se para a socialização das descobertas sobre a pesquisa com os discentes. A partir daí, foram definidos os materiais para a construção de um espaço visual e sustentável para a defesa do tema pelos discentes. Entre estes listamos:

Garrafas pets de diferentes tamanhos.

Tubinhos de papel higiênico de diferentes espessuras.

Caixas de papelão de formatos e tamanhos variados.

Folhas secas de vegetais diversificados, de formas e tamanhos variados.

Caixas de ovos de diferentes tamanhos, cores e texturas.

Cascas de ovos coloridos.

Tampinhas de garrafa pet.

Papelão de espessuras e tamanhos variados.

Reaproveitamento de materiais como o EVA.

Telas de arte.

Tintas de cores variadas.

Tinta de PVC.

Na fase seguinte foi feita a solicitação dos materiais necessários aos responsáveis. Seguido de um planejamento do espaço onde seria projetado o resultado da produção de arte das crianças com a projeção de como compor os elementos no espaço, a partir de materiais alternativos; fazendo relação entre as interações e o uso destes materiais com a realidade social e ambiental dos envolvidos, apontando pontos favoráveis e desfavoráveis às pessoas e ao meio ambiente.

O próximo passo foi estabelecer qual a relação dos materiais solicitados com a ideia de sustentabilidade. Partindo para a execução da produção em etapas, dos elementos de composição individual do espaço sustentável.

A experiência de produção do pólen foi necessária para assegurar a participação dos discentes com necessidades educacionais especiais, que se encontram dentro do Espectro do autismo, desse modo, facilitando aos não verbais a acessibilidade e a participação na atividade. Durante a experiência puderam observar a mudança das cores e texturas das misturas realizadas e o resultado da experiência. Identificaram cheiros e sentiram a sensação de produzir ciência e vê-la se materializar em arte, consciente e sustentável.

Por fim, culminando com a apresentação cultural: Com a criação de uma coreografia para a conscientização e a importância da preservação das tartarugas, dando ritmo a atividade utilizando os campos de experiência: Corpo, gestos e movimentos, traços, sons, cores e formas contemplando habilidades dos eixos da BNCC para a educação infantil.

ROTEIRO DE PESQUISA.

ARTE.

INSETOS: ABELHAS

QUELÔNIOS: TARTARUGAS

PERGUNTAS DISCUTIDAS E RESPOSTAS SOCIALIZADAS.

O que é arte?

Resposta: É a expressão das emoções, da criatividade e da sensibilidade.

Como a arte pode contribuir com o meio ambiente?

Resposta: Por meio da conscientização das pessoas para a preservação.

Criando coisas sustentáveis com o que iria para o lixo. Propondo soluções alternativas para o lixo.

Unindo pessoas para descobrir soluções para problemas ambientais.

O que é arte sustentável?

Resposta: Repensar de forma consciente o reaproveitamento de recursos para produzir beleza com objetos descartados, ajudando a controlar o lixo no planeta.

Experiência para produção do pólen artificial.

Ingredientes: Farinha de mandioca fina, farinha de milho e tinta PVC cor amarela.

O que é o pólen?

Possíveis respostas:

Fonte de proteína das abelhas.

É um alimento que elas carregam e ajudam a germinar o solo e a nascer novas plantas?

Bolinho da flor.

Qual a importância das abelhas?

Resposta: Voando de flor em flor as abelhas polinizam as flores e promovem a sua reprodução.

O que é Polinização?

Resposta: Levar o bolinho das flores para germinar o solo para novas plantas.

E dessas plantas vai nascer o quê?

Resposta: Comida: frutas e grãos que irão alimentar as pessoas e os animais.

Como os cientistas fazem para proteger as abelhas? Resposta:

Eles fazem análise de dados sobre elas.

Como eles fazem isso?

Resposta: Utilizam a tecnologia dos sensores.

Quem são os criadores de abelhas?

Resposta: Apicultores.

Como é o nome da casa das abelhas?

Resposta: Colmeia.

Quem manda na colmeia?

Resposta: A abelha rainha.

O que as abelhas produzem?

Resposta: Mel, própolis e cera.

Para que serve o mel? Resposta:

Para alimentação.

Pra que serve o própolis?

Resposta: Para desenvolver produtos farmacêuticos naturais.

Pra que serve a cera?

Resposta: Para produção de produtos da indústria da beleza.

Como as abelhas trabalham para produzir o alimento delas? Resposta :

Trabalham em equipe, assim como as formigas.

O que é trabalhar em equipe?

Resposta:Trabalhar juntos.

Como os líderes fazem isso?

Resposta: Trabalhando juntos para fazer melhor.

Porque é importante proteger as abelhas?

Resposta: Porque com a extinção delas pode faltar alimentos no mundo.

Essa ação vai afetar a economia do mundo?

Resposta: Sim. Por que as indústrias do mundo dependem da produção de alimentos para fazer a economia mundial girar.

Como os pesquisadores fazem para saber sobre a reprodução das tartarugas? Resposta: Eles usam o DNA delas.

O que é o DNA?

Resposta: É a identidade delas.

Como se chama o que eles fazem para proteger a vida delas?

Resposta: Biotecnologia.

E o que é biotecnologia?

Resposta: Ciência e tecnologia a serviço da vida.

Por que as tartarugas são importantes para a natureza? Possíveis respostas:

Resposta: Elas ajudam a manter o equilíbrio ecológico ao controlar a população de algumas espécies e fornecer alimento para outras espécies.

Resposta: Das tartarugas marinhas depende a existência de uma infinidade de peixes, crustáceos, moluscos e esponjas. Assim, as tartarugas são peças chave para a conservação dos oceanos.

Resposta: A poluição dos oceanos e as mudanças climáticas são os principais inimigos das tartarugas.

Onde as tartarugas depositam seus ovos fecundados? Resposta:

Nas praias formadas durante a vazante dos rios.

Como os cientistas usam a biotecnologia para monitorar os quelônios na Amazônia?

Resposta: Por meio de rádio transmissores de sinais de GPS, via satélite, que permitem maior praticidade ao monitoramento.

CONCLUSÃO:

Os aspectos abordados pelos autores e pesquisadores, demonstram o porquê de levarmos esse tema ao público infantil, que será o agente de intervenção diante dessa realidade. E porque não, sob a ótica da arte, da construção de objetos que iriam para o lixo, e foram transformados em peças artísticas criativas e sustentáveis? Discutindo como os cientistas fazem o melhoramento genético de abelhas, por exemplo, ou como utilizam sensores para mapear a população de tartarugas em determinada área. Sobre isso, pesquisas indicam o importante papel da biotecnologia para o futuro da humanidade, garantindo progresso e também a preservação do meio ambiente, questões que serão mediadas pelos pesquisadores do futuro.

Foi possível potencializar o trabalho de estimulação da oralidade dos discentes, uma vez que todas as atividades, assim como as discussões em torno da pesquisa do questionário, impulsionaram essa importante habilidade, segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, da qual resulta toda a interação e expressão em prol da comunicação e desenvolvimento da língua falada e escrita. Refletindo sobre a ação humana no que concerne à responsabilidade ambiental, incluindo a manutenção de recursos essenciais à existência de espécies, sobretudo a sua própria.

O universo da música e da dança como importantes meios de expressão da cultura, também foram instrumentos usados para demonstrar o que abstraíram sobre a temática.

Criaram gestos e movimentos, de maneira descontraída; brincaram, dialogaram, compartilharam e compartilharam informações que levarão para a vida futura, realizando intervenções que de fato poderão modificar os rumos da sobrevivência dos seres objetos desta pesquisa, somando conhecimento acerca da arte, aliada a biotecnologia no contexto amazônico. Confeccionaram mini - tartarugas de materiais alternativos, e simularam a soltura delas como acontece nos projetos de reprodução da espécie como um ato simbólico de incentivo para que mais ações como esta se propaguem, demonstrando consciência, interatividade, criatividade e engajamento na divulgação de atitudes positivas em relação a temática do presente objeto de estudo.

Isso ficou claro, ao perceber o nível de satisfação e envolvimento dos discentes no momento das defesas e diante da naturalidade manifestada durante a execução que imprimiu êxito à atividade. Com grau satisfatório de adesão pelas famílias e considerável número de visitantes para apreciar as defesas e prestigiar seus defensores.

O impacto de estarem presentes em um espaço totalmente sustentável que fora estruturado por elas (as crianças), provocou reações e sensações indescritíveis, porém o resultado com a elaboração deste artigo científico, detalhando as etapas de construção deste projeto, por si, definem e retratam o prazer de estar num cenário que é o foco a ser pensado quando pensamos em arte com sustentabilidade, ciência e biotecnologia e preservação de ecossistemas.

Diante disso, o presente artigo traz para discussão a inegável necessidade do exercício e da reflexão sobre o desenvolvimento de práticas sustentáveis com respaldo no desenvolvimento científico, a fim de que estas sejam planejadas, elaboradas e executadas para a preservação aliada a tecnologia, com o intuito de promover a sustentabilidade.

IMAGENS DAS ETAPAS DE EXECUÇÃO E CULMINÂNCIA DO PROJETO.

Imagem 01 - Painel 01



Imagem 02 - Arte e reciclagem



Imagem 03 - Painel 02



Imagem 04 - Painel 03



Imagem 05 - Painel 02 (imagem completa)



REFERÊNCIAS:

BECKER, B.K. **Amazônia: Geopolítica na virada do III milênio**. Rio de Janeiro. Ed. Garamond Universitária, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e Currículo**. Brasil/Mec, Brasília, 2007.

SMITH, N. J. H. **Quelônios da Amazônia: Um recurso ameaçado**. Acta amazônica. v. 9, 1979.)

VENTURIERI, G.C. ; Fernandes, M.M. ; Rodrigues, A. T. ; Santana, J.C.; Raiol, V. de F.O. **Caracterização e avaliação de abelhas indígenas e plantas melíferas utilizadas para a produção de mel, entre os pequenos agricultores da Amazônia Oriental**. Relatório de Pesquisa. Belém: (EMBRAPA. 2003.84. p)

MARCOVITCH, Jacques. "Novas réguas para medir a qualidade." Revista Pesquisa FAPESP, 2003.

BNCC (Base Nacional Curricular Comum) para a Educação Infantil. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017.

DA CUNHA, Pedro Vitor Vieira. **"Relações entre ciência e arte: significados e contribuições para a educação em ciências a partir de uma revisão narrativa de literatura."** Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2023.

JR. BIOTECNOLOGIA, Blog Sirius.Artigo: A Amazônia em destaque: **Uma oportunidade para a biotecnologia no Brasil**. Coluna Licks Attorneys. Denise Golgher, Rob Rodrigues, Viviane Kunisawa e Ricardo Campello. Por decisor Brasil. 26 de junho de 2023. Consultado em 26 de dezembro de 2024. às 9:53.

LARROSA, Bondia Jorge. **"Notas sobre a experiência e o saber de experiência."** Revista Brasileira de Educação, vol. 19, no. 1, 2002.

BARBOSA, F. B. C. **A moderna biotecnologia e o desenvolvimento da Amazônia**. Cadernos de Ciência & Tecnologia, Brasília, v. 17, n. 2, p. 43-79, maio/ago. 2000. Wikipédia/Google - consulta em 25 de janeiro de 2025.

