

História e Letras

cultura, memória,
ensino e linguagens

Volume II

Organizadoras:

Ana Maria Pereira Lima
Ticiane Rodrigues Nunes
Vânia Maria Ferreira Vasconcelos

HISTÓRIA E LETRAS:
cultura, memória, ensino e linguagens

Volume II



Pedro & João
editores

**Ana Maria Pereira Lima
Ticiane Rodrigues Nunes
Vânia Maria Ferreira Vasconcelos
(Organizadoras)**

**HISTÓRIA E LETRAS:
cultura, memória, ensino e linguagens**

Volume II


Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Ana Maria Pereira Lima; Ticiane Rodrigues Nunes; Vânia Maria Ferreira Vasconcelos [Orgs.]

História e Letras: cultura, memória, ensino e linguagens. Vol. II. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 206p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0010-1 [Impresso]
978-65-265-0011-8 [Digital]**

1. História. 2. Letras. 3. Cultura. 4. Memória. 5. Linguagens. I. Título.

CDD – 370/410

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Acriziane de Freitas Lima, Angélica Cecília Freire Sampaio de Almeida, Gislene Araújo Gabriel, Luciana Guedes Araújo, Maria Eduarda Maia Girão, Patrícia Saldanha Vasconcelos, Thalya Amâncio do Nascimento, Ticiane Rodrigues Nunes

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
A CONTRIBUIÇÃO DA FILOLOGIA PARA O ESTUDO DA VIOLÊNCIA NO CEARÁ COLONIAL Expedito Eloísio Ximenes	9
A SOCIEDADE FLORESTA AURORA E AS ARTICULAÇÕES COM O PODER PÚBLICO PARA A CONSTRUÇÃO DA NOVA SEDE SOCIAL (1958-1972) Arilson dos Santos Gomes	27
AMEFRICANIDADE: A CATEGORIA POLÍTICA PROPOSTA POR LÉLIA GONZALEZ E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL BRASILEIRA Alana Lessa do Nascimento Silva, Antonia Valdilene Rocha de Souza, Gislene Araújo Gabriel	47
DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E LITERATURA: QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS Eliane Gonçalves da Costa, Marcela Morais Dal Fior	69
EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS NO COTIDIANO DE CAPITÃES DA AREIA José Wellington Dias Soares	83

LETRAMENTO DIGITAL: DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 Luciana Guedes Araújo, Cleudene de Oliveira Aragão, Ticiane Rodrigues Nunes	107
O USO DO <i>NEARPOD</i> COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO REMOTO Ailton Pinheiro Moreira, Ana Priscila Holanda de Andrade, Emly Lima Araújo, Ana Maria Pereira Lima	123
QUANDO A RESILIÊNCIA É O LEITE DA MÃE: A CRIAÇÃO LITERÁRIA DE INSPIRAÇÃO FEMININA E NEGRA Vania M. F. Vasconcelos, Sandy K. F. Falcão	137
REFLEXOS DA ÉTICA DE NICOLAU MAQUIAVEL NO ROMANCE REGIONALISTA SÃO BERNARDO DE GRACILIANO RAMOS: UMA ANÁLISE Daniele Barbosa Bezerra, José Glauber Lemos Diniz	159
REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO PERÍODO DA PANDEMIA DE CORONAVÍRUS EM NOTÍCIAS DO G1, FOLHA DE S. PAULO E R7 Suze do Amaral Oliveira, Tatiana Martins Oliveira da Silva, Maria Leidiane Tavares	181
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	203

APRESENTAÇÃO

O *Mestrado Interdisciplinar em História e Letras* – MIHL tem por objetivo oportunizar a continuidade da formação docente da região do Sertão Central do Ceará e das regiões vizinhas. Desde a sua fundação, em 2015, o MIHL se dedica a formar Mestres em História e Letras que continuarão a construção do conhecimento em seus contextos de atuação, seja na educação básica ou no ensino superior.

Em sua trajetória, o MIHL desenvolve diversas atividades que acontecem presencial e virtualmente, dentre as quais se destaca a *Jornada Interdisciplinar em História e Letras* – JIHL, evento organizado anualmente por alunas, alunos, professoras e professores do Mestrado. A JIHL é um evento que acontece desde 2016 e promove um espaço de interação e interlocução acadêmico-científica entre professores, pesquisadores, alunos de graduação e pós-graduação, e demais interessados pelas temáticas pesquisadas no âmbito do Mestrado. Assim, a V JIHL (2021) oportunizou o intercâmbio entre as pesquisadoras e os pesquisadores aqui reunidos e motivou o empreendimento desta publicação apoiada pela Capes.

Esta obra é o segundo volume da coletânea *História e Letras: cultura, memória, ensino e linguagens*, idealizada por pesquisadores e pesquisadoras do MIHL. Este volume reúne trabalhos que contemplam temáticas acerca da história, da linguagem, da filologia, da literatura, dos estudos étnico-raciais e dos estudos sobre letramento e ensino. Esses trabalhos são o resultado de pesquisas desenvolvidas por professoras, professores, mestrandos e mestrandas do MIHL e por profissionais da educação básica e do ensino superior vinculados à SEDUC-CE, ao IFCE, à UNILAB, à UFES e a outros programas de pós-graduação da UECE. Sendo assim, esta coletânea é um panorama de estudos interdisciplinares que engajam discussões acerca de temáticas latentes e potentes que trazem para o debate acadêmico problemáticas pertinentes à cultura, à memória, ao ensino e à linguagem.

Portanto, esta publicação é mais que um espaço de divulgação e de discussão acadêmico-científica, pois reverbera a relevância dos estudos desenvolvidos no contexto do Mestrado e o seu engajamento na rede de pesquisa interinstitucional que insere o MIHL no cenário dos estudos interdisciplinares a nível nacional, mostrando a qualidade e a pertinência das pesquisas desenvolvidas.

**Ana Maria Pereira Lima,
Ticiane Rodrigues Nunes e
Vânia Maria Ferreira Vasconcelos**
As Organizadoras

A CONTRIBUIÇÃO DA FILOLOGIA PARA O ESTUDO DA VIOLÊNCIA NO CEARÁ COLONIAL

Expedito Eloísio Ximenes

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Várias são as concepções de Filologia ao longo da história, assim como são diversificadas as maneiras do fazer filológico de conceber e de lidar com os textos, que são objetos de estudo do filólogo em qualquer época. Dessa forma, a Filologia, na atualidade, não pode ser concebida apenas como um estudo da língua no texto, centrada no *logos* ou na palavra, no sentido da contemplação dessa palavra como obra de arte. Ou restringir-se numa tentativa romântica de reconstituição de um texto belo e genuíno que expressa a última vontade do seu autor. O texto é o foco dos estudos filológicos, porém, devemos ampliar o entendimento de texto e o que esses textos podem oferecer para se analisar.

Neste trabalho, abordamos a funcionalidade do texto, estendendo o olhar para os textos jurídicos criminais produzidos no século XIX, ambientados no período da administração portuguesa no Brasil. Esses textos foram produzidos pelos escrivães e registram os crimes contra a população das pequenas vilas e zona rural da então capitania do Ceará. Os textos/documentos aqui considerados estão sob a custódia do Arquivo Público do Estado do Ceará – APEC, sem nenhuma pretensa beleza estética, em velhos livros desgastados pelo tempo, com letras mal elaboradas e uma grafia arcaica que geram diversas dificuldades de compreensão leitora. No entanto, os conteúdos anotados, levam-nos a momentos importantes da história social e criminal da população do Ceará, vitimada pela violência e ineficácia de um sistema judicial incapaz de resolver as contendas e aplicar as leis.

A Filologia é uma ciência indiscutivelmente interdisciplinar cujos procedimentos levam a um atravessamento por várias outras

áreas do conhecimento, contribuindo para análise e compreensão de fatos históricos, sociais e culturais do ser humano em diferentes épocas. O empreendimento do labor filológico, por meio da edição de textos manuscritos e da interpretação das realidades registradas neles, em que o olhar perscrutador do filólogo permite uma incursão no passado de uma sociedade, não apenas para contemplar tal passado, mas também para trazer luzes para a realidade presente no sentido amplo de compreensão dos fatos.

A realidade investigada aqui é a prática da violência registrada nos Autos de Querela do século XIX, no Ceará, que compõem o *corpus* de nossa investigação. A leitura dos documentos nos conduz a traçar um mapa da criminalidade no período delimitado e a comparar aquele estado de violência com a realidade atual. Neste sentido, a Filologia cumpre um papel histórico, como afirma Gumbrecht (2007), e social de tornar pública a realidade de pessoas, sobretudo, das que viviam à margem da sociedade e traziam suas denúncias para as autoridades jurídicas, demonstrando sua insatisfação diante dos fatos. Neste sentido, adotamos o entendimento de Filologia descentrada da palavra e aberta para as realidades do mundo, como ressalta Santos (2015):

[...] a Filologia passa de um saber centrado na forma da palavra e dos textos, com vistas à reconstrução de seu sentido original, para uma Filologia do mundo, aberta às especificidades culturais e políticas de um tempo histórico marcado pela diáspora dos povos africanos, pela problemática política e cultural das comunidades nacionais pós-coloniais, pelas democracias recentemente nascidas em países que viveram períodos ditatoriais (SANTOS, 2015, p. 3).

Logo, recuperar e analisar os textos contidos nos velhos códices arquivados em caixas desgastadas é também um compromisso social e ético que se concretiza por fazer ressoar a voz calada de tantas vítimas de violência física e moral que relataram suas histórias, embora, talvez, diante de um quadro de ineficácia do sistema jurídico colonial para responder às demandas. Trazer as vozes silenciadas para o presente acende uma pequena luz para a sociedade,

especificamente, a cearense retratada aqui, que poderá se olhar e se reconhecer como, de uma certa forma, num contínuo fluxo histórico.

Como procedimentos metodológicos para a pesquisa, partimos da transcrição e edição semidiplomática de 133¹ autos de querela, textos manuscritos, seguida pelo levantamento e classificação da tipologia criminal e da análise interpretativa que nos mostra um retrato da violência no período estudado. Muitas ações criminosas são praticadas contra mulheres, sobretudo, crimes sexuais, incluindo menores de idade. Os dados do passado ajudam a compreender a realidade da sociedade brasileira atual marcada pelas várias formas de violência.

Com o propósito de analisar os crimes e as práticas violentas no Ceará, cumprindo uma atividade interdisciplinar, adotamos a compreensão de Filologia como uma disciplina crítica e, também, de caráter político, voltada para as realidades narradas nos textos de qualquer esfera, cumprindo uma funcionalidade social, atenta aos eventos e aos fatos contemporâneos.

A FILOLOGIA NA PERSPECTIVA DA LEITURA CRÍTICA DOS TEXTOS

O sentido da palavra Filologia e a da prática filológica passaram e passam por mudanças e ressignificações, no Brasil. Em toda sua história é bem certo que a Filologia sempre teve como objeto de estudo o texto escrito, como ainda o é, na atualidade, apesar de hoje pensarmos que o texto oral e outras modalidades textuais também podem ser utilizados para as análises filológicas. No entanto, no início do século XX, a Filologia parecia algo sagrado como podemos observar nas palavras de Carolina Michaëlis de Vasconcelos com sua visão romântica que se segue.

Filologia é, portanto, etimologicamente: amor à ciência; o culto da erudição ou da sabedoria em geral. E em especial: o amor e o culto das ciências do espírito –

¹ Foram editados 133 autos referentes aos séculos XVIII e XIX. Para este artigo, tomamos apenas dois autos do século XIX.

sobretudo da ciência da linguagem, do verbo ou do logos que é distintivo do homem – expressão do pensamento, manifestação da alma nacional, órgão da literatura e instrumento de nós todos, mas principalmente e sublimadamente dos letrados que, apesar de tudo quanto contra eles se tenha dito e se possa dizer, são poderosos obreiros de Deus. Sem eles, se ninguém assentasse o que presenciou, pensou e viu, não havia progresso nem civilização, torno a dizê-lo (VASCONCELOS, 1912, p. 129-130).

Seguindo essa direção, somente era Filologia o estudo do texto escrito num estrito âmbito da perspectiva literária, em cujo texto se expressava a alma nacional, ou seja, a Filologia estava muito arrimada a um tipo de sociedade letrada e politicamente dominante. Dessa feita, o fazer filológico tem uma intencionalidade de valoração de uma forma de língua culta e privilegiada que assegura a inclusão de alguns e a exclusão de muitos. O acesso a essa língua clássica era restrito a poucos, que seriam os “poderosos obreiros de Deus”. O caráter ideológico e político da Filologia é explícito. Ela garante o *status* dos letrados e se concentra no *logos*, ou seja, na palavra como expressão de beleza e de cultura dos que a dominam ou a ela têm acesso. O estudo filológico está centrado em dois aspectos na palavra ou *logos* enquanto expressão estética ou no texto literário para restitui-lhe o sentido genuíno de que fala Santos (2015).

Righi (1967) apresenta a mesma concepção de uma Filologia centrada no texto escrito como relíquias culturais deixadas por um povo.

A Filologia só pode florescer no seio de povo civilizado e culto, porque o interessar-se por escritos que transmitir e o cuidado de conservá-los pressupõem um sentimento difuso da importância da tradição escrita, das relíquias por recolher e guardar, isto é, exigem o sentido histórico e literário dos documentos que um povo lega às gerações que virão consciente de seu ser coletivo, de seu destino histórico (RIGHI, 1967, p. 13).²

² “[...] la filología sólo puede florecer en el seno de un pueblo civilizado y culto, porque el interesarse por escritos que transmitir y el cuidado de conservarlos presuponen un sentimiento difuso de la importancia de la tradición escrita, de las reliquias por recoger y guardar, esto es, exigen el sentido histórico y literario de los documentos que un pueblo lega a las generaciones venideras conscientes de su ser colectivo, de su destino histórico” (RIGHI, 1967, p. 13).

A tradição filológica centrada na cultura escrita e, sobretudo, no texto literário ultrapassa os séculos e chega à contemporaneidade, embora hoje tenha se expandido a visão de texto, podendo ser incluído a modalidade oral como objeto da Filologia como veremos adiante.

Outro autor que trazemos aqui é Melo (1981), que concebe a Filologia centrada no texto escrito, excluindo qualquer possibilidade de se fazer Filologia onde não há registros escritos de uma língua. Dessa forma, os povos ágrafos que mantêm sua tradição na oralidade, como os indígenas do Brasil, por exemplo, não se poderia fazer estudos filológicos sobre essas culturas.

Filologia *lato sensu* é o estudo *científico* de uma forma de língua atestada por documentos. Desde logo se deduz que onde não há documentos escritos não pode haver Filologia. [...] A Filologia é uma ciência aplicada, dado que o seu escopo, a sua finalidade específica é fixar, interpretar e comentar os textos. De modo que o conhecimento científico da língua funciona como meio, como instrumento para que a ciência atinja seu fim próprio (MELO, 1981, p. 7).

Logicamente, não pretendemos fazer uma análise anacrônica dos discursos dos autores aqui apresentados, pois seus pensamentos são frutos de seu tempo, no entanto, podemos estender o olhar de hoje para outras possibilidades de análises dos textos, haja vista os recursos tecnológicos que temos para gravar a fala de qualquer pessoa, grupo social ou étnico para posterior transcrição e estudo desses textos do ponto de vista da língua, da cultura e da História.

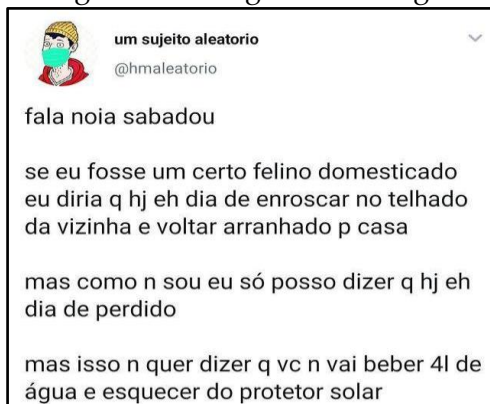
Logo, a Filologia no sentido mais clássico do termo está muito centrada na escrita. Graças ao desenvolvimento e ampliação das formas de perceber a língua e os textos, podemos ampliar a prática filológica, quando incluímos os textos orais e as outras modalidades textuais, como os que circulam em ambientes virtuais, muito marcados pela oralidade comum de qualquer falante como, por exemplo, um texto publicado em aplicativos de conversas como no *Instagram*. Esses textos fazem uso de abreviaturas e apresentam uma linguagem muito entrecortada que, para entendê-la, necessitamos de

fazer uma interpretação que leve em conta o suporte, a língua, o contexto sociocultural para uma boa interpretação. Os textos nesses suportes são multimodais e veiculam informações corriqueiras, numa linguagem muito restrita aos interlocutores, mas altamente empregada na contemporaneidade. Esses textos merecem ser incluídos pelos filólogos, pois trazem dados importantes para se compreender a complexidade de pensamento do ser humano e a cultura de uma época.

Para ilustrar o que estamos dizendo, apresentamos o texto que segue, retirado de uma postagem do *Instagram* em que aparece a imagem de um boneco, talvez representando um sujeito aleatório e seu pensamento aparentemente “banal” sobre o sábado. Mas há sentido, é uma mensagem que expressa uma ideia. No texto não há sinais de pontuação, nem uso de maiúsculas quando seria o caso e há muitos casos de abreviaturas como nos textos antigos que editamos. Em outras palavras, trata-se de um texto que merece ser olhado pelo filólogo como objeto de estudo.

O que dizemos ao longo deste trabalho é que nosso entendimento de Filologia contempla e inclui toda tipologia textual e seus suportes, tanto do passado quanto do presente, portanto, a inclusão de um texto da modalidade acima, para uma análise filológica.

Imagem 1 –Postagem do Instagram



Fonte: Instagram.

No eixo do tempo, as concepções de Filologia estavam centradas majoritariamente nos textos clássicos e o estudo visava recuperar o valor estético e culto da língua, ou a reconstituição de um texto genuíno. Na contemporaneidade, no entanto, há outras formas de pensar, embora, não desconsiderando as demais. Assim, podemos falar de uma Filologia CLÁSSICA como amor à palavra; centrada nos textos homéricos em Alexandria; uma Filologia centrada no amor aos textos GREGOS em Roma; uma Filologia MEDIEVAL centrada no amor aos textos bíblicos, uma Filologia HUMANÍSTICA centrada no amor aos textos antigos clássicos, citando Marquilhas (2010). Acrescentamos, ainda, uma Filologia centrada na gramática das línguas no período comparativista no século XIX.

E na contemporaneidade? Como pode ser considerada a Filologia e o fazer filológico? A Filologia como qualquer outra área do conhecimento, ou qualquer ciência, expande seus sentidos, seu campo e seu modo de atuação.

Fala-se, hoje, numa Filologia textual, logicamente que a Filologia só existe porque existe o texto, no entanto, essa abordagem enfatiza que os textos escritos e orais são o *habitat* da língua, de uma língua testada e comprovada. É também de onde se pode perceber os discursos e onde se observam os fatos da vida e da cultura de um povo e de uma época.

A Filologia textual é cada vez mais, comprovadamente, um instrumento de grande importância para o estudo linguístico. Nesse momento é o texto que nos leva aos dados da língua. Desde os primórdios dos estudos da linguagem até finais do século XIX, tem sido o texto o documento dos fatos de língua. Mas, como se tem acentuado recentemente, também para grande parte desses dados é necessário fazer o estabelecimento do texto [...] estabelecimento de texto, manuscritos – antigos ou modernos –, de inquéritos gravados, de toda espécie de documento de língua. Desse modo, o método filológico apoia a análise linguística, ao fornecer com critérios um texto fidedigno. Por outro lado, elementos linguísticos do texto estabelecido permitem – e têm sempre permitido – estudar a língua aí documentada (TELLES; GAMA, 2016, s/p).

As reflexões acerca do conceito de Filologia, na atualidade, adotam uma posição de leitura crítica dos textos, não no sentido da crítica textual tradicional, mas no sentido de atribuir uma função social ao texto, ou seja, fazer uma interpretação dos dados apresentados nos textos em sintonia com as realidades históricas dos povos. Isso vai ao encontro do que se vem denominado de pós-filologia, um estudo que sai da palavra e da tentativa de reestabelecer a genuinidade dos textos e se abre para o mundo. No nosso entender, passa a valorizar todos os discursos expostos em diferentes textos e diversas modalidades, passando a incluir todas as vozes silenciadas, como sintetiza Santos (2015).

Minha argumentação vai na direção de apontar, mediante análise dos textos escolhidos, um movimento de (re)abertura da Filologia, seguindo um deslocamento que vai da palavra ao mundo. Isso significa que, segundo a linha argumentativa que dou relevo nos textos, a Filologia passa de um saber centrado na forma da palavra e dos textos, com vistas à reconstrução de seu sentido original, para uma Filologia do mundo, aberta às especificidades culturais e políticas de um tempo histórico marcado pela diáspora dos povos africanos, pela problemática política e cultural das comunidades nacionais pós-coloniais, pelas democracias recentemente nascidas em países que viveram períodos ditatoriais (SANTOS, 2015, p. 3).

Lamas (2009) faz também uma crítica à Filologia tradicional, centrada no texto clássico e propõe uma nova Filologia que considere todos os textos cuja análise se dá por meio de elementos linguísticos e extralinguístico. A concepção de texto também é ampliada, abarcando três sentidos: a) um como é dito oralmente e ou escrito; b) outro como uma atividade; c) outro como produto e como totalidade do que é falado muito além da finalidade literária.

Para poder redefinir a nova Filologia convém recuperar o conceito de texto e prolongá-lo em ao menos três sentidos: um como sinônimos de “o dito” com um sentido unitário, portanto, como o dito oralmente ou o dito por escrito; outro, como atividade e como produto; e outro, finalmente, como totalidade do falado, mas além da finalidade literária – e aqui mais além significa em realidade, porém sem prescindir dela, incluindo-a. De fato, esta noção de Filologia foi recuperada recentemente, sem que nela tenha a ver

com o “mercado”. Recuperou-se para adaptá-la aos novos tempos e aos novos objetivos (LAMAS, 2009, p. 24).³

Desta forma, é ampla também a atividade filológica que inclui a técnica de interpretação dos sentidos dos discursos tanto do passado, quanto do presente, em qualquer modalidade textual, quer seja em textos literários ou em textos do cotidiano, como os textos jornalísticos, publicitários, históricos, bíblicos e, acrescentaríamos aqui, os textos corriqueiros com marcas de oralidade que circulam nas redes sociais.

A meu julgamento, a atividade filológica corresponde plenamente o estudo da Linguística Textual, em qualquer de suas modalidades ou manifestações particulares, atuais e pretéritas, enquanto ciência que se ocupa da técnica para a explicação do sentido de cada discurso particular, que é o mesmo, enquanto *hermenêutica do dito*. Ocupa-se neste sentido de desenvolver um técnica para a interpretação sistemática e fundada, isto é, de uma heurística ou registro de feitos do texto que permitem alcançar determinados sentidos: por exemplo, ocupa-se de nos ensinar a ver o sentido de passagens literárias, porém, também nos textos cotidianos, publicitários, coloquiais, históricos, bíblicos ou jornalísticos, e inclusive, os “desprezados” (LAMAS, 2009, p. 3).⁴

³ Para poder redefinir la nueva Filología conviene recuperar el concepto de *texto* y prolongarlo en al menos tres sentidos: uno, como sinónimo de “lo dicho” con un sentido unitario, por lo tanto, como lo dicho oralmente o lo dicho por escrito; otro, como actividad y como producto; y otra, finalmente, como totalidad de lo hablado, más allá de la finalidad literaria – y aquí *más allá* significa en realidad pero sin prescindir de ella, incluyéndola–. De hecho esta noción de Filología se ha recuperado recientemente, sin que en ello tenga que ver el “mercado”. Y se ha recuperado para adaptarla a los nuevos tiempos y a los nuevos objetivos.

⁴ A mi juicio, la actitud filológica corresponde plenamente al estudio de la Linguística del Texto, en cualquiera de sus modalidades o manifestaciones particulares, actuales y pretéritas, en tanto que ciencia que se ocupa de la técnica para la explicitación del sentido de cada discurso particular, o lo que es lo mismo, en tanto que *hermenéutica de lo dicho*. Se ocupa en este sentido de desarrollar una técnica para la interpretación sistemática y fundada, esto es, de una *heurística* o registro de hechos del texto que permiten alcanzar determinados sentidos: por ejemplo, se ocupa de enseñarnos a ver el sentido de pasajes literarios, pero también en los textos cotidianos, publicitarios, coloquiales, históricos, bíblicos o periodísticos, e incluso de los “de desecho”.

Portanto, assumimos aqui uma posição de uma Filologia crítica que possa contribuir para a análise de textos jurídicos da esfera criminal, produzidos no século XIX, que registram os crimes cometidos contra pessoas mais vulneráveis da sociedade. Nesta perspectiva, podemos traçar um perfil da realidade social e histórica do período, trazendo dados sobre as pessoas muito simples, como camponeses, mulheres, negros etc., que tiveram suas vidas perturbadas pela violência. Suas vozes foram registradas nos velhos livros de autos de querela e, ainda hoje, podem ressoar quando fazemos uma leitura da realidade presente. Assim, poderemos compreender as consequências ou a continuação dos fatos históricos na realidade cearense, ou seja, a violência que ainda permeia a sociedade.

Na seção seguinte, mostramos duas narrativas de crime de violência sexual praticado contra mulheres e registrados pelos escrivães da câmara da Vila de Fortaleza, na então capitania do Ceará, nos anos oitocentistas.

ANÁLISE DE NARRATIVAS DE CRIMES NO CEARÁ COLONIAL: UMA FILOLOGIA DO TEXTO JURÍDICO

A violência é uma marca do ser humano e, embora vivamos um período reconhecidamente chamado moderno, pautado por altas tecnologias e por políticas que combatem a criminalidade, ainda não superamos os instintos básicos como, por exemplo, a agressividade que se reflete em forma de agressão física ou moral contra os nossos pares.

No período colonial brasileiro, mesmo com uma população em termo de números, muito insignificante comparado ao tempo atual, ninguém estava isento de sofrer qualquer tipo de criminalidade. No Ceará, as vilas eram pequenas e distantes, os espaços inabitados eram imensos, mas isso não era empecilho para que ocorressem conflitos entre os proprietários de terra, entre os vizinhos, ou mesmo dentro das casas entre familiares, como casos de estupro.

No quadro político, administrativo e jurídico do período não havia estrutura suficiente para aplicação da justiça e controle da violência. A justiça caminhava literalmente a passos de cavalos, maneira como um ouvidor se dirigia em missão de correição pelo interior da capitania para ouvir dos moradores das vilas as queixas das agressões. Um escrivão o seguia para fazer o registro e, assim, constituía um auto de querela, mas não se constituía um processo por falta de pessoas especializadas como advogados ou juízes formados para encaminhar e concluir o inquérito. Em alguns casos, os agentes da ação delituosa eram presos, mas em seguida, liberados.

Nos 133 autos de querela que analisamos, são registrados 164 crimes, pois há mais de um crime em alguns autos. Vale destacar alguns tipos mais recorrentes como roubos/furtos, espancamento/agressão física, estupro/defloramento. Os casos de homicídios foram apenas 3, dois deles por rixas velhas entre fazendeiros e um caso em que um proprietário agrediu uma escrava e o marido dessa o emboscou e o matou. Outros são conflitos banais, como insultos, injúrias, infâmia etc.

Muitos casos narrados como estupro são, na verdade, defloramento, levados pela sedução. As jovens, geralmente, eram seduzidas pelos namorados com promessa de casamento, no entanto, o rapaz fugia ou não queria mais se casar, ficando a mulher, como se reconhecia na época, perdida. Constitui crime conforme o Código Filipino, tanto a sedução quanto o defloramento. Há casos que são verdadeiramente de estupro como os dois que apresentamos aqui.

Um ocorreu no dia 15 de setembro de 1802, na comunidade da Serra da Uruburetama, em que uma mulher viúva, de nome Thomázia Francisca de Sousa, que morava na casa do gênero, esse a estupro. A cena é narrada, mas a denúncia registrada é de espancamento por ela ter sido arrastada pelo chão e se ferido. Na petição a seguir, veremos os detalhes registrados pela mão do escrivão José de Barros Correia. O auto pertence ao fundo governo da capitania, é narrado no livro 39, auto 3, datado de 15 de setembro de 1802.

<Petiçam> Querella, eDenunçia perante as Justissas | deSua Alteza Real, principalmente perante vossa m | erçe senhor Juis ordinario desta Villa daFortaleza, Tho | mazia Francisca deSouza mulher parda Viuvaque | ficou deManoel Pereira do Reis moradora naSerra | daUruburitama deste termo ea rezaõ da Sua queixa | eDenunçia Consiste em que sendo em hum dos dias do | mes deSetembro deste prezente anno demil oito Centos | edous em huma quarta feira que seContaraõ quin | ze dodito mes aoras demeia noite pouco mais | oû menos, estando aSuplicante já recolhida en | trou pella Caza dentro Seu genro eCompadre Pe | dro Antonio daSilveira òmem pardo oqual aSis | tia Com Sua mulher filha daSuplicante napro | pria Casa desta eSem temor deDeos edas Justissas de | Sua Alteza Real pegando lhe pello brasso direito | eCom huma faCa deponta que tirou do Cóz das Si | louras, arastou aSuplicante Sua Sogra, eComa | dre para fora da Casa Com forssa, eViolencia do | que rezultou aContuzaõ que Consta do auto de | vestoria, eoutras mais pizaduras, enodoas que tem | emSeo Corpo Cauzados deater arastado pello xaõ | obrando Semilhante, e orrorozo dilicto Só afim | deter açcesso Carnal Com aSuplicante o qual | veio aConseguir por violencia por mais que a | Suplicante fez por Sedefender do Suplica | do este Com a mesma faCa deponta namaõ | Se Utilizou, eSatisfez o Seo dia bolicos intento || 5v intento transversalmente, ebestial, eSodomita Uzou | da Suplicante Sua Sôgra e comadre, Cazo este omais | orrorozo, que tem a conteçido naõ obstante toda a re | zistencia, egritos que amesma Suplicante daua | erogos Com que instaua ao Suplicado denada lhe | valeo por ser aCaza daSuplicante em lugar dezer | to, eporque Semilhante aContecimento naõ Só | pertence ao Santo Tribunal da Inquiziçaõ Como | athé he de querela Conforme as nossas Leis Patrias | por forsar eviolentar aSuplicante emlugar Ermo | aqual querella dá aSuplicante domesmo Agg | ressor bem, eVerdadeira mente para exzemplo detal | asaçino satisfaçaõ daSuplicante, eda Republica offen | dida para o que offereçe astestemunhas que abaixo | vaõ nomiadas por tanto = Pede aVossa merçe Senhor | Juis ordinario Seja Servido mandar que distribuida | esta, jurando se lhe tome sua querella= eRebera | mercê (XIMENES, 2006, p. 49-51).

Como vemos no texto, a violência sexual contra mulheres era uma realidade muito presente. Um tipo dessa violência ocorria entre quatro paredes com os membros da mesma família, no caso de estupro. No contexto da ocorrência do crime, na zona rural deserta de uma pequena localidade, distante mais de 100 km da Vila de Fortaleza, uma mulher pobre e viúva, morando com a filha e o genro, foi vítima dos desejos sexuais desse. Mas uma coisa a se

destacar é que, embora a justiça fosse ineficiente e distante, ressaltamos a iniciativa e a coragem da vítima em denunciar o caso.

Em outro documento denominado Rol de Culpados, o agressor estava preso na cadeia de Fortaleza, quando faleceu na prisão. Muitos casos de estupros e de agressões contra mulheres são denunciados e, por mais que a justiça fosse inoperante, salientamos a ousadia das mulheres vítimas ou dos seus pais em registrar as ocorrências.

O segundo caso que apresentamos, trata-se de um crime de estupro contra uma menor de 13 anos de idade. A denúncia é feita pela mãe que denuncia seu genro por defloração, estupro, rapto e aleivosia, ou seja, traição, pela proximidade familiar. O auto está registrado no livro 64, do fundo governo da capitania, Arquivo Público do Estado do Ceará (1811-1813). A edição foi realizada por nós e está publicada em Ximenes (2006).

<Petiçam> querella, edenuncia peran | te vossa Mercê, emais Justiças | de Sua Alteza Real Maria || 8r <8 Abreu> Mariados Prazeres, viuvaque | ficou de Alberto Ferreira, deMa | noel Antonio deFreitas pardo | Cazado morador no Mundaú, ea | razão dasua querella Concisteeem | quetendo o querellado amizade, | efamiliaridade grande, em | Cazada Suplicante intrando | desuas partes paradentro em | razão deser Cazado Com hua fi- | lhada Suplicante Chamada | Felipa, Submostrança della | alevou, desflorou, e estuprou | aleivozamente ahua Cunha | da Chamada Maria filhaligi- | timada Suplicante, enaõ sa | tisfeitode fazer otalmalefi- | cio para ater asuavontade | araptou nanoite dodiatres | de Janeirodeste Corrente an- | no, oquetudo Conceguio por | razão dadita ter aidadedetre- | ze annos, eporque atraiação | e aleivozia heCazodos proibi- | dos pellalej da ordenação li- | bro quinto, titullo trinta, e | sette, emuito maiorpena | tempor dormir Com aCunha | da, Comforme dispoem aor- | denação libro quinto titul- | lodesaceis. paragrafo terceiro, | eporque oCazo é dignode ex- | emplar Castigo, equerella, | adá a Suplicante assimdo | Rapto, Como da aliciação, | ealeivozia dodito querellado | parasatisfação daJusti- | ça, emendasua, eexemplo | para outros portanto pede | ao Senhor Juis ordinario lhe || 8v lhefaça Mercé, mandar quedistribuida | eJurando, selhetomesuaquerella, | aqualprovada sepassemas ordens | necessarias paraser prezo, o que- | rellado, epara provanomeiaas | testemunhas amargem, erece- | beria Merce = (XIMENES, 2006, p.157-158).

Como anotado no auto, o caso aconteceu no dia 20 de abril de 1811, na Serra da Uruburetama, Vila de Fortaleza. Trata-se de mais um crime de estupro, ocorrido em família em que uma menor de 13 anos de idade, filha de uma viúva, conforme a narrativa, foi deflorada, estuprada e levada pelo próprio cunhado por ter acesso à casa de residência da querelante, o que constitui também um crime de aleivosia, ou seja, traição.

Como percebemos os delitos ocorridos entre família, entre pessoas conhecidas ou vizinhas eram muito comuns, isso se caracteriza nas Ordenações Filipinas de 1603, como crimes de aleivosia. Nos dois casos apresentados, as vítimas são mulheres, pessoas pobres, uma senhora viúva que morava com o genro, sendo vítima desse. A outra, uma menor de 13 anos, filha de uma viúva vitimada pelo cunhado. Os muitos casos narrados vão nessa mesma direção, ou seja, apontam-nos índices altos de violência sexual em família ou com pessoas próximas. Os documentos nos mostram que a população do Ceará, embora ainda pequena e dispersa, não estava imune de sofrer todo tipo de agressão e, diante do quadro de conflitos, procurava a justiça para denunciar, não aceitando as condições às quais estavam submetidas.

Por essa leitura dos textos, trazemos à tona, uma fotografia da vida da população das vilas cearenses, no século XIX, marcada pela violência e insegurança. Isso nos traz também uma reflexão para entendermos a sociedade no presente. Atualmente, no estado do Ceará é muito alto o índice de violência, entre os tipos mais frequentes, a violência de gênero, em que a mulher é vítima de estupro dentro da própria família ou de homicídio pelos namorados ou maridos.

Ressaltamos, também, a importância do fazer filológico e da Filologia quando analisamos os textos, sobretudo, os de natureza jurídica, especificamente os apresentados aqui, que revelam dados importantes da vida social e criminal do Ceará e dos sujeitos que viveram há mais de dois séculos.

Esses sujeitos são pessoas simples que residiam em pequenas vilas ou sítios no sertão ou nas serras, cujos nomes não ficaram

conhecidos na história oficial do Ceará, mas que têm suas histórias registradas nos velhos livros dos ouvidores, vozes que estão silenciadas, no entanto, falam alto, denunciando as dores e as agressões sofridas, cuja revelação vem à tona por meio do labor filológico que traz a edição dos textos, revelando dados guardados nas páginas dos livros manuscritos dos acervos dos arquivos.

A leitura dos documentos exarados à mão, nos velhos códices das querelas, nos permite uma imersão no tempo passado para auscultar as histórias que nunca foram contadas em livros, portanto, ressalva-se à Filologia o poder de fazer uma leitura crítica dos textos. Como defendemos no decorrer deste trabalho, uma Filologia política ou crítica centrada nos textos que retratam a vida de pessoas simples que tiveram suas vozes resguardadas, mas postas à tona, denunciando um passado, jogando luzes para se compreender o presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sempre entendemos a Filologia como o estudo integral do texto em seus aspectos formais, codicológicos, paleográficos, históricos, culturais, linguísticos etc., no entanto, é preciso considerar a variedade de textos e as realidades contidas neles que possam despertar discussões pertinentes e promover reflexões que nos ajudem a compreender as relações complexas do mundo na atualidade.

Os textos não são meros depósitos de usos da língua, nem de informações históricas do passado, eles podem sim, trazer dados do passado que geram reflexão e conhecimento estabelecendo outras verdades.

A Filologia centrada nos textos de qualquer natureza, por meio de edição, comentários e análise crítica, cumpre um papel muito importante e útil social e politicamente, pois as informações resguardadas na sutileza das folhas velhas ou em qualquer outro suporte poderão ter grandes reverberações para a construção de novos paradigmas e novos valores.

Gumbrecht (2007, p. 14) estabelece três poderes da Filologia “identificar fragmentos, editar textos y escribir comentarios históricos son las tres prácticas básicas de la filología”. Poderemos ainda acrescentar outras, uma análise crítica dos textos e dos discursos, um reconhecimento dos sujeitos e de suas ações, as funções das instituições políticas e administrativas e tantas outras práticas sociais que vão muito além de apenas identificar, editar e escrever comentários históricos. Tudo isso é importante, porém, o labor filológico vai mais além.

Considerar as diversas modalidades textuais que possam revelar outras verdades, as vozes das minorias em seus textos é manter um compromisso ético e político com a linguagem e, acima de tudo, expressar a sua função social.

Ao fazermos estas reflexões, não estamos desconsiderando os séculos de estudos filológicos em todas as suas abordagens, no entanto, pensamos que na complexidade contemporânea em que todas as áreas de estudo ampliam seu campo de atuação para acompanhar as realidades e, minimamente, contribuir para uma problematização dos fatos, uma leitura dos textos, sobretudo, os históricos, poderá contribuir para fomentar uma criticidade em torno dos sujeitos e suas histórias.

REFERÊNCIAS

GUMBRECHT, H. U. **Los poderes de la Filología: dinámicas de una practica académica del texto**. México D.F: Universidade Ibero-americana, 2007.

MARQUILHAS, R. Filologia oitocentista e Crítica textual. *In*: ALVES, F. M. *et al.* (orgs.). **Filologia, Memória e Esquecimento**. Act. 20. Lisboa: Húmus, 2010. p. 355-367.

MELO, G. C. de. **Iniciação à filologia e à linguística portuguesa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1975.

OSCAR, L. L. **Bolônia, La Filología y Venus ante el espejo**. TONOS- Revista Electrónica de estudios, n. XVII, 2009. Disponível

em: <https://www.um.es/tonosdigital/znum17/portada/monotonos/monotonos.htm>. Acesso em: 30 jun. 2021.

RIGHI, G. **História de La filologia clásica**. Barcelona: Labor, 1967.

SANTOS, L. de J. Da palavra ao mundo: retornos à filologia. **Inventário**. PPGLin/PPGLin/Cult.UFBA, n. 17, Salvador-BA, dez./2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/inventario/article/view/15263>. Acesso em: 30 jun. 2021.

TELLES, C. M.; GAMA, A. R. da. Perspectivas da filologia textual. **Revista do GELNE**, v. 4, n. 2, p. 1-6, fev. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9077/6431>. Acesso em: 30 jun. 2021.

VASCONCELOS, C. M. de. **Lições de Filologia portuguesa**. Segundo as preleções feitas aos cursos de 1911 / 12 e de 1912 / 13, seguidas das Lições práticas de português arcaico. Lisboa: Dinalivro, 1912.

XIMENES, E. E. **Autos de Querella e Denúncia...** Edição de documentos jurídicos do Século XIX no Ceará para estudos filológicos. Fortaleza: LCR, 2006.

A SOCIEDADE FLORESTA AURORA E AS ARTICULAÇÕES COM O PODER PÚBLICO PARA A CONSTRUÇÃO DA NOVA SEDE SOCIAL (1958-1972)¹

Arilson dos Santos Gomes

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Durante pesquisas realizadas como discente vinculado ao Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, desenvolvidas entre 2006 e 2008, sob a orientação da Professora Margaret Bakos, tive a honra de conhecer o presidente da Sociedade Beneficente Floresta Aurora (SBFA), José Francisco Dias dos Santos, que ciente de meu projeto de pesquisa, liberou-me para pesquisar no acervo documental da agremiação².

¹ Este texto, atualizado e revisado, foi elaborado em virtude do Sesquicentenário da Sociedade Floresta Aurora (SFA), considerado o Clube Negro mais antigo do Brasil. Suas ações e características o diferenciam de outras organizações negras como a Sociedade Protetora dos Desvalidos (SPD), datada de 1832, já que além do mutualismo, do assistencialismo e da compra de cartas de alforrias o caráter recreativo e cultural eram iminentes nos espaços físicos da SFA.

² A Sociedade Floresta Aurora foi fundada por negras e negros forros em Porto Alegre, em 31 de dezembro de 1872, com o objetivo de gerar pecúlio para custear as despesas de enterros de escravizados e libertos (PEREIRA, 2008, p.125). Suas primeiras sedes foram nas esquinas das Ruas Aurora (atual Dr. Barros Cassal) e Floresta (atual Cristóvão Colombo). Segundo a pesquisadora Eliane Duarte, “Os sócios contam que a sociedade Floresta Aurora foi fundada no ano 1872, por negros cativos de senzala [...] Contam que tudo começou com uma negra forra que vivia no arraial da Floresta [...] que chamava-se Mariquinha”. Conforme memórias de seu Nilo Feijó (1934-2016), personalidade emblemática das sociedades negras da cidade, “o que mais me deixa alegre [...] é o fato desta ideia ter nascido de uma mulher, que dizem, se chamava ‘Maria Chiquinha’”. Essa mulher é que teria convocado os seus companheiros, o seu grupo de amigos para criar alguma coisa em relação a isto, aquilo que era a Floresta Aurora (FEIJÓ, 2006 *Apud* PEREIRA,

Na época, o presidente cobrava o apoio dos poderes públicos contra a ação de moradores das proximidades da sede, localizada no Bairro Pedra Redonda, na Avenida Coronel Marcos, 527, que apresentavam “constantes queixas contra a Entidade”. As reclamações eram pelo barulho das confraternizações realizadas e com “o barulho de crianças que brincavam na piscina da Aurora”, em que os vizinhos incomodados, acionavam a Brigada Militar³.

As reações da Entidade ocorriam. Em uma dessas reivindicações, a SBFA, em 2007, ocupou a tribuna do Plenário da Câmara Municipal, em uma articulação política, para pronunciar o seu descontentamento. Manifestaram apoio ao clube negro praticamente todas as bancadas partidárias. A presidente da Câmara Maria Celeste (PT) disse que a Casa "manterá sua posição de defesa da Floresta Aurora, como sempre fez"⁴.

Mesmo com o amparo legislativo, a pressão da vizinhança continuou, assim como o trabalho assistencial, cultural e social realizado pela Entidade. Lembro-me, ainda entre 2006 e 2007, da dirigente cultural Leireane Barbosa que, com muita generosidade, apresentava-me os documentos enfileirados em prateleiras, caixas e em cima das mesas de madeira que faziam parte do mobiliário, ao mesmo tempo em que contava sobre a trajetória da Floresta e os projetos pensados para a manutenção do acervo, que sofriam com a deterioração provocada pelo tempo e pela umidade. Situações comuns à concentração de papéis antigos que necessitam de salvaguarda. Todavia, a maior preocupação dos seus dirigentes eram os processos movidos contra a SBFA. Na gestão do presidente

2008). Mariquinha ou Maria Chiquinha, indícios orais evidenciam a presença da mulher negra na fundação da Sociedade Beneficente Floresta Aurora. Pesquisas em fontes documentais confirmam como os fundadores: Polydorio Antônio de Oliveira, José Manoel Antônio e Miguel Archanjo da Cunha (MÜLLER, 1999; SILVA, 2017; MOREIRA, 2019).

³ Disponível em: <https://www.camarapoa.rs.gov.br/noticias/sociedade-floresta-aurora-se-queixa-de-vizinhos>. Acesso em: 20 set. 2021.

⁴ Disponível em: <https://www.camarapoa.rs.gov.br/noticias/sociedade-floresta-aurora-se-queixa-de-vizinhos>. Acesso em: 21 fev. 2022.

Luís Alberto da Silva, as escaladas contra as atividades ocorridas na sede se intensificaram.

Em 2013, a presidente, Maria Eunice da Silva, primeira mulher a ocupar oficialmente o cargo na Entidade reclama que:

[...] o clube foi multado devido ao barulho em uma festa de *réveillon* e por duas reincidências, em valor correspondente a R\$ 104 mil. Segundo ela, outros clubes da região também estariam sofrendo restrições, mas nenhuma na forma como ocorreu com a Floresta Aurora.⁵

O relato da presidente evidencia no mínimo um tratamento diferenciado dispensado à Floresta pela vizinhança. A condição levou a Sociedade a mudar de endereço mais uma vez, já que os recursos advindos dos cerca de 4.000 sócios não foram suficientes para arcar com as multas.⁶

Essa breve introdução, contemporânea ao período proposto no texto, evidencia as dificuldades encontradas para a sobrevivência da agora sesquicentenária Floresta Aurora, quase sempre relacionada aos desafios históricos de manutenção do local de sua administração.

A delimitação cronológica deste texto é de 1958, ano de realização do Congresso Nacional do Negro, organizado pela agremiação até o ano de 1972, ano que as suas lideranças, com articulações previstas para o Centenário do clube, conquistam um novo espaço físico.

Perante o exposto, quais os problemas enfrentados pela Entidade na época? Existia articulação entre os seus membros e os representantes do poder público? A falta de recursos e a preocupação com o patrimônio material nas comemorações dos noventa e dos cem anos do clube negro motivaram as agências das suas lideranças.

⁵ Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/geral/sociedade-floresta-aurora-muda-de-endere%C3%A7o-1.113244>. Acesso em: 15 fev. 2022.

⁶ Atualmente, a sede da Floresta está localizada no bairro Belém Velho, na Estrada Afonso Lourenço Mariante.

Por meio de Atas de reuniões, ofícios, correspondências, impressos jornalísticos e bibliografia pertinente, o texto tem como objetivo apresentar o protagonismo político e social da Sociedade Beneficente Floresta Aurora no período analisado.

Em 1958, quatro anos antes de completar noventa anos, a agremiação passava por dificuldades financeiras adquiridas pela gestão anterior. Situação agravada pelo reduzido tamanho de seus espaços físicos que dificultavam a ampliação do seu quadro social e, conseqüentemente, a possibilidade de angariar recursos para investimentos estruturais. A partir das repercussões do Congresso realizado em 1958, com a proximidade dos seus noventa anos (1962) se vislumbrava a mudança da sede, ocorrida somente dez anos depois em 1972, no ano do Centenário do clube negro⁷.

ANÁLISES E RESULTADOS DO CONGRESSO NACIONAL DO NEGRO

O Primeiro Congresso Nacional do Negro organizado pela Floresta Aurora foi realizado no estado do Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre do dia 14 ao 19 de setembro do ano de 1958. O termo “nacional”, além de ser o diferenciador da terminologia entre os congressos negros organizados anteriormente, por estudiosos e pela comunidade negra entre meados da 1940 e em 1950, sobretudo, pelo Teatro Experimental do Negro do Rio de Janeiro, denota, uma transformação importante nos interesses de seus organizadores, já que existiu uma forte influência do Partido Trabalhista Brasileiro em sua composição.

Esse acontecimento recebeu delegações dos estados do Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Santa Catarina, São Paulo, Distrito Federal e interior do estado, contando também com a presença de

⁷ Clubes Sociais Negros são espaços associativos do grupo étnico afro-brasileiro, originário da necessidade de convívio social do grupo, voluntariamente constituído e com caráter beneficente, recreativo e cultural, desenvolvendo atividades num espaço físico próprio (OLIVEIRA SILVEIRA *apud* ESCOBAR, 2010, p. 61).

estudiosos, pesquisadores, intelectuais brancos e negros e a comunidade.

Destacamos que em nosso país, no campo ideológico deste período, o nacionalismo difundia-se entre amplos grupos sociais, surgindo a consolidação de um “sistema ideológico” com múltiplas vertentes interligadas: neocapitalista, liberal, nacionalista, trabalhista, sindicalista, desenvolvimentista e marxista (MOTA, 1980, p. 156).

Em Porto Alegre, na década de 1950, a cidade vivenciava um período de transformações, com destaque da comunidade negra, iniciavam-se as obras de urbanização decorrentes das políticas desenvolvimentistas, bairros tradicionais negros são desterritorializados entre eles o Areal da Baronesa e a Colônia Africana (MATOS, 2000; MARQUES, 2005; CAMPOS, 2006),⁸ espaços simbólicos para os negros porto-alegrenses que, após este período, tornam-se espaços valorizados do ponto de vista imobiliário.

No Rio Grande do Sul, a população de descendência africana “representava 11, 27% da população nos anos quarenta” (BASTIDE, 1979, p. 68) e, segundo Laudelino Medeiros, professor da UFRGS na época e um dos palestrantes do Congresso, “quando do último censo a população negra no estado era de 440.000 almas” (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 18/09/1958, p. 11), num total de 4.164.821 pessoas.

O clube era localizado na Rua General Lima e Silva nº 316, bairro Cidade Baixa. Entre 1956 e 1957, a coordenação tinha como presidente, Heitor Nunes Fraga, que participou da Conferência e Congresso do Negro Brasileiro, ambos realizados no Rio de Janeiro

⁸ Conforme Jayme Moreira da Silva: “A Colônia Africana era povoada por escravos libertos e pelos descendentes. Filhos, netos e bisnetos e assim por diante. Com a construção da Paróquia da Piedade, o bairro começou a evoluir. Foram fundadas sociedades bailantes e futebolísticas, como a Sociedade Rui Barbosa que era dos descendentes de italianos. Naquele tempo, estas sociedades não aceitavam negros. Por esse motivo, eles criaram as suas sociedades e suas sedes ou cavernas, nas quais se realizavam seus encontros festivos [...] no futebol, a Colônia Africana foi um celeiro de craques existindo a liga da canela preta” (SILVA, 2005).

sob organização do Teatro Experimental do Negro (GOMES, 2008)⁹. Em 1958, Valter Santos assumia o lugar de Heitor Fraga.

Ao assumir a Presidência da Floresta Aurora, Valter Santos passou a criar laços com o clube negro porto-alegrense Satélite Prontidão¹⁰. Em sua administração, intensifica os contatos em outras esferas da sociedade gaúcha e do eixo Rio-São Paulo. A Entidade teve as suas relações alargadas o que possibilitou a sua contribuição na situação político-social e cultural, além da comunidade negra porto-alegrense, também para os negros gaúchos e brasileiros.

Valter Santos contava, nos quadros administrativos, com os conselheiros Júlio Soares, ex-presidente por cinco vezes da Sociedade, Rio Grandino Machado, Dalmiro Lemos, ex-presidente da Sociedade entre os anos de 1942 a 1945, Rui Santos, Eurico Souza, também ex-presidente da Sociedade no biênio de 1949-1950, além dos conselheiros: Flávio Silva, Edson Couto e Armando Temperani, sendo este último, deputado estadual pelo PTB e Presidente da Comissão de Justiça da Assembleia Legislativa do Estado¹¹.

⁹ Heitor Nunes Fraga (1918-x), embora com uma gestão irregular, devido às pendências, merece atenção especial, já que era o intelectual florestino mais envolvido com as Sociedades de Porto Alegre, do Rio Grande do Sul e do Brasil, uma vez que foi membro do conselho fiscal da Federação Atlética Rio-Grandense e da Federação de Basquete. Na Federação de Voleibol, foi diretor e tesoureiro, tendo sido convidado de honra na delegação da Confederação Brasileira de Voleibol para um torneio no Chile. Tinha um currículo respeitável, também sendo um dos fundadores do Clube Náutico Marcílio Dias de Porto Alegre e o seu primeiro presidente (GOMES, 2008).

¹⁰ A Sociedade Cultural Beneficente Satélite Prontidão, que este ano comemora 120 anos, provém da fusão das Sociedades Negras Satélite Porto-Alegrense, fundada em 1902, com a Sociedade Cultural Carnavalesca Prontidão, fundada em 1925. No ano de 1956, com a fusão das duas organizações, tornou-se a atual Sociedade Cultural Beneficente Satélite Prontidão (PEREIRA, 2008, p. 133).

¹¹ As datas referentes à legislatura de cada presidente foram localizadas na atual sede da Sociedade Floresta Aurora, situada ainda na Av. Cel. Marcos nº 527, na cidade de Porto Alegre. Existia no salão principal uma galeria de fotos com os respectivos presidentes e os anos dos mandatos, desde 1932 até 2006. Já as

Eles iniciam uma nova etapa *florestina*¹² tendo como principal meta o ressurgimento material, social e político Sociedade Floresta Aurora prestes a completar noventa anos (1872-1962). Antes e após a posse, a nova Diretoria encontrava uma sociedade em crise, mas ainda com prestígio.

Como realizar um evento dessa envergadura sem dinheiro? Nas Atas das reuniões localizadas no acervo da Sociedade tornou-se possível detectar os indícios de como surgiram as possibilidades do conclave.

Através dos relacionamentos políticos, empresariais, com setores da imprensa local e nacional, e entidades negras do estado e do Brasil, além de uma ampla campanha arrecadatória entre os membros da Entidade, lideradas pelos conselheiros: Júlio Soares, Dalmiro Lemos, Edson Couto e Flávio Silva, a Entidade passou a buscar alternativas para viabilizar a realização do Congresso.

Na Ata nº 234, datada do dia 05 de janeiro de 1958, o conselheiro Rui Santos propunha um projeto visando uma ampla campanha para buscar sócios, além do aumento da mensalidade dos sócios efetivos; já o conselheiro Edson Couto (ATA, 235, 07/01/1958) confirmou que “seriam concedidas maiores facilidades aos novos associados”.

Consta em Ata que o conselheiro Eurico Souza sugeriu que fosse oferecido, por parte da Entidade, um coquetel ao Prefeito de Porto Alegre, Leonel Brizola (1922-2004) e a sua esposa, além da realização de um torneio de futebol entre as organizações negras

informações sobre o Deputado Armando Temperani, encontramos no Arquivo da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul.

¹² Este termo (*florestina*) foi localizado no Jornal Folha da Tarde, datado de janeiro de 1969. Em uma matéria intitulada: “Floresta Aurora espera os 100 anos”. Nesta matéria estava sendo noticiada a construção de uma nova sede para a Entidade, que estava prestes a completar o seu Centenário. Na matéria dizia: “que a direção *florestina* pretendia construir em sua sede nova piscina, canchas para jogos e ginásio...” Ler matéria completa no Jornal Folha da Tarde, Porto Alegre, 13 de janeiro de 1969, p.central.

do estado do Rio Grande do Sul como forma de manter entrosadas as associações negras regionais (ATA 248, 20/05/1958).

Após os possíveis contatos com o prefeito da capital gaúcha, no mês de junho, o Presidente da Floresta, Sr. Valter Santos e o conselheiro Eurico Souza viajaram para o Rio de Janeiro com o objetivo de conseguir apoio do Presidente da República Sr. Juscelino Kubitschek (1902-1976) também do PTB (ATA 251, 08/06/1958).

Quanto ao auxílio financeiro, como vimos, um dos maiores problemas para a realização do evento, foi combinado patrocínio através dos apoios dos Governos Estadual e Municipal, que assinaram decretos para a liberação de verbas.

O apoio do Governo do Estado do Rio Grande do Sul ocorreu mediante o Decreto nº 9.267, datado de 19 de agosto de 1958, assinado pelo então Governador do Estado, Ildo Meneghetti (1895-1980) do PSD, partido conservador, no qual autorizou a liberação de Cr\$ 60.000 cruzeiros para a Entidade (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, nº 327, 20/08/1958, *sp.*). Este valor não pode ser considerado vultoso para a época, já que o salário mínimo era Cr\$ 5.000 mil cruzeiros em 1959. Para se ter uma ideia do valor de compra, um lote de terreno, vendido pela Prefeitura na Avenida Beira-Rio custava Cr\$ 530.000,00, o mais acessível, conforme consultas realizadas nas colunas imobiliárias dos jornais da época. Todavia, o valor simbólico do recurso recebido deve ser considerado como uma evidência dos contatos e dos retornos estabelecidos pelo clube negro.

Outra fonte sobre a liberação de recursos, além desse decreto, localiza-se na Ata de nº 262 encontrada no acervo da Sociedade Floresta Aurora, no documento consta à captação de Cr\$ 70.000,00 cruzeiros doados da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, para a organização.

Nas Atas pesquisadas também foi possível encontrar a adesão de empresas privadas ao Congresso dos quais citam-se: Rede Mineira de Aviação, Rádio Farroupilha, Indústria de Refrigerantes Pepsi Cola (ATAS 255 e 263, datadas 06/07/1958 e 12/10/1958).

Em reuniões realizadas na Sociedade ficou firmado o apoio entre a Empresa Jornalística Caldas Júnior e os organizadores do Primeiro Congresso Nacional do Negro. Como consta em Atas registradas e localizadas no acervo do clube (ATA 252, julho de 1958/ sp).¹³

As Sociedades de Porto Alegre Satélite Prontidão e o Clube Náutico Marcílio Dias, a Sociedade Renascença Clube, da cidade do Rio de Janeiro, a Sociedade Laços de Ouro, de Uruguaiana, Associação José do Patrocínio; de Belo Horizonte, a Sociedade Estrela do Oriente, de Rio Grande e a Sociedade Sírio Libanesa, receberem agradecimentos pela adesão prestada à realização do evento (ATA 263, 12/10/1958).¹⁴

Contando com o apoio político e financeiro dos Governos Estadual e Municipal, contatos políticos com o PTB em nível Federal, de empresas privadas de porte, a Empresa Jornalística Caldas Júnior, com o apoio de organizações negras do interior do estado e de outras sociedades do Brasil, estavam definidas as condições para a execução do encontro de Porto Alegre.

Conforme o Jornal Folha da Tarde de Porto Alegre “Contando com a adesão das sociedades que reúnem os negros de todo o Brasil, o Congresso reuniu representantes de São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina e vários outros estados [...] na sua instalação, a Câmara de Vereadores, contou com grande afluência de público” (FOLHA DA TARDE, 13/09/1958, p. 5).

¹³ O relacionamento entre as Empresas Jornalísticas Caldas Jr e a comunidade negra existia desde a fundação da empresa datada de 1º de outubro de 1895, por Caldas Júnior. Na ocasião, o jornalista negro José Paulino de Azurenha (1861-1909), era um dos principais redatores do Correio do Povo, “tendo chegado a participar da fundação do jornal junto com Caldas Júnior em 1895” (LAZZARI, 1998).

¹⁴ Localizam-se essas Entidades devido à relação de correspondências que deveriam ser enviadas, em forma de agradecimentos, às sociedades presentes ao Congresso de Porto Alegre.

Imagem 1 – Plenária de abertura do Congresso



Fonte: Revista Acervo Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 131-146, jul/dez. 2009, p. 141.

Valter Santos apresentou, no dia 14 de setembro, o trabalho intitulado: “Historiando a Fundação da Sociedade Floresta Aurora”. No mesmo dia, Dante de Laytano (1908-2000), que realizou uma viagem ao Continente Africano dois meses antes do congresso, proferiu a palestra, relatando “o modo de vida e aspectos sociais e geográficos de determinadas regiões africanas”.

No dia 15 de setembro, já com as diligências sendo realizadas no salão de festas da sociedade, palestrou Laudelino Medeiros, abordando o tema: “Governo, Educação e Cultura”.

Imagem 2 – Manoel Ferreira, Prof^a Vera Bandeira Marques, Valter Santos, Dr. Conde Salgado, de cabeça baixa o palestrante Prof^o Laudelino Medeiros e de braços cruzados, na ponta direita, o Coronel Theófilo de Barros



Fonte: Revista do Globo página 86. 2^a quinz/out. 1958, p. 86-87.

A programação do encontro seguiu com apresentações de relatos, pesquisas e festas distribuídos nos espaços físicos da Câmara de Vereadores, da Floresta Aurora e da Sociedade Libanesa.

No dia 18 de setembro de 1958, na próxima imagem, captada na Floresta Aurora, na Rua General Lima e Silva nº 316, é possível observar a presença das famílias negras lotando a sala da sessão da atividade do congresso.

No dia 19 de setembro, sábado, ocorreu por ocasião do encerramento, um grande baile de debutantes, organizado pela Sociedade Floresta Aurora em conjunto com a Sociedade Libanesa, que emprestou o seu salão de festas para as festividades. Com o patrocínio da empresa de refrigerantes Pepsi Cola, os participantes do Congresso confraternizaram saboreando salgados e bebidas no coquetel de 'fechamento' do encontro (REVISTA DO GLOBO, nº. 727, outubro de 1958, p. 86-87).

Imagem 3 – Público presente na SFA



Fonte: Fotografia Folha da Tarde 18/09/1958, p. 40.

Além desta proposta, integrar os negros brasileiros, o contexto deve ser analisado para uma reflexão mais coerente, pois não devemos deixar passar despercebido o apoio petebista, que governava em âmbito municipal e federal, o que, neste sentido, se tornou coerente que as atividades do Congresso tenham sido realizadas na Câmara de Vereadores da capital gaúcha, liderada pelo PTB e “conduzido” por Brizola, que se licenciou da Prefeitura um mês antes para concorrer a Governador do estado do Rio Grande do Sul, pleito no qual obteve sucesso.

Outra situação a ser pensada é quanto aos demais apoiadores, oriundos de empresas privadas, organizações negras, entidades sociais e da imprensa porto-alegrense. Pensamos ser pretensão demais acreditar que todos os apoiadores visassem ratificar a candidatura petebista, sob liderança de Leonel Brizola ao governo do Rio Grande do Sul. Mas, certamente, as intenções eleitoreiras do PTB foram confirmadas (GOMES, 2008)¹⁵.

¹⁵ Percebe-se, por outro lado, que o contexto possibilitou à comunidade negra, representada pela SBFA, a proposição de melhorias em suas condições socioeconômicas, ainda debilitadas pela falta de políticas públicas específicas que contemplavam os problemas enfrentados, como a falta de educação, confirmada

No Primeiro Congresso Nacional do Negro, realizado na cidade de Porto Alegre, em 1958, apresentaram-se novas propostas em torno das iniciativas negras para a inserção político-social e o que podemos “descortinar” através dos temas discutidos naquela ocasião: “Primeiro a necessidade de alfabetização, frente à situação atual do Brasil; segundo, a situação do homem de cor na sociedade; e em terceiro, o papel histórico do negro no Brasil e demais nações” (FOLHA DA TARDE, 15/09/1958, p. 15).

Em síntese, o Congresso realizado na capital gaúcha traz como maior contribuição a ideia de novas alternativas políticas para a criação dos movimentos negros. Nesse sentido, como principal resolução surgiu a “Campanha de Alfabetização Intensiva dos Negros Brasileiros” a ser realizada a partir das organizações recreativas, culturais e beneficentes que congregavam a comunidade negra em conjunto com o poder público municipal, estadual e federal (A HORA, 18/09/1958. p. 5).

Conforme o Presidente da SBFA, Sr. Valter Santos explicou no encerramento do conclave: “[...] será criado um Grande Plano de Trabalho incluindo palestras, seminários, endereçados principalmente, aos homens de cor [...] além de medidas a serem tomadas pelos poderes constituídos” (CORREIO DO POVO, 20/09/1958, p. 7).

A NOVA SEDE NO ANO DO CENTENÁRIO

Após o Congresso de 1958, a sede social da Entidade, segundo os seus administradores, estava ficando pequena. Neste contexto, em 1961, próxima de seus noventa anos, a Floresta agrega à sua Razão Social, o termo “Beneficente” para exercer os seus encargos. Apesar de estarmos sem as informações de quantas pessoas eram associadas antes do Congresso de 1958, em 1962 o número de sócios passava de quinhentos (FOLHA DA TARDE, 1962, *sp.*).

pelos altos índices de analfabetismo deste grupo. Mais de 70% dos negros brasileiros eram analfabetos no período (A HORA, 18/09/1958, p. 5).

Mesmo com o período da Ditadura civil-militar instaurado, a organização seguia ativa. Júlio Soares exerceu a Presidência do Clube nos anos de 1960 a 1965. Sob o seu comando a agremiação tinha uma respeitável administração e intensa atividade associativa e informativa. Principalmente, no que diz respeito a realização de bailes de debutantes, assim como o envio de correspondências e de relatórios aos seus associados e simpatizantes. No dia 30 de outubro de 1965, Júlio Soares faz um agradecimento a um sócio em especial, o deputado negro Carlos da Silva Santos (1904-1989), do PTB¹⁶.

Segundo matéria localizada em um jornal porto-alegrense, de autoria do jornalista José Monserrat Filho, intitulada: “Floresta Aurora espera apagar noventa velinhas em nova sede”, completar seus noventa anos de casa nova era a meta de seus líderes, conforme matéria:

A sede da Rua Lima e Silva mostra-se acanhada para servir de chão aos ideais do tradicional clube. A construção de uma sede, mais ampla, mais completa, à medida que o tempo passa, toma o caráter inadiável. Sentindo este fato, a Diretoria do Floresta Aurora vem de lançar, neste momento, uma grande campanha, tendo em vista angariar fundos para a construção da nova sede, cuja planta já está projetada, prevê instalações para um jardim de infância, Curso Primário e uma enorme biblioteca. A obra, de que consta ainda um salão de bailes de grandes dimensões, uma piscina e canchas de vôlei, tênis e bolão, está orçada em alguns milhões de cruzeiros. Os membros da Diretoria não ignoram que estão iniciando uma empresa difícil. Entretanto, não deixam também de manifestar sua confiança no espírito de solidariedade do povo e dos poderes públicos, com o auxílio dos quais esperam ver sua sociedade, no dia 31 de dezembro de 1962, comemorando o nonagésimo aniversário na nova casa. E certamente, hão de consegui-lo! (FOLHA DA TARDE, Porto Alegre, 1962, *sp.*).

Abaixo, planta oficial da nova sede almejada:

¹⁶ Carlos da Silva Santos (1904-1989), primeiro governador negro em exercício do Rio Grande do Sul e deputado por diversas legislaturas, também foi integrante da Sociedade Floresta Aurora (GOMES, 2014). A correspondência de Júlio Soares foi localizada no acervo particular do senhor José Domingos Silveira (PEREIRA, 2006).

Imagem 4 – Registro da Planta da Nova Sede da Sociedade Beneficente Floresta Aurora



Fonte: Jornal Folha da Tarde, 1962, *sp.*

A Sociedade continuou a realizar por mais de uma década, suas atividades sociais na acanhada sede, pedindo emprestados outros espaços como o da Sociedade Libanesa (FOLHA DA TARDE, 21/12/1965, p. 48). Em 1965, através do AI-2, o PTB foi extinto, assim como todos os partidos políticos. Em 1967, um dos mais ilustres sócios do Clube, Carlos Santos, agora filiado ao MDB, assume o cargo de Governador interino do estado do Rio Grande do Sul (ZERO-HORA, 09/03/1967, p. 2).

No contexto do estado de exceção, no ano de 1968, o Secretário da Segurança Pública, General Ibá Ilha Moreira, dirigente da Sociedade Negra critica publicamente a discriminação racial contra um estudante barrado em festa, evocando a Lei Afonso Arinos¹⁷. O

¹⁷ ZERO-HORA, Racismo: revolta é geral. Porto Alegre, 08 de março de 1968, *sp.* O Projeto Nº 562 – 1950, mais conhecido como Lei Afonso Arinos, era composto por 8 artigos. Em linhas gerais a Lei instituía como contravenção penal o estabelecimento que recusasse hospedar, servir e atender negros. Crime passivo de multa de Cinco Mil Cruzeiros ou prisão de quinze dias a três meses. Ou até o fechamento de estabelecimentos que desrespeitassem negros. Lei na íntegra no O Jornal Quilombo, junho e julho de 1950, a. II, n. 10, p. 9.

episódio evidencia, em certa medida, a preocupação do clube na luta pela igualdade.

O primeiro Governador negro do estado e o Secretário de Segurança Pública eram vinculados à Floresta Aurora ao mesmo tempo que integravam do poder público Legislativo e Executivo, condição que provavelmente garantia certa estabilidade ao clube na consecução do objetivo de mudar de casa até completar cem anos de existência.

No ano seguinte, no Jornal Folha da Tarde do dia 13 de janeiro de 1969, localizamos informações sobre a compra do terreno onde seria construída a nova sede social. Conforme a matéria:

A Sociedade Beneficente e Cultural Floresta Aurora, tradicional Sociedade de Porto Alegre, que será centenária em 1972, está aumentando o seu patrimônio com duas áreas que adquiriu no bairro Cristal na semana passada. Situam-se defronte ao Hipódromo. A Comissão de Obras eleita em Assembleia Geral do último dia 04, trata agora de proceder ao relançamento dos títulos patrimoniais, a fim de que sejam efetuados os melhoramentos necessários nas áreas. Na maior de todas, onde existe um palacete, com dimensões 48x110, será construída moderna sede, cuja frente ficará para o Hipódromo. É, portanto, um terreno com duas frentes, situando-se entre a Avenida Icaraí, que é a faixa da Curupaiti. Na esquina desta com a Itapitocaí há um outro terreno com 26x56, pretendendo a direção 'florestina' construir piscina, canchas para jogos de diferentes modalidades esportivas. Do projeto de construção vai constar também um ginásio (FOLHA DA TARDE, 13/01/1969, *sp*).

Conforme a circular nº. 04/72/P assinada por Adherbal Bastos da Silva, Vice-Presidente de Finanças e que estava exercendo a Presidência temporária, enviada para os associados da entidade no dia 20 de outubro de 1972, temos a dimensão do custo para a conclusão da nova sede bem como das melhorias alcançadas para o ano do Centenário, com a projeção política nacional obtida pela Entidade após a realização do Primeiro Congresso Nacional do Negro.

Na circular, constava a seguinte informação:

Prezado amigo

[...] Todos nós, tanto os que aqui estão desde o início da jornada, quanto os que chegaram em meio ao caminho, sabíamos das dificuldades que encontraríamos para dirigir nossa Sociedade; entretanto, buscamos os meios que julgávamos os únicos para superarmos as dificuldades. Onde? Nos poderes públicos, onde havia solicitações de auxílios. Fomos felizes, posto que, da Prefeitura, recebemos CR\$ 40.000,00 e do Governo Estadual recebemos 240.000,00 dum Global de CR\$ 300.000,00. Com o que recebemos, levantamos a hipoteca da sede social (CR\$ 86.000,00); quitamos nossa dívida com a construção da boite (sic) e benfeitorias de adaptação da sede e terreno (CR\$ 61.500,00); colocamo-nos em dia junto ao INPS, através de confissão de dívida (CR\$ 2.200,00); alcançamos a normalidade junto à CRT (CR\$ 2.000,00) e hoje possuímos um telefone ao seu dispor; levantamos diversas ações executivas que passaram pela Justiça Estadual (CR\$ 20.500,00); pagamos ação de despejo movida pelos locadores do escritório que a Sociedade ocupou no Centro da cidade (CR\$ 1.200,00); devolvemos empréstimos efetuados junto a associados (CR\$ 5.200,00). Isto foi parte que nos aguardava. Superamos a isto e muito mais (...). (Of. CIRCULAR nº 04/72/P, Porto Alegre, 20 de outubro de 1972) (Grifo Nosso).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o Congresso de 1958, a intenção era que a nova sede fosse inaugurada quatro anos depois, em meio às comemorações dos noventa anos da Entidade, previstas para o mês de dezembro do ano de 1962, o projeto evidenciado na planta oficial não se concluiu. Somente no Centenário da organização negra, no Regime Militar, em 1972, foi concretizado o objetivo da mudança, sendo a nova sede localizada na Rua Curupaiti nº. 1221, no bairro Cristal, em Porto Alegre, em frente ao Hipódromo da cidade, identificado como zona nobre. Assim, as atividades sociais da Sociedade passariam a ser realizadas no novo patrimônio adquirido.

A Sociedade Floresta Aurora, entre 1958 e 1972, através de uma eficiente administração, demonstrou equilíbrio em negociar durante esses quatorze anos, em uma conjuntura democrática e ditatorial, os seus interesses com os de grupos políticos e sociais, conseguindo estabelecer uma relação entre os seus quadros com o poder público Legislativo e Executivo, o que beneficiou a

comunidade negra e, principalmente, a Entidade, que atingiu projeção local, regional e nacional, com isso aumentando o número de sócios e o seu prestígio. O que culminou com a mudança de endereço para um imponente espaço administrativo, dando seguimento, com mais qualidade, para as suas ações culturais, políticas e sociais no ano de seu Centenário.

REFERÊNCIAS

- A HORA, Porto Alegre, 15 a 24 sete. 1958.
- AURORA, órgão oficial da SBFA. a. 2, n. 2, mensal, jun. 1968.
- BASTIDE, R. **Brasil, Terra de Contrastes**. São Paulo: Difel, 1979.
- CORREIO DA MANHÃ, Rio de Janeiro, 01 out. 1958.
- CORREIO DO POVO, Porto Alegre, 16 a 20 set. 1958.
- CORREIO DO POVO, Porto Alegre, 20 set. 1958.
- CAMPOS, D. M. C. **O Grupo Palmares (1971-1978): Um movimento negro de subversão e resistência pela construção de um novo espaço social e simbólico**. 2006. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, PUCRS, Porto Alegre, 2006.
- DIÁRIO DE NOTÍCIAS, Porto Alegre, 18 set. 1958.
- DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, n. 327, 20 ago. 1958.
- ESCOBAR, G. V. **Clubes sociais negros: lugares de memória, resistência negra, patrimônio e potencial**. 2010. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural) – Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, RS, 2010.
- FOLHA DA TARDE, Porto Alegre, 15 a 19 set. 1958.
- FOLHA DA TARDE, Porto Alegre, 1962.
- FOLHA DA TARDE, Porto Alegre, 13 jan. 1969.
- GOMES, A. dos S. Visibilidade negra: informações e imagens em três jornais de Porto Alegre sobre o Primeiro Congresso Nacional

do Negro no ano de 1958. V **Mostra APERS**. Porto Alegre: CORAG, 2007. p.195-209.

GOMES, A. dos S. **O universo das gentes do mar e a identidade negra nos discursos e práticas políticas de Carlos Santos (1959-1974)**. 2014. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, PUCRS, Porto Alegre, 2014.

GOMES, A. dos S. Assuntos Levantados e registrados: Informações em três jornais sobre o Primeiro Congresso Nacional do Negro realizado em Porto Alegre no ano de 1958. **Revista do Departamento de História e Ciências Sociais OPSIS – UFG**, 2008.

GOMES, A. dos S. **A formação de oásis: dos movimentos fretenegrinos ao Primeiro Congresso Nacional do Negro em Porto Alegre-RS (1931-1958)**. 2008. (Dissertação de mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, PUCRS, Porto Alegre, 2008.

GOMES, A dos S. O Primeiro Congresso Nacional do Negro e a sua importância para a integração social dos negros brasileiros e a ascensão material da Sociedade Floresta Aurora. **RBHCS-Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo-RS, v. 1, n. 1, p. 01-18, jul. 2009.

GOMES, A. dos S. Oásis e Desertos no Brasil: Da Frente Negra Brasileira aos congressos nacionais sobre a temática afro-brasileira e negra. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 131-146, 2010.

LAZZARI, A. **“Certas coisas não são para que o povo as faça”**: carnaval em Porto Alegre. 1998. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Campinas, 1998.

MATTOS, J. R. de. **“Que arraial que nada, aquilo lá é um areal”**: O Areal da Baronesa: Imaginário e História (1879-1921). 2000. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, PUCRS, Porto Alegre, 2000.

MARQUES, O. Ramalho: Etnografia da Avenida Luís Guaranha: Memória, Territorialidade e Identidade Étnica na cidade de Porto Alegre no Rio Grande do Sul. **Revista URBANITAS**, a. 2, v. 2, 03 dez. 2005.

MOREIRA, P. S. **“Miguel Archanjo da Cunha já não existe”**: O associativismo da Sociedade Beneficente Floresta Aurora e as

vicissitudes biográficas de um barbeiro negro, liberal e católico. **Revista de História Regional**, n. 24, v. 2, p. 252-281, 2019.

MOTA, C. G. **Ideologia da Cultura Brasileira (1933-1974)**. São Paulo: Ática, 1980.

MÜLLER, L. S. “**As contas do meu rosário são balas de artilharia**” – Irmandade, jornal e sociedades negras em Porto Alegre 1889-1920. 1999. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, PUCRS, Porto Alegre, 1999.

PEREIRA, L. R. B. P. **Cultura e Afrodescendência: Organizações Negras e suas estratégias educacionais em Porto Alegre (1872-2002)**. 2008. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, PUCRS, Porto Alegre, 2008.

REVISTA DO GLOBO, n. 727, out. 1958.

SILVA, F. O. da. **As Lutas Políticas nos Clubes Negro Culturais Negras, Racialização e Cidadania na Fronteira Brasil-Uruguaí no Pós-Abolição (1870-1960)**. 2017. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SILVA, J. M. **Colônia Africana** – Nossa Senhora da Piedade. Porto Alegre, 2005. (*Prelo*).

ZERO-HORA, Porto Alegre, 09 mar. 1967.

ZERO-HORA, Racismo: revolta é geral. Porto Alegre, 08 mar. 1968.

MANUSCRITOS

Registro de ATAS da Sociedade Beneficente Floresta Aurora, Porto Alegre, jan.-out. 1958.

Correspondências localizadas no acervo da Sociedade Floresta Aurora, jan.1958-dez.1959.

Correspondências para sócios da SBFA localizadas no acervo particular do Sr. José Domingos Alves da Silveira e de Dona Cema, 1960-1970.

**AMEFRICANIDADE:
A CATEGORIA POLÍTICA PROPOSTA POR LÉLIA
GONZALEZ E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO
DA IDENTIDADE CULTURAL BRASILEIRA**

Alana Lessa do Nascimento Silva
Antonia Valdilene Rocha de Souza
Gislene Araújo Gabriel

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para pensarmos a cultura brasileira, é necessário voltarmos no tempo e observarmos de que forma este termo se configurou, na prática, em diversas temporalidades, até chegarmos em 1970, momento em que Lélia Gonzalez, mulher negra, historiadora e militante, traz os conceitos de sexismo, racismo e *amefricanidade*, assumindo uma postura crítica acerca da submissão da cultura brasileira aos ditames europeus, o que posteriormente, por volta dos anos 90 do século XX, seria operacionalizado como decolonial¹ que, segundo Ballestrin (2013), significa crítica ao eurocentrismo, quanto ao saber silenciado da América Latina. Assim, essa escritora lança um olhar “do lado de lá” para as questões da cultura brasileira.

Nesse sentido, Ortiz (2001) leva-nos a uma caminhada, a fim de que possamos compreender como ocorreu a inserção da população negra na cultura brasileira, a partir da reflexão sobre a identidade brasileira que é permeada por incongruências. Pensando nisso, tomamos como ponto de partida as questões

¹ Ballestrin (2013, p.96) explica que o Grupo Modernidade – Colonialidade (M-C) constituiu-se por volta de 1990, formado por intelectuais latino-americanos de diversas universidades das Américas, trouxe renovação epistemológica para as Ciências Sociais, e trouxe portanto, a noção “Giro decolonial”, ou seja, uma crítica aos saberes europeus como centro de tudo, e portanto, traz em seu cerne a valorização dos saberes locais, da América Latina, sobretudo.

raciais no Brasil, na passagem do século XIX para o XX, que se baseiam em teorias que, segundo esse sociólogo, eram fundamentadas em estudos de Nina Rodrigues e Sílvio Romero, como forma de tornar o Brasil um lugar “civilizado”, menos atrasado e, para isso, pautavam-se nas teorias de Darwin, com a obra *Origem das Espécies*, a fim de defender a existência da superioridade racial. É nesse contexto, no início do século XX, que, por exemplo, as ideias de branqueamento são postuladas e, assim, os imigrantes europeus são bem recebidos no Brasil, como se fossem uma “luz” de salvação para a população brasileira.

Ortiz (2001) explicita que, na virada deste século, houve uma predominância em entender a realidade do ser brasileiro, através do meio e da raça e, por fim, essa última sendo mais forte. Assim, a formulação de uma política, ou seja, de uma ideologia que negou ao negro a possibilidade de autodefinição, ao retirar os meios de identificação racial, deu-se com o apoio de intelectuais e acadêmicos, o que contribuiu para a sua fácil aceitação social.

Depois, em meio a essas teorias raciais, ou na nossa conceituação presente, teorias racistas, surge o questionamento de Gilberto Freyre, a partir de *Casa-Grande & Senzala*, trazendo o fenômeno da miscigenação, ou seja, da mistura, sobretudo cultural e, então, inaugura-se um novo momento em que o culturalismo de Freyre lança a ideia de harmonização das raças, o que seria entendido como democracia racial e, atualmente, no século XXI, conceituada, como mito da democracia racial, o que se transformou em argumentos fortes para a prática de um racismo velado. E sendo, portanto, muito criticado pelos Movimentos Sociais de Pessoas Negras.

Dessa forma, segundo Munanga (2020), as teorias que sustentaram o branqueamento físico reverberam no inconsciente brasileiro, por meio de mecanismos psicológicos, cujo ideal prejudica qualquer busca de identidade com base na negritude e na mestiçagem, tendo em vista que, por julgarem superior a cor da pele branca, todos sonham um dia ingressar na identidade branca.

Assim, de acordo com o pensamento de Carneiro (2020), foi por conta de perversões e alijamento da cidadania de negros e

pobres que as elites brancas brasileiras construíram seu próprio mundo, em que o embranquecimento das estruturas de poder não resultou no que eles imaginavam ser a Europa nos trópicos. Ao invés disso, temos uma elite medíocre e autocomplacente com a própria incompetência e descompromissada com o país.

Gonzalez (2020), embora seja conhecida por tematizar a mulher em sua obra, aborda com recorrência assuntos como a democracia racial, o feminismo, o movimento negro, a questão nacional, a cultura brasileira, a democracia, o racismo, o sexismo, as resistências sociais, culturais e políticas, a organização coletiva e crítica ao eurocentrismo, mobilizando conceitos de diferentes áreas, por meio de um diverso arcabouço teórico da História à Filosofia, Psicanálise, Antropologia e Sociologia, a fim de interpretar a sociedade brasileira e a América Latina.

Em relação a uma abordagem decolonial dos escritos de Gonzalez (2020), destaca-se sua crítica ao viés eurocêntrico das Ciências Sociais e do feminismo ocidental, o que faz com que seu pensamento ainda seja atual e dialogue com intelectuais que criticam o apagamento da produção intelectual de pessoas negras, da sua cultura, tais como, Françoise Vergès e Angela Gilliam. Além disso, garante uma interlocução com a produção latino-americana, por meio de diálogos com escritoras contemporâneas de diferentes países latino-americanos que pensam a descolonização do feminismo, dentre elas, a pesquisadora colombiana Mara Viveros Vigoya e a dominicana Ochy Curiel.

Hoje, a autora é referência para movimentos sociais antirracistas e feministas e vem se tornando cada vez mais influente na América Latina e nos Estados Unidos, além de ser recém-descoberta pelo movimento feminista europeu, especialmente francês, em cuja abordagem destacam-se três eixos principais: decolonial, interseccional e psicanalítica, que serão melhores explicados adiante.

Dessa forma, a originalidade dos seus estudos surge não só de novas categorias de análise, mas também da redefinição conceitual do pensamento e prática feminista. Assim, para Gonzalez (2020) a

amefricanidade, como uma categoria político-cultural, ultrapassa as barreiras territoriais, linguísticas e ideológicas, permitindo entender mais profundamente toda a América, contestando a apropriação do termo para definir somente os estadunidenses.

Para Gonzalez (2020), na *amefricanidade* existe um processo histórico dinâmico que nos aproxima de outras categorias político-culturais e processos políticos internacionais, cuja dinâmica de adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas é a marca do seu pensamento. Nessa perspectiva, enquanto redefinição conceitual proposta pela autora, a construção do pensamento feminista afro-latino-americano é fruto da combinação, elaborada na *amefricanidade*, do caráter multirracial e pluricultural das sociedades da região, o que introduz a perspectiva de gênero, tendo em vista que a situação das mulheres amefricanas resulta de processos históricos e contemporâneos de produções interseccionais.

Gonzalez, portanto, trouxe pontos cruciais para repensarmos a sociedade brasileira, em relação à sua cultura que é fundamentada em bases excludentes das minorias, sobretudo da mulher negra, envolvendo questões de raça, gênero e classe social. Por isso, é importante pensarmos com a essa escritora, a partir do que ela visualiza como fatores determinantes dessas interseções, tendo em vista quem é incluído e quem é excluído socialmente.

Nesse sentido, ela apresenta de que modo as mudanças ocorridas no Brasil do século XIX para o XX repercutiram em suas conclusões, no que concerne à inserção da mulher no mercado de trabalho, um campo que se abriu para as mulheres brancas, assim como para mulheres negras que, no período pós-abolição, foram trabalhar na casa das brancas como babás, como domésticas, além de terem que cuidar de seus filhos antes de sair de casa, a maioria mães solteiras. Isso possibilitou a inserção da patroa branca no mercado de trabalho, uma outra face do Brasil para questões de raça, de gênero e de classe.

As discussões de Gonzalez são profundas em torno desses marcadores que se cruzam (raça, gênero e classe social), tendo em

vista que ela permitiu, em 1970, que se pensasse a cultura brasileira por outro viés, o que trouxe ecos para o presente, com o delineamento de interseccionalidade, que se tornou um conceito definido, por volta dos anos 80, do século XX, com a norte-americana Kimberlé Crenshaw, todavia, as ideias apenas foram ampliadas no presente, com outras autoras. Além disso, o feminismo negro tem se ancorado nessas bases, e se identificado com esses caminhos entrelaçados, ou seja, é uma continuidade do que Gonzalez se debruçou sobre as questões de raça, classe e gênero no Brasil.

Em suma, a fim de discutir acerca da formação da identidade brasileira, este estudo apresenta dois tópicos estruturantes: (1) *Discurso e identidade nacional*, que buscará trazer os diversos discursos que permearam o projeto de formação da identidade brasileira; (2) *Amefricanidade como categoria política, cultural e a formação da identidade cultural brasileira*, que trará as contribuições teóricas e analíticas do pensamento de Gonzalez como importante contribuição para as reflexões críticas acerca da construção de uma nação democrática, que serão desenvolvidos a seguir.

Assim, pensarmos acerca da questão decolonial em relação ao pensamento de Gonzalez, requer também discutir sobre os movimentos colonizadores que tendem à homogeneização cultural de um povo. Por isso, esse estudo, em oposição a essa pretensão universal, traz à baila discussões pertinentes à especificidade do contexto particular referente à formação da identidade nacional brasileira.

DISCURSO E IDENTIDADE NACIONAL

No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos são uma das principais fontes de identidade cultural, as quais não estão impressas em nossos genes, mas que nós pensamos nelas como se fossem parte da nossa natureza essencial. Nesse sentido, Hall (2020) afirma que não nascemos com as nossas identidades nacionais, tendo em vista que são formadas e transformadas no interior da representação. Assim, a nação não é somente uma entidade política, mas algo que produz sentidos, ou seja, um

sistema de representação cultural. Logo, as pessoas não são somente cidadãos legais de uma nação, mas participam da ideia da nação da forma como é representada em sua cultura nacional.

Segundo Hall (2020), as culturas nacionais são compostas de instituições culturais, assim como de símbolos e representações, ou seja, é um discurso, isto é, uma forma de construir sentidos que organiza e influencia nossas ações, além da concepção que temos de nós mesmos. Assim, ao produzir sentido, por meio de histórias que são contadas sobre a nação, ou seja, memórias construídas acerca da nação, com os quais podemos nos identificar, as culturas nacionais constroem identidades. Logo, a identidade nacional é uma comunidade imaginada de diferentes formas, construindo diferentes nações.

Conforme o pensamento de Hall (2020), a narrativa da nação, comunidade simbólica, com poder para gerar um sentimento de identidade e lealdade, é contada e recontada nas histórias e narrativas nacionais, na mídia e na cultura popular, fornecendo inúmeras histórias, imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que simbolizam ou representam as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos, os desastres que dão sentido à nação.

Nesse sentido, para Coutinho, Filho e Paiva (2008), a comunicação consiste em um terreno importante na luta de classes contemporâneas, tendo em vista que a construção de uma nova ordem pressupõe a organização de uma nova cultura, assim como meios que possam criar e expressar uma vontade coletiva contra-hegemônica.

Assim, a narrativa da cultura nacional é a do mito fundacional, que consiste em uma história que identifica a origem da nação, do povo e de seu caráter nacional em um passado distante do tempo real e próximo de um tempo mítico. Assim, tradições inventadas tornam as confusões e os desastres inteligíveis da História, tendo em vista que transformam a desordem em comunidade (HALL, 2020).

A partir dessa ideia, podemos pensar a maneira que a literatura foi pensada no Brasil como uma necessidade de forjar

uma identidade nacional. Pensemos, por exemplo, em *Iracema* de José de Alencar, que traz o mito fundacional, o filho de uma indígena com um branco. Já em o *Guarani*, a personagem é branca e comparada a uma santa cristã. Assim, percebemos a forma como, para a elite brasileira, era melhor forjar uma identidade indígena aos moldes europeus do que lançar uma identidade afro-brasileira. E vejamos que a mulher representada não é a negra, uma é indígena e a outra é a branca.

Ortiz (2001), em *A Morte, Branca do Feiticeiro Negro* (1999), apresenta a maneira como foi analisada a cultura, a sociabilidade do negro no pós-abolição, de que forma a religiosidade africana foi vista, na verdade, foi apropriada pelo Cristianismo com objetivo de esvaziar o sentido. Segundo o autor, a caracterização das entidades, que eram as do candomblé, passa a tomar novos sentidos e a surgir uma espécie de hierarquia entre os representados. Além disso, ele faz menção aos pretos-velhos e aos indígenas, que enquanto os primeiros vêm como subservientes, os segundos vêm com imponência aos moldes europeus. Isso daria forma à Umbanda. Mais uma vez, percebemos que a mulher negra não tem espaço nessas discussões.

Já Dias Gomes (1960) traz a brilhante obra *O Pagador de Promessas*, em que explora elementos da cultura afro-brasileira e os embates pelos quais passa para tentar se legitimar, e conta com a multiplicidade de personagens representantes do Brasil, para além das três raças. Ademais apresenta as mulheres em posturas atuantes, inclusive, dá destaque para Iansã, orixá feminino do Candomblé, que tem sua representação como mulher, negra e poderosa para quem Zé do Burro quer pagar a promessa e cuja defesa custa sua própria vida, em favor de uma cultura africana no Brasil.

Dito isso, destacamos que, segundo Hall (2020), as culturas nacionais são, algumas vezes, tentadas a se voltar para o passado e recuar defensivamente para o tempo perdido, quando a nação era grande, ou seja, são tentadas a restaurar as identidades passadas, o que consiste no elemento regressivo, anacrônico da história da cultura nacional. No entanto, com frequência, esse retorno ao passado oculta

uma luta que busca mobilizar as pessoas para que expulsem aqueles que ameaçam sua identidade, a fim de se preparem para uma nova marcha para a frente.

Isso explica a afirmação de Fanon (2020), segundo o qual, o negro contemporâneo não tem cultura, nem civilização, nem um longo passado histórico e, por isso, ele se esforça para provar ao mundo branco a existência de uma civilização negra. Nesse sentido, vale ressaltar que uma cultura nacional nunca foi um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica, visto que é também uma estrutura de poder cultural. Assim, segundo Hall (2020), a maioria das nações modernas consiste em culturas separadas, mas que foram unificadas por um longo processo de conquista violenta, ou seja, por meio da supressão forçada da diferença cultural, em que cada conquista subjugou povos conquistados e suas culturas, costumes, línguas e tradições, assim como tentou impor uma hegemonia cultural mais unificada.

Além disso, é ainda mais fácil unificar a identidade nacional em torno da raça, pois, ao contrário do que se pensa, a raça não constitui categoria biológica ou genética que tenha qualquer validade científica. Existem diferentes tipos e variedades, mas eles estão dispersos no interior do que chamamos de raças, assim como entre raça e outra (HALL, 2020).

Nesse sentido, Carneiro (2020) afirma que:

Raça é uma questão central da política [...] Porque o uso que as elites fizeram e fazem da diferença racial foi sempre com o objetivo de provar a superioridade branca e assim manter seus privilégios, à custa da escravidão e da exploração. Essa atitude foi sempre compartilhada com os setores populares brancos interessados em se associar às elites. Historicamente, esse comportamento foi comum às elites do Brasil, da África do Sul e dos Estados Unidos (CARNEIRO, 2020, p. 144).

Assim, a raça foi utilizada no Brasil para justificar a dominação, a escravidão e a exploração de um grupo sobre outro e, hoje, sua negação social serve para que a exclusão e os privilégios

de alguns sejam perpetuados, por meio da reprodução de uma ideologia que exclui grupos sociais.

Desde a escravidão, no início do período colonial, até os dias atuais, as populações negras e mulatas, no Brasil, sofrem um genocídio institucionalizado, sistemático e silencioso, o que levou a um extermínio moral e cultural com consequências econômicas e demográficas. Além de ocupar o não-lugar, por conta do epistemicídio negro, que por muito tempo foi invisibilizado, sobre o qual Carneiro (2005) afirma que:

[...] o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à Educação, sobretudo, de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso, o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Por isso, é preciso que a ideia de democracia racial existente no Brasil seja desmistificada, a fim de darmos atenção ao real problema, ou seja, o genocídio que se dá dentro do mundo dos brancos, o qual é invisibilizado pelo poder público.

Os brasileiros têm orgulho dos seus traços nacionais, determinados pelo vigoroso cruzamento de sangue e antirracismo. De qualquer maneira esta é a visão defendida intrepidamente pelos representantes do governo em conferências internacionais, de maiorias culturais ou raciais em território nacional. Todo mundo é brasileiro, qualquer que seja sua cor ou origem. [...] Esta preocupação em aceitar toda contribuição, sem qualquer distinção, seja ela europeia, ameríndia, ou africana, é certamente merecedora de elogio (NASCIMENTO, 2016, p. 68).

O mito da democracia racial dá ênfase à popularidade da mulata como sendo uma prova de abertura das relações raciais no Brasil. Entretanto, sua posição social vai de encontro a esse mito popular, tendo em vista que a “mulata significa produto do prévio estupro da mulher africana” (NASCIMENTO, 2016, p. 75). Para o autor, tal processo de miscigenação, que tem como fundamento a exploração sexual da mulher negra surgiu como uma prática genocida, tendo em vista que buscava eliminar socialmente a população afrodescendente.

No final do século XIX, ao abordar a questão da mestiçagem, os pensadores brasileiros apoiavam seu pensamento em cientistas ocidentais, europeus e americanos, a fim de não apenas teorizar e explicar a situação racial, mas também propor caminhos para a construção de sua nacionalidade, vista como problemática por conta da diversidade racial, repercutindo suas contradições no pensamento da elite intelectual brasileira (MUNANGA, 2020).

A pluralidade racial representava, para a elite brasileira, uma ameaça, assim como um grande obstáculo na construção de uma nação que se pensava branca. Por isso, Munanga (2020) afirma que, a partir do século XIX, até meados do século XX, raça se tornou o cerne do grande debate nacional, cujo interesse consistia em formular uma teoria do tipo étnico brasileiro, ou seja, referente à questão da definição do brasileiro como povo e do Brasil como nação.

Assim, o processo de construção da identidade brasileira, para a elite pensante e política, deveria obedecer a uma ideologia hegemônica, pautada no ideal do branqueamento, o qual era perseguido pelos negros e seus descendentes mestiços, a fim de escapar dos efeitos da discriminação racial. Tal aspecto gerou a falta de unidade, de solidariedade e de tomada de consciência coletiva da população negra, como segmento politicamente excluído da participação política, assim como da distribuição igualitária do produto social (MUNANGA, 2020).

A mestiçagem consistiu em um projeto da classe dominante branca com o intuito de extinguir a população negra, por meio do branqueamento da população brasileira. Para Munanga (2020), o ideal

do branqueamento, que muitos negros e mestiços acreditavam ser salvador, impediu a união entre mestiços e negros na construção de uma identidade política mobilizadora na luta pela discriminação racial, da qual ambos são vítimas. Assim, a miscigenação ocultou diversos crimes ocorridos no interior da colônia, cujos resultados estão até hoje presentes em nosso cotidiano.

Nesse sentido, Barros (2019) afirma que:

O processo de miscigenação foi acomodado pelos princípios positivistas que se baseavam na noção de inferioridade biológica e na aposta de uma limpeza étnica de genes num longo prazo. Camuflou-se assim a violência sexual contra as mulheres negras e retirou-se do horizonte a concreta contribuição dos negros para o desenvolvimento da colônia (BARROS, 2019, p. 114).

A produção discursiva da elite intelectual do Brasil, no fim do século XIX e meados do século XX, desenvolveu-se conforme um modelo racista universalista, caracterizado pela busca pela assimilação dos membros étnico-raciais diferentes do segmento étnico dominante na sociedade, na raça e na cultura (MUNANGA, 2020).

Dessa forma, a ciência foi utilizada na construção do discurso que concebia a alteridade africana como sendo particular e heterogênea, procurando descrever o modo de vida dos nativos, a fim de domesticar seus modos e costumes para poder dominá-los, por meio da colonização. Para Munanga (2020), tal modelo pautase na negação da diferença, a partir de uma avaliação negativa e sugere um ideal implícito de homogeneidade, por meio da miscigenação e da assimilação cultural. Assim, a mestiçagem biológica e cultural, como etapa transitória do processo de branqueamento, contribuiu para que a identidade racial e étnica dos grupos dominados fosse destruída, por meio do etnocídio, sendo essencial para a construção da ideologia racial brasileira.

Na visão de Carneiro (2020), a miscigenação consiste no estupro colonial da mulher negra pelo homem branco, a partir do que foram criadas as bases para o início do mito da cordialidade e democracia racial brasileira. Nesse sentido, o discurso sobre identidade nacional traz escondida essa dimensão de gênero e raça,

em que a teoria de superioridade racial teve seu elemento complementar na subordinação feminina. Assim, um dos pilares estruturantes da democracia racial consiste na expressiva massa de população mestiça formada com base na relação subordinada de mulheres escravas negras e indígenas com seus senhores.

A diferença genética, ou seja, o último refúgio das ideologias racistas, não pode ser utilizada para diferenciar um povo do outro. A raça é categoria discursiva e não biológica, isto é, categoria organizadora das formas de falar, dos sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, pouco específico, de diferenças em termos de características físicas, como cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro (HALL, 2020).

Para Fanon (2020), o preconceito de cor nada mais é do que o ódio irracional de uma raça por outra, o desprezo dos povos fortes e ricos por aqueles que consideram inferiores a si próprios e, subsequentemente, o amargo ressentimento daqueles que são subjugados à força e com frequência, insultados. Assim, como a cor é o sinal externo da raça, tornou-se o critério a partir do qual se julga as pessoas, sem levar em conta suas conquistas educacionais e sociais. Logo, as raças de pele clara passaram a desprezar as raças de pele escura e estas se recusam a aceitar por mais tempo a condição apagada que se pretende impor a elas. Assim, a posição crítica de Fanon demonstra a sua falta de compatibilidade com a ideia de universalidade baseada na noção de sujeito.

Nesse sentido, acerca da relação entre o racismo cultural e a ideia de raça, as ideias de nação, nacionalismo e pertencimento nacional, Hall (2020) destaca que:

Enfrentamos de forma crescente, um racismo que evita ser reconhecido como tal, porque é capaz de alinhar raça com nacionalidade, patriotismo e nacionalismo. Um racismo que tomou uma distância necessária das grosseiras ideias de inferioridade e superioridade biológica busca, agora, apresentar uma definição imaginária da nação como uma comunidade cultural unificada. Ele constrói e defende uma imagem de cultura nacional

– homogênea na sua branquidade, embora precária e eternamente vulnerável ao ataque dos inimigos internos e externos... Este é um racismo que responde à turbulência social e política da crise e à administração da crise através da restauração da grandeza nacional na imaginação. Sua construção onírica de nossa ilha coroada como etnicamente purificada propicia um especial conforto contra as devastações do declínio (HALL, 2020, p. 37).

As identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferença, assim como não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas. Logo, no momento em que discutimos se as identidades nacionais estão sendo deslocadas, devemos nos ater à forma pela qual as culturas nacionais contribuem para “costurar” as diferenças em uma única identidade.

Nesse sentido, tendo em vista que a mestiçagem foi e ainda é utilizada tanto para sustentar a unidade nacional, assim como a identidade negra, constitui-se como uma unidade política e ideologicamente fundamental para que ocorram mudanças contra as desigualdades raciais no Brasil.

AMEFRICANIDADE COMO CATEGORIA POLÍTICA, CULTURAL E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL BRASILEIRA

Como brasileiros, não podemos negar nossa condição de povo de cor, ou seja, nossa ascendência negra/indígena. Os aspectos culturais e políticos das relações raciais demonstram como o branco afirmou sua supremacia à custa e em presença do negro, ou seja, além da exploração econômica, o grupo branco dominante extraiu uma mais-valia psicológica, cultural e ideológica do colonizador. No caso brasileiro, Gonzalez (2020), aponta que se refere aos efeitos da ideologia do branqueamento articulada com o mito da democracia racial, que se concretizam nos comportamentos imediatos do negro que se põe no lugar do preto de alma branca.

Nesse sentido, Fanon (2020) assevera que todo homem colonizado se vê confrontado com a linguagem na nação civilizadora, metropolitana, ou seja, todo povo em cujo seio se originou um complexo de inferioridade, por conta do sepultamento da originalidade cultural e local. Quanto mais o colonizado se evadir da própria selva, mais adotará os valores culturais da metrópole.

A ideologia do branqueamento da população brasileira foi a base dos discursos que até hoje exaltam o processo da miscigenação como maior expressão da suposta democracia racial, no Brasil. Assim, conforme Gonzalez (2020), a formação histórico-cultural do Brasil, por razões de ordem geográfica e do inconsciente, não é o que com frequência afirmam, ou seja, um país cujas formações do inconsciente são exclusivamente europeias, brancas, mas consiste em uma América Africana cuja latinidade, denegada, teve trocado o *T* pelo *D* para, então, ter o seu nome assumido com Améfrica Ladina, o que explica a neurose cultural do brasileiro, que tem o racismo, à brasileira, como principal sintoma. Dessa forma, o que Gonzalez (2020, p. 128) chama de “*pretuguês*” trata-se de uma marca de africanização do português falado no Brasil, tendo em vista que o colonizador chamava os escravos africanos de “pretos”, e de “crioulos” os nascidos no Brasil.

A influência negra na formação histórico-cultural do continente, tais como o caráter tonal e rítmico das línguas africanas, as músicas, as danças e os sistemas de crenças trazidas para o Novo Mundo, apontam para um aspecto pouco explorado, tendo em vista que foi encoberto pelo véu ideológico do branqueamento, além de recalcado por classificações eurocêntricas do tipo cultura popular e folclore nacional, buscando minimizar a importância da contribuição negra (GONZALEZ, 2020).

Nesse sentido, tendo em vista a trajetória de abordagem da questão do popular e da cultura popular, em uma vertente dos Estudos Culturais, uma corrente próxima ao trabalho de Gramsci se recusa a associar a expressão povo a elementos de passividade, ou ingenuidade, em que cultura popular carrega certa

ambiguidade, segundo a qual não se relaciona de forma simplista nem à cultura popular tradicional, nem à cultura produzida para o povo, mas reconhece o movimento dialético entre resistência e cooptação como premissa estruturadora do popular (COUTINHO; FILHO; PAIVA, 2008).

Assim, as marcas que evidenciam a presença negra na construção cultural do Continente Americano levaram Gonzalez a pensar acerca da necessidade de elaborar a categoria *amefricanidade*, a qual não se restringisse apenas ao caso brasileiro e que, efetuando uma abordagem mais ampla, levasse em consideração as exigências da interdisciplinaridade.

Nos termos com que hoje definimos, o colonialismo europeu configura-se, no decorrer da segunda metade do século XIX, como um período em que o racismo se constituía como a ciência da superioridade euro cristã (branca e patriarcal), na medida em que se estruturava o modelo ariano de explicação, que seria não somente o referencial das classificações triádicas do evolucionismo positivista das nascentes ciências do homem como também, ainda hoje, direciona o olhar da produção acadêmica ocidental (GONZALEZ, 2020).

Tal processo se deu no terreno fértil de toda uma tradição etnocêntrica pré-colonialista, entre os séculos XV a XIX, que considerava absurdas, supersticiosas ou exóticas as manifestações culturais dos povos “selvagens”, o que justificou a “naturalidade” com que a violência etnocida e destruidora das forças do pré-colonialismo europeu se fez abater sobre esses povos (GONZALEZ, 2020). Nesse sentido, para Fanon (2020), o negro simboliza o biológico e, em determinados momentos, está preso em seu corpo.

Além disso, Gonzalez (2020) lembra que na segunda metade do século XIX, a Europa transformaria tudo isso numa tarefa de explicação racional dos “costumes primitivos”, numa questão de racionalidade administrativa de suas colônias, mas, em face da resistência dos colonizados, a violência assumiu novos contornos, mais sofisticados, a fim de que tais atitudes não parecessem violência, mas “verdadeira superioridade”, o que demonstra os

efeitos da alienação que a eficácia da dominação colonial exerceu sobre os colonizados.

Ao analisarmos a estratégia utilizada pelos países europeus em suas colônias, Gonzalez (2020) aponta que se verifica que o racismo desempenhou um papel fundamental na internalização da “superioridade” do colonizador pelos colonizados. Assim, o racismo apresenta duas faces: racismo aberto e racismo disfarçado, que só se diferenciam enquanto táticas que visam ao mesmo objetivo: exploração/opressão.

Nesse sentido, de acordo com Gonzalez (2020), o racismo aberto é característico das sociedades de origem anglo-saxônica, germânica ou holandesa e estabelece que negra é a pessoa que tenha tido antepassados negros, ou seja, “sangue negro nas veias”, uma articulação ideológica, em que a miscigenação é algo impensável (embora o estupro e a exploração sexual da mulher negra sempre tenham ocorrido), na medida em que o grupo branco pretende manter sua “pureza” e reafirmar sua superioridade. Diante disso, a única solução, assumida de maneira explícita como a mais coerente, é a segregação dos grupos não brancos.

Além disso, ainda para Gonzalez (2020), o racismo disfarçado, ou o racismo por denegação, no caso das sociedades de origem latina, onde prevalecem as teorias da miscigenação, da assimilação e da democracia racial, é um tipo que pode se desenvolver para se constituir numa forma mais eficaz de alienação dos discriminados. Logo, o racismo por denegação tem, na América Latina, um lugar privilegiado de expressão, na medida em que Espanha e Portugal adquiriram uma sólida experiência quanto aos processos mais eficazes de articulação das relações raciais.

Nesse diapasão, acerca do mito da democracia racial, que tem uma penetração profunda na sociedade brasileira, com base na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, Munanga (2020) pontua:

[...] exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes

dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão de que são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são "expropriadas", "dominadas" e "convertidas" em símbolos nacionais pelas elites dirigentes (MUNANGA, 2020, p. 83-84).

Acerca da ideologia existente por detrás do mito da democracia racial, Barros (2019) traz que:

Postula o mito que a sobrevivência dos traços da cultura africana na sociedade brasileira teria sido o resultado de relações relaxadas e amigáveis entre senhores e escravas. Canções, danças, comidas, religiões, linguagem, de origem africana, presentes como elemento integral da cultura brasileira, seriam outros tantos comprovantes da ausência de preconceito e discriminação racial dos brasileiros brancos (BARROS, 2019, p. 114).

Isso coloca em evidência a violência implicada nessa ideia de convivência pacífica entre raças no Brasil, a fim de que fosse estabelecida a superioridade dos brancos em relação aos negros, que foram desumanizados e considerados inferiores.

De acordo com o pensamento de Gonzalez (2020), a sofisticação do racismo latino-americano manteve negros e índios na condição de subordinados no interior das classes mais exploradas, por meio da ideologia do branqueamento, sua forma ideológica mais eficaz, tendo em vista sua veiculação pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, reproduzindo e perpetuando a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco eram os únicos verdadeiros e universais.

Vale ressaltar que é no campo das ideologias, as quais são acionadas e mobilizadas pela comunicação que se dá a construção das subjetividades coletivas, ou seja, é aí que os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição e lutam pela hegemonia, isto é, pela criação e difusão de uma determinada

concepção de mundo, com o objetivo de conservar a estrutura socioeconômica, pressupondo a construção de um universo intersubjetivo de crenças e valores. Isso implica a persuasão e o diálogo, a mediação da linguagem, o tornar comum da práxis interativa comunicacional (COUTINHO; FILHO; PAIVA, 2008).

Dessa forma, o mito da superioridade branca estabeleceu-se de forma eficaz por meio dos efeitos da fragmentação da identidade racial que foram produzidos e internalizados, como o desejo de embranquecer, ou seja, nas palavras de Gonzalez (2020, p. 131), de “limpar o sangue”, além da negação da própria raça, da própria cultura.

Nesse sentido, acerca da identidade, Munanga (2006) afirma que:

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos etc. (MUNANGA, 2006, p. 17).

Assim, Gonzalez (2020) propõe o termo *americanos* (“*amefricans*”) para designar a todos, tendo em vista que os termos “*afro-american*” (*afro-americano*) e “*african-american*” (*africanoamericano*) remetem à ideia de que só existem negros nos Estados Unidos, e não em todo o continente, além de apontar para a reprodução inconsciente da posição imperialista dos Estados Unidos, que afirmam ser “a América”. Nesse sentido, como o povo negro pode alcançar uma consciência efetiva, enquanto descendentes de africanos, se permanece prisioneiro de uma linguagem racista?

Dessa forma, em consonância com o pensamento da autora, as implicações políticas e culturais da categoria de *amefricanidade* são democráticas, visto que o termo permite que ultrapassem as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, acendendo novas perspectivas para um entendimento mais profundo da América como um todo, parte do mundo onde ela se manifesta.

Vale destacar que a categoria de *amefricanidade*, intimamente relacionada àquelas de pan-africanismo, negritude, *afrocentricity*, para além do seu caráter puramente geográfico, incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada, ou seja, referenciada em modelos iorubá, banto e *ewefon*, a fim de construir uma identidade étnica (GONZALEZ, 2020).

Assim, o valor metodológico do termo, segundo Gonzalez (2020), consiste em permitir a possibilidade de resgatar uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo, a Améfrica, enquanto sistema etnogeográfico de referência, é uma criação nossa e de nossos antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos.

O racismo, como sistema de dominação, estabelece uma hierarquia racial e cultural que opõe a “superioridade” branca ocidental à “inferioridade” negro-africana, além de definir a África como o Continente “obscuro”, sem uma história própria e, por isso, a Razão é branca, enquanto a Emoção é negra. Logo, tendo em vista sua natureza sub-humana, a exploração socioeconômica dos amefricanos por todo o continente é considerada “natural” (GONZALEZ, 2020).

Além disso, de acordo com o pensamento da autora, o esquecimento ativo de uma história pontuada pelo sofrimento, pela humilhação, pela exploração, pelo etnocídio remete para uma perda de identidade própria, logo reafirmada por nossos irmãos da África que não os consideraram como verdadeiros africanos, o que é compreensível, por conta das pressões raciais no próprio país.

Portanto, para que hoje surja uma unidade, uma identidade da população negra, excluída socialmente, é necessário que haja o resgate do seu passado histórico, o qual foi negado e falsificado, além da consciência de sua participação na construção do Brasil e da inferiorização da cor da sua pele, ou seja, é preciso que sua negritude seja recuperada, conforme sua complexidade biológica, cultural e ontológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conformidade com o pensamento de Gonzalez (2020), entendemos que a originalidade dos seus estudos surge não só de novas categorias de análise, mas também na redefinição conceitual do pensamento e prática feminista. Assim, a *amefricanidade*, processo histórico dinâmico que nos aproxima de outras categorias político-culturais e processos políticos internacionais, cuja dinâmica de adaptação, resistência, reinterpretção e criação de novas formas é a marca do seu pensamento, como uma categoria político-cultural que ultrapassa as barreiras territoriais, linguísticas e ideológicas, permitindo entender mais profundamente toda a América, contestando a apropriação do termo para definir somente os estadunidenses.

Nesse sentido, enquanto redefinição conceitual proposta pela autora, a construção do pensamento feminista afro-latino-americano é fruto da combinação, elaborada na *amefricanidade*, do caráter multirracial e pluricultural das sociedades da região, o que introduz a perspectiva de gênero, tendo em vista que a situação das mulheres amefricanas resulta de processos históricos e contemporâneos de produções interseccionais (GONZALEZ, 2020, p. 18).

Logo, a constituição do país, ao não reconhecer entidades raciais, a partir da ideia de que todo mundo é brasileiro, vem impedindo a afirmação dos descendentes africanos como construtores da vida cultural e social brasileira. Por isso, a escrita feminina negra de Lélia Gonzalez surge como um importante arcabouço teórico para desvelar lutas hegemônicas de poder na formação da identidade nacional brasileira, construída a partir da ideologia de branqueamento e da democracia racial, além de possibilitar à população negra sua autodefinição como importante elemento de identificação racial no Brasil.

REFERÊNCIAS

- BALLESTRIN, L. M. A. América Latina e o giro decolonial. Decolonial turn and Latin America. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, Brasília, p. 89-117, maio-ago. 2013.
- BARROS, D. R. **Lugar de negro, lugar de branco?** Esboço para uma crítica à metafísica racial. Hedra: São Paulo, 2019.
- CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2020.
- CARNEIRO, S. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Jandaíra, 2020.
- COLLINS, P. H. **Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Tradução de Jamillle Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.
- COSTA, J. B.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e Perspectiva Negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em: classroom.google.com/u/2/c/MzIzMjM3NjQxMzI5. Acesso em: 02 jun. 2021.
- COUTINHO, E. G.; FILHO, J. F.; PAIVA, R. **Mídia e Poder: Ideologia, Discurso e Subjetividade**. Rio de Janeiro: [s.n], 2008.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Traduzido por Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo. São Paulo: Ubu, 2020.
- GOMES, D. **O pagador de promessas**. 36. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.
- GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- HALL, S. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaraciara Lopes Louro. 12. ed., 3. reimp. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.
- KILOMBA, G. **Memórias da Plantação-Episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5. ed. rev. ampl.; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

MUNANGA, K. Identidade, Cidadania e Democracia: algumas reflexões sobre os discursos antirracistas no Brasil. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 5, n. 1, p. 17-24, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645505>. Acesso em: 4 jan. 2022.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

ORTIZ, R. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. Brasília: Brasiliense. 2001.

ORTIZ, R. **A Morte Branca Do Feiticeiro Negro: Umbanda E Sociedade Brasileira**. 2. ed. Brasília: Brasiliense, 1999.

VERGÈS, F. **Um feminismo decolonial**. Tradução de Jámille Pinheiro Dias e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu, 2020.

DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E LITERATURA: QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

Eliane Gonçalves da Costa
Marcela Moraes Dal Fior

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com fatos que foram ocultados, e até mesmo desvinculados da realidade dos grandes feitos realizados no continente africano, o povo afro e afrodescendentes tiveram suas histórias, muitas vezes, contadas de forma depreciativa. Ainda que hoje tenhamos uma pequena melhora na inserção da população negra ao mercado de trabalho, na educação, na cultura e em outras perspectivas sociais.

A luta contra o racismo e o empenho na construção de uma sociedade antirracista foi e continua sendo uma das principais bandeiras do movimento negro em seus variados âmbitos. Ainda que tenhamos leis contra o racismo, a luta por direitos e respeito às diferenças têm sido contínuas. E, sobretudo no início do século XX, pudemos observar a implementação de políticas públicas comprometidas com combate à discriminação e superação do racismo, principalmente no campo educacional. Com a publicação da Lei 10.639/03, revisitamos currículos e constatamos que a formação docente está focada em instituir uma nova narrativa sobre a África, os Africanos e os Afro-brasileiros.

Para existir e resistir, a estratégia de ocupar diversos setores e campos de direitos, possibilitou a ocupação de lugares de poder por negras e negros e, dessa forma, uma frente mais ampla, com variadas formas de enfrentamentos políticos, sociais, econômicos e artísticos.

No campo da literatura, durante anos, a estratégia aplicada foi o silenciamento da voz negra, ou o não reconhecimento identitário racial de alguns autores, como o caso de Machado Assis, por exemplo.

No âmbito da literatura infantil, recentemente, acompanhamos um maior destaque para a escrita negra, com a temática étnico-racial, sobretudo escrita por mulheres negras, como os trabalhos de Sônia Rosa, Heloísa Pires Lima, Patrícia Maria de Souza Santana, Kiusam de Oliveira, Cidinha da Silva, Lucimar Rosa Dias, Elaine Marcelina, Odara Délè, entre outras.

Pensando na negativa histórica sofrida pelos negros e negras, no silenciamento ao qual foram submetidos, na importância em discutir as questões étnico-raciais, dentro e fora do espaço escolar, bem como no poder que a literatura possui em desvelar artisticamente difíceis assuntos presentes na sociedade, este artigo busca estabelecer um elo entre a literatura afro-brasileira para crianças e a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), desde a primeira etapa da Educação Básica, ou seja, com crianças pequenas que, apesar de não dominarem todos os procedimentos de leitura, têm no texto literário infantil a possibilidade de construir imagens e refletir sobre a sociedade na qual estão inseridas.

Assim, mergulhar no universo da leitura é ter a possibilidade de alcançar lugares nunca imaginados, é conhecer um mundo totalmente diferente da realidade ou muito semelhante. É sentir a alegria ou tristezas das personagens, é se frustrar ou se surpreender com o desenrolar das histórias. Nessa gama de possibilidades proporcionada pela leitura, temos a literatura com exímio potencial para o desenvolvimento humano, como bem defende o crítico literário Antônio Candido (2017, p. 182):

As produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo.

De tal modo, podemos entender que a leitura do texto literário é indispensável ao indivíduo, pois o humaniza. Nesse sentido, todos temos direito à leitura, que possibilita ampliação da visão de mundo, do nosso repertório de ideias, da imaginação, da capacidade de refletir sobre as relações e as conexões estabelecidas entre o texto lido e a nossa própria vida.

Como uma das competências sociais mais reconhecidas em nossa sociedade, a leitura é, desde a antiguidade, vista positivamente e valorizada. Tudo o que fazemos está ligado à leitura e à escrita, portanto a habilidade de ler possui grande relevância. Nesse sentido, podemos levar essa análise também à literatura para crianças, visto que pode influenciar de maneira potente no processo de constituição do indivíduo. Atua como fonte de significados existenciais que poderão ser empregados ao mundo real. Portanto, uma das maneiras possíveis de desenvolver uma educação antirracista ainda na infância pode vir por meio da literatura.

EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E LITERATURA: DIÁLOGOS

É essencial refletirmos sobre a importância da literatura afro-brasileira para crianças no contexto da sala de aula da educação infantil. Dado o cenário atual do ensino e das questões latentes na contemporaneidade, para a efetivação de uma sociedade antirracista, é imprescindível ampliarmos nosso conhecimento sobre a temática e refletirmos sobre as práticas de discriminações raciais que presenciamos ou vivenciamos, não nos silenciando diante dessas situações, mas sim resolvendo-as, de forma positiva, fazendo com que as crianças compreendam que, independentemente da etnia, da religião, da cultura, da classe social, todos devem ser tratados com respeito às suas diferenças.

Considerando que os primeiros contatos com o livro e a leitura, na escola, ocorrem na educação infantil, o texto literário para crianças tem destaque, pois a literatura é fundamental para a formação de indivíduos. Nas palavras de Candido (2017, p. 177), “[...] a literatura, concebida no sentido amplo a que me referi, parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito”. Ainda segundo o autor:

[...] ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte do subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância

equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar (CANDIDO, 2017, p. 177).

A literatura e a escola atuam potencialmente no desenvolvimento humano, sendo instrumentos de transformação social. Nesse sentido, é notória a importância da leitura literária para a vida das pessoas, na aquisição da habilidade da leitura, e como auxílio no estabelecimento das relações sociais.

Tomando por base as contribuições de Candido, a literatura é um direito, humaniza, e satisfaz nossas necessidades básicas como sujeitos, contribuindo para a nossa visão de mundo. Nesse sentido, se a literatura tem o potencial de humanizar, usá-la na educação infantil é um instrumento para a constituição humana.

Porém, é preciso ter conhecimento e escolher acertadamente qual literatura trazemos para este espaço, pois sabemos que o currículo pode ser insuficiente ou inadequado, apresentando, por exemplo, em grande medida, os clássicos da literatura, que por sua vez, não contemplam personagens negras e quando os fazem é de maneira deturpada.

Nesse sentido, é imprescindível tomar cuidado em relação ao texto literário, para não haver expansão de estereótipos e representatividades com a literatura e também com as histórias que lemos às crianças, pois a maioria das narrativas traz, como representações principais personagens brancas, desconsiderando, portanto, as diferenças étnico-raciais existentes em nosso meio. Isso demonstra que se não há representatividade das étnico-raciais nos textos literários, falta uma compreensão sobre a importância de educar para as relações étnico-raciais. Assim, torna-se necessário lançarmos um olhar crítico sobre esses materiais e nos atentarmos quanto as leituras que fazemos às crianças, e, enquanto docente, realizarmos escolhas literárias que contemplem essas diferenças e que tragam uma representatividade positivada aos negros e negras.

O trabalho docente, principalmente frente às questões étnico-raciais, é realizado tendo por base a relação estabelecida entre professor e estudante. A intensa relação entre a criança e o educador

ocorre, sobretudo na primeira etapa da educação básica e esta é permeada por afetos. Dessa forma, observamos que as questões raciais ficam silenciadas e existe uma “falsa homogeneização” que trata todas as crianças como iguais. No entanto, a criança negra, bem como os seus corpos, muitas vezes, sofrem a negligência docente, no que diz respeito às práticas racistas nesse espaço. Sobre isso, Eliane Cavalleiro (2001) explica que:

A ausência de atitude por parte de professores(as) sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus/suas educadores/as. Por outro lado, para a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir a sua ação visto que nada é feito, seu comportamento nem sequer é criticado. A convivência por parte dos profissionais da educação banaliza a discriminação racial (CAVALLEIRO, 2001, p. 146).

Em relação a esse silenciamento, Paulo Freire (2005) deixa claro:

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens (FREIRE, 2005, p. 90).

Assim, corroborando a assertiva de Freire, é necessário não somente a discussão, embora ela seja de extrema importância, mas também a prática, um trabalho reflexivo aliado à ação, para que seja possível romper com os estigmas discriminatórios, desde a infância, com a possibilidade da construção de uma sociedade mais justa e antirracista.

Dentro desse aspecto, é de grande valia que as instituições escolares e docentes venham assumir o seu papel de agente potencializador do saber, e, sem distinção de classe social e/ou étnica, compreenda as diferenças e as respeite, no sentido de atender as necessidades das crianças, permitindo-as explorar o mundo, novas vivências e experiências, tendo livre acesso a materiais diversos, como brinquedos, livros, jogos, momentos de atividades lúdicas, proporcionando-as sua inserção e interação com o mundo, e com as diversas pessoas presente nesse espaço, além de

estimular nos indivíduos o desenvolvimento da criatividade, da criticidade, ampliando nos estudantes os horizontes do conhecimento, levando-os a refletir, pensar e questionar.

Na infância, a socialização é essencial para possibilitar o desenvolvimento pessoal e a escola é também espaço social em que os indivíduos têm contato com as mais variadas formas de existir, sejam elas fenotípicas, religiosas, étnicas, entre outras. Assim, é o lugar da socialização sistematizada que possibilita a interação e aprendizagem. Sobre a socialização na escola e experiência escolar, Cavalleiro (2018) nos diz:

A experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança. O contato com outras crianças de mesma idade, com outros adultos não pertencentes ao grupo familiar, com outros objetos de conhecimento, além daqueles vividos pelo grupo familiar vai possibilitar outros modos de leitura do mundo (CAVALLEIRO, 2018, p. 17).

Entendemos, a partir das contribuições de Cavalleiro (2018), a importância da socialização na qual a criança, por meio da interação com o outro, vai se constituindo. As relações entre indivíduos com idades iguais e/ou diferentes, com pessoas pertencentes ou não ao círculo familiar, propicia aos indivíduos outras leituras do mundo, levando-os a se desenvolver.

Em uma sociedade como a nossa, que historicamente produz e reproduz atitudes racistas em âmbito educacional, cultural, político, social, econômico, é importante que sejam desconstruídas visões negativas e estereotipadas sobre negros e negras, assim como os preconceitos sejam identificados e desnaturalizados. Segundo Antônio Olímpio Santê Ana (2005) preconceito:

[...] é uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos (SANTÊ ANA, 2005, p. 62).

Sabemos que o preconceito não é inato e, como evidencia Nilma Lino Gomes (2005a), pode ser aprendido socialmente, no processo de socialização e construção identitária. Logo, é importante que educadores e educadoras intervenham na desconstrução de preconceitos e invistam no desenvolvimento de uma educação antirracista.

Um outro apontamento relevante que destacamos, quanto a criança negra na escola, é o tratamento distinto dado a elas. Em relação a isso, Cavalleiro (2001) destaca:

Outro aspecto bastante comprometedor é a existência de um tratamento diferenciado e mais afetivo dirigido às crianças brancas. A análise do comportamento não-verbal evidencia que as interações professor/aluno branco são caracterizadas pelo natural contato físico acompanhado de beijos, de abraços e olhar, comprovando um maior grau de afeto. Inversamente, na relação professor/aluno negro o contato físico mostrou-se mais escasso, com pouca estimulação e afeto. Desse modo, a criança branca recebe mais atenção e incentivos para se sentir mais aceita e querida do que as demais, o que impõe um sofrimento sistemático às crianças negras (CAVALLEIRO, 2001, p. 147).

As ocorrências, aqui abordadas, deixam explícito a existência do racismo no espaço escolar. Nota-se um sofrimento da criança negra, visto que se encontra exposta à violência, tornando comprometedor e dificultoso a construção de uma identidade positiva. Concomitante a isso, é ensinado e incentivado, a cada dia, uma “pseudosuperioridade” às crianças não negras. Essa notoriedade do tratamento desigual e do preconceito no espaço escolar, atribui à criança negra, segundo Cavalleiro (2018):

[...] a incerteza de ser aceita por parte dos professores. [...] as crianças da pré-escola, além de já se darem conta das diferenças étnicas, percebem também o tratamento diferenciado destinado a elas pelos adultos à sua volta. Essa percepção compele a criança negra à vergonha de ser quem é, pois isso lhe confere participar de um grupo inferiorizado dentro da escola, o que pode minar a sua identidade (CAVALLEIRO, 2018, p. 98).

Diante disso, não há como vendar os olhos ou negar que a discriminação e o preconceito configuram-se como uma problemática

que atinge potencialmente as crianças negra, de modo que sofrem cotidianamente com as injustiças, as agressões, as indiferenças, e os maus tratos, trazendo, assim, prejuízos e comprometimentos às infâncias e ao desenvolvimento dessas crianças.

Essa visão estereotipada do negro e negra, desde a infância, é refletida também na literatura. Fúlvia Rosenberg (1985, p. 84), nos diz que “o branco enquanto personagem, recebe uma elaboração maior que o não-branco”, e explica:

A cor negra, por exemplo, aparece com muita frequência associada a personagens maus, seja diretamente através da pigmentação do tecido que o recobre (pelo, pelo, pena), da coloração de seus acessórios e vestimentas ou ainda do contexto que o cerca. O negro associado à sujeira, à tragédia, à maldade, como cor simbólica, impregna o texto com bastante frequência (ROSEMBERG, 1985, p. 84).

Podemos notar que o privilégio branco aparece também na literatura, com as escolhas das personagens e as narrativas marcadas por estereótipos. Torna-se mister que educadores utilizem em suas práticas educativas uma literatura que apresentem personagens afrodescendentes, com imagens positivadas, de modo a levar às crianças, dentro do espaço escolar, o conhecimento da verdadeira história de africanos e afrodescendentes. A pesquisadora Maria Anória Jesus Oliveira (2003) traz em seu estudo como essa representatividade aparece em histórias dos anos 80; ela observou que as personagens negras são:

1) em grande maioria, associados à pobreza, quando não à miserabilidade humana; 2) desamparados, sem família, haja vista a carência do pai e/ou da mãe; 3) tutelados pelo branco bom; 4) tecidos de maneira inferiorizada e sujeitos à violência verbal e/ou física; 5) associados à (auto) percepção inferiorizada; e 6) enaltecidos pelos atributos físicos e/ou intelectuais com vista à democracia racial. Estas categorias analíticas subdividem-se em outros itens, tendo e vista a semelhança entre as ações e reações praticadas pelos personagens (OLIVEIRA, 2003, p. 164).

Podemos, assim, afirmar que a representação quase sempre era estereotipada, em condições subalternas, ou vinculadas à

escravização. Essas abordagens tendem a naturalizar os seus sofrimentos e, com isso, as histórias tristes demarcam a inferiorização pelo qual o negro passou e ainda passa até os dias atuais. Visto isso, é essencial que o silêncio frente às práticas racistas seja quebrado, tanto nas salas de aula, quanto na literatura.

Encontramos na literatura infantil essa possibilidade de quebra de silêncio e desconstrução de estereótipos, considerando o que Fanny Abramovich (1997) nos diz:

[...] é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias [...] Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente de descoberta e de compreensão de mundo (ABRAMOVICH, 1997, p. 16).

Pode-se notar, diante da citação de Abramovich, que ser ouvinte de muitas histórias é se engajar em um mundo repleto de emoções, como a alegria, a raiva, a tristeza, o bem-estar, o medo, a felicidade, dentre outras. Provoca também grandes descobertas de um universo no qual tende-se encontrar diversos impasses, conflitos, e soluções que permeiam a nossa vivência, ou seja, escutar histórias favorece ao desenvolvimento infantil, propiciando aprendizagem e conhecimento de mundo. Assim, é importante questionarmos: se essas histórias bonitas que ouvimos ajuda a nos constituirmos como indivíduo, como se dá o processo de ouvir belas histórias se as personagens que circulam no espaço escolar não representam todas as diferenças que temos na escola?

Diante do exposto, devemos, então, pensar em uma literatura que traga representatividade positiva de personagens negras, tomando como referência o que Abramovich nos definiu anteriormente, de ouvir muitas histórias para construção de um leitor que possa também ter uma identificação com as mais variadas histórias de personagens negras. Heloísa Pires Lima (2005) nos aponta sobre os benefícios da literatura:

A Literatura infanto-juvenil apresenta-se como filão de uma linguagem a ser conhecida, pois nela reconhecemos um lugar favorável ao desenvolvimento do conhecimento social e à construção de conceitos (LIMA, 2005, p. 101).

Assim, a literatura infantil e seu diálogo com questões étnico-raciais, bem como o seu uso na Educação Infantil é extremamente relevante. Apontamos a literatura infantil afro-brasileira como uma grande possibilidade de potencializar, de maneira positiva, a construção identitária, principalmente das crianças negras, a representatividade negra, pois tende a provocar nos estudantes negros uma identificação de pertencimento, em que há valorização cultural e de identidade, já estudantes não negros têm o benefício de adquirirem maiores conhecimentos acerca da cultura africana e afro-brasileira, valorizando-as e respeitando-as.

LITERATURA E QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS

Podemos constatar que houve um aumento significativo de produções literárias, principalmente as obras infantis, por conta da Lei 10.639/2003, que foi sancionada a partir das ações e lutas do Movimento Negro, que levou o poder público a implementá-la. Essa legislação alterou a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional – LDB 9394/96, passando então essa lei a determinar que: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 1996).

Diante do cenário de preconceito e discriminação percebido na cultura brasileira, em que as lutas pela igualdade são travadas incessantemente, a alteração na LDB pode ser considerada como um grande avanço e conquista, contudo ainda é insuficiente para a mudança de uma nação preconceituosa.

Nilma Lino Gomes (2005b) aponta que, a partir de então, a escola é convocada a fazer reflexões acerca da realidade racial no Brasil, além de elaborar e construir estratégias para realizar o combate do racismo em relação a população negra. E enfatiza a ação da instituição escolar na influência das relações étnico-raciais:

[...] quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdo. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2002, p. 171-172).

Nesse direcionamento, a professora e pesquisadora Débora Oyayomi Araújo (2017) vem ao encontro da perspectiva de Nilma Lino Gomes e descreve sobre a importância de leis que atuam na promoção, na valorização, na inclusão, além do combate à discriminação:

Se a escola é capaz de exercer tal influência sobre a formação identitária dos sujeitos nela inseridos, é possível concordar com a responsabilidade no combate a toda forma e discriminação tem também sua força de ação no interior da própria escola. Neste sentido, leis que buscam promover a valorização, inclusão ou combate à discriminação são fundamentais no processo de reconhecimento das diversas identidades e sujeitos que compõem a sociedade (ARAÚJO, 2017, p. 80).

Assim, pensando no quanto é fundamental a ação da escola e dos profissionais para uma educação antirracista desde a infância, instigamo-los ainda a questionar por que não trabalhar a diversidade na educação infantil? Diante da vasta literatura que possuímos, será que não existem livros que expliquem a figura do negro de forma valorizada? Deixamos esses questionamentos para que possamos refletir intrinsecamente acerca do quanto é importante ensinar às crianças, desde a primeira infância, a tratar todos com igualdade. Sobre essa importância, a pesquisadora Ana Angélica Carvalho Ferreira (2015) afirma que:

Através da literatura infantil é possível apresentar dentro da escola a imagem e a cultura indígena e negra sem os estereótipos que muitas vezes são atribuídos a esses grupos. Ela pode ser também uma arma para auxiliar na implementação das leis citadas, uma forma de o professor possibilitar que seus alunos se identifiquem, em termos de identidade étnica e cultural, com

os personagens e reconheçam seu meio social nas histórias infantis (FERREIRA, 2015, p. 129).

Desse modo, a abordagem da temática, tratada aqui na etapa da Educação Infantil, pode também contribuir para desconstrução do sentimento de inferiorização que tem se tornado presente na escola em alguns grupos étnicos e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das questões trazidas à discussão, reiteramos a literatura como uma ferramenta de reconhecimento e fortalecimento do pertencimento identitário das crianças negras.

A literatura afro-brasileira expõe o conflito racial existente em nosso país e pode se configurar um caminho de resposta à criança negra, visto que o racismo provoca rupturas na psique humana.

De tal modo, foi possível compreendermos e refletirmos sobre a grande valia do texto literário, de onde emergem as problemáticas relacionadas à temática étnico-racial, de maneira a propiciar ao estudante reconhecer a si mesmo e ao outro.

Portanto, enxergamos que a literatura pode abarcar as diversidades do nosso país e fazer com que cada criança se sinta precioso e preciosa. Logo, se as crianças negras têm pouca representatividade em termos de conflitos étnicos, a literatura infantil afro-brasileira é uma potente ferramenta para a desconstrução de estereótipos, podendo criar uma ressignificação da identidade, levando em consideração que, além do texto, traz imagens que possibilitam a criação de referenciais.

Sendo assim, é de extrema urgência que políticas públicas voltadas à questão étnico-racial na Educação Infantil sejam implementadas e/ou fiscalizadas, além de formação adequada aos docentes, para que seja possível formar, desde essa etapa da educação básica, seres humanos conscientes da importância do respeito ao próximo, da valorização das diferenças étnicas, da história e cultura dos negros.

Propomos, com a realização deste artigo, que a Educação das Relações Étnico-Raciais seja trabalhada no espaço escolar, desde a infância, visto que visa contribuir na desconstrução do sentimento da inferiorização que tem se tornado presente na escola em alguns grupos étnicos e sociais, promovido pelo preconceito e pela discriminação racial. Para isso, faz-se essencial contemplar, nas discussões escolares, a forma a forma como a escola tem tratado as relações raciais e inserir na rotina didática do professor histórias infantis que contemplem a cultura, os valores, a história, as lutas e as vitórias dos escravizados. Os resultados deste trabalho é um processo a longo prazo, que é construído diariamente, por isso, a importância de iniciá-lo o quanto antes.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- ARAÚJO, D. O. **Personagens negras na literatura infantil**: o que dizem crianças e professoras. Curitiba: CRV, 2017.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria da Educação Fundamental, 1996.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017. p. 171-194.
- CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.
- CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- FERREIRA, A. A. C. Felizes para sempre? Discutindo o uso da literatura infantil para trabalhar diversidade étnica na escola. *In*:

PEREIRA, A. A.; COSTA, W. D. (org.). **Educação e diversidade em diferentes contextos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015. p. 127-134.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, N. L. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, v. 9, p. 38-47, dez. 2002.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a. p. 39-62.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b. p. 143-154.

LIMA, H. P. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. *In*: MUNANGA., K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 101-115.

OLIVEIRA, M. A. J. **Negros personagens nas narrativas literárias infantojuvenis brasileiras: de 1979-1989**. 2003. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2003.

ROSEMBERG, F. **Literatura Infantil e Ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

SANT'ANA, A. O de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. *In*: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-66.

EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS NO COTIDIANO DE *CAPITÃES DA AREIA*

José Wellington Dias Soares

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A produção literária de Jorge Amado, pelo menos na sua fase inicial (no período de 1930 a 1945), insere-se no chamado Romance de 30 no Nordeste. Esse movimento literário, do qual também faziam parte os escritores José Américo de Almeida, José Lins do Rego, Graciliano Ramos e Rachel de Queiroz, discutia temas como a seca, o cangaço, o fanatismo religioso, os latifúndios e a exploração do homem pelo homem. Os antecedentes histórico-literários dessa narrativa regionalista são, para citar os mais conhecidos, José de Alencar e Franklin Távora, passando por Antônio Sales e Domingos Olímpio. No entanto, o Romance de 30 não expressa apenas as temáticas recorrentes da região nordestina do Brasil, conforme afirma Pedro Paulo Montenegro:

Não só no Nordeste, mas em todo o Brasil, os romancistas da época trouxeram inovações na ordem estrutural, na arte de contar e descrever, no estilo, nos artifícios retóricos e estilísticos que seus antecessores não adotaram, porque outros princípios estéticos e de filosofia de vida os norteavam (In: PORTELLA, 1983, p. 14).

Para Eduarda Portella, havia uma diversidade, uma dialética de idêntico e não-idêntico que o Romance de 30 no Nordeste encarna e conduz (1983, p. 22). De acordo com o crítico:

[...] os romances de 30 no Nordeste, sem reproduzir o escândalo revolucionário dos anos 20 no Sul, representam predominantemente um esforço de verticalização, severo e perdurável: um dos principais espaços de realização da ideologia da ruptura e, em seguida, uma central produtora de discursos fortemente interativos (In: PORTELLA, 1983, p. 22).

Devemos considerar que 1930 é um ano marcante na história do Brasil. Corresponde, por um lado, à consequência da crise de 1929, na história americana, com reflexo na estrutura social e econômica do mundo. No Brasil, a crise do café abalaria a estrutura política, levando à crise de 1930, que depõe o Presidente Washington Luís e leva ao poder uma geração jovem, sob a chefia de Getúlio Vargas, que, em seguida, instaurou o Estado Novo (1937-1945).

É visando esse contexto histórico, político e econômico que Josué Montello considera o Romance de 30 uma revisão, no plano estético, da história do Brasil, desde a Independência de 1822. Por isso, preocupado em compreender a natureza social do movimento regionalista de 1930, Josué Montello faz as seguintes considerações:

Conviria consultar os jornais da época para sentir esse clima de revisão histórica. O país estava amadurecido para a sua independência? A independência realmente se completara? Ou o processo ficara apenas no seu esboço imprevisto? Não teria chegado a hora da autonomia verdadeira, no campo político, no campo social, no campo artístico, no campo literário, no campo econômico? (In: PORTELLA, 1983, p. 27).

Portanto, para compreender o Romance de 1930, cumpre atentar para o fato de que a obra literária, como um registro de seu tempo e de seu espaço, guarda fidelidade a esse espaço e a esse tempo – como testemunho e como denúncia. O escritor, nesse sentido, é a testemunha que está com a palavra. Ou ele simplesmente depõe, ou dá a seu depoimento, o tom da crítica. Registra ou denuncia. O Romance de 1930 seria simultaneamente um romance de testemunho e um romance de denúncia.

Luís Bueno, no texto “Divisão e unidade no romance de 30” (2012), analisa, justamente, a ambiguidade dos romances publicados na década de 1930. Essa ambiguidade está na própria feitura do texto, que ora mostra elementos da tradição realista ora evidencia aspectos modernistas, mas também está fora da obra, ou seja, no contexto político e cultural da época. Luís Bueno começa a discussão por problematizar a nomenclatura acerca da complexa produção romanesca daquele momento.

Segundo ele, “a designação ‘romance de 30’ é bastante vaga” (BUENO, 2012, p. 16), pois teríamos que considerar todo o romance publicado, inclusive, as obras dos escritores remanescentes do século XIX. Por outro lado, a denominação “romance dito social ou regionalismo” é muito restrita e causa também problemas, porque excluía a prosa intimista ou psicológica, muito significativa no sistema literário da época e que ganha fôlego a partir do final da década de 1930. Além do que, essa denominação passou a se referir apenas ao romance nordestino, excluindo obras importantes de outras regiões do país, como Amazonas, Mato Grosso, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Existe ainda o fato de os romances intimistas tratarem de problemas sociais, como as narrativas de Jorge de Lima e Lúcio Cardoso, mas pondo ênfase na subjetividade do sujeito.

Ao historiar a expressão “romance de 30”, Luís Bueno afirma que ela aparece apenas em 1948, com um livro pouco conhecido, de autoria de Bezerra de Freitas, intitulado *Forma e expressão no romance brasileiro*. Entretanto, o autor dessa obra refere-se à produção romanesca de 30 com o termo “o romance pós-modernismo”, entendendo que o modernismo, naquela década, já havia sido superado tanto na forma como na expressão e, portanto, o “romance de 30” não poderia representar a segunda fase modernista. Vale a pena transcrever a passagem do livro de Bezerra de Freitas, citada por Luís Bueno:

O pós-modernismo revela audácia criadora, apresenta diretrizes renovadoras da técnica do romance, exhibe marcas singulares e inconfundíveis. [...] O pós-modernismo vai às origens culturais da nação. Afasta-se das questões de ordem política porque a sua finalidade é tipicamente artística e literária. Os romancistas do pós-modernismo podem ser divididos em duas categorias – os objetivistas, que fazem romance de costumes com o aspecto de documentário, e os subjetivistas, que realizam o romance introspectivo ou psicológico (FREITAS *apud* BUENO, 2012, p. 18).

Por outro lado, a visão de que o “romance de 30” participa organicamente do modernismo, correspondendo à segunda fase, portanto, sustentando a ideia de continuidade em relação aos

valores literários modernistas, será encontrado em 1955, na obra organizada e dirigida por Afrânio Coutinho, *A Literatura no Brasil*. O capítulo intitulado “O modernismo na ficção” aponta para a filiação da ficção de 1930 ao modernismo de 1922. Esse capítulo é dividido em dois subitens que tentam harmonizar cronologicamente obras de diferentes tendências ideológicas e formais: “Regionalismo” e “Psicologismo e Costumismo”.

Assim, tanto no tópico “Regionalismo” quanto no “Psicologismo e Consumismo”, as obras são ligadas ao modernismo, mas há problemas na designação feita pelos autores desses tópicos, pois, ao denominar as obras de regionalistas, eles se referem apenas aos escritores nordestinos, excluindo romancistas importantes que abordaram muito bem sua região, como Érico Veríssimo e Cyro dos Anjos no Rio Grande do Sul.

Conforme Luís Bueno (2012, p. 19), “a divisão entre dois grupos se recoloca e cristaliza uma hierarquia entre eles, já que o chamado ‘romance do Nordeste’ é o valor estabelecido contra o qual a outra tendência reage”. Nesse sentido, os subitens em apreço seguem a crítica de 1930, que polarizava política e ideologicamente os romances sociais ou regionalistas e os romances psicológicos ou intimistas, deixando em segundo plano a análise dos elementos estéticos da obra literária, que deveria seguir as bases teóricas que Afrânio Coutinho coloca como norteador da obra *A Literatura no Brasil*.

O problema que analisamos, logo, está no modo como encaramos as obras literárias da década de 1930, período bastante conturbado, aliás, política e economicamente, na tentativa de homogeneizar os romances em grupos ou movimentos inteiriços. Pelo fato de não ser inovador no plano das formas estéticas, a crítica em geral debruçou-se sobre os aspectos temáticos e sociais dos romances de 1930 do Nordeste, mas sem abrir mão de valorizar as rupturas reivindicadas pelo movimento modernista de 1922.

Entretanto, esse fato não significa que não encontramos avanços na expressão literária dos romances nordestinos. Ao analisarmos alguns dos romances mais representativos,

constatamos continuação e ruptura na maneira de narrar velhos temas à luz das questões postas pelo contexto político, econômico e cultural do século XX. Um dos avanços importantes que impactará as obras literárias daquele decênio em diante, principalmente, dos romances sociais, é o que Antonio Candido (2006) chamou de “consciência do subdesenvolvimento” do país. Esse fato instigava os escritores a abordar os problemas sociais que assolavam o atraso econômico do Brasil, seja na área urbana (*Capitães da Areia*), seja na zona rural (*O Quinze e Fogo Morto*).

No caso de Jorge Amado, a maior parte de sua obra fixa uma temática político-social, tendo quase sempre a Bahia como cenário. A opressão contra os fracos aparece em seus livros com um toque de lirismo, em linguagem simples e de fácil acesso.

Seu romance *Capitães da Areia*, de 1937, está completando oitenta anos, desde a sua primeira publicação. Serve-nos, hoje, num contexto político e econômico difícil, sobretudo, para os trabalhadores e outras classes subalternas, para refazermos as reflexões registradas por Josué Montello. Além do que, esse interessante romance nos instiga a levantar o nosso próprio problema acerca dessa obra, qual seja, como os elementos históricos da cultura humana se fazem presentes nos espaços de sociabilidade da área urbana da Bahia e tornam-se elementos da estrutura romanesca de *Capitães da Areia*? E como esses elementos nos ajudam a compreender melhor o país em que vivemos atualmente?

EXPERIÊNCIAS, MEMÓRIA SOCIAL E POLÍTICA NO ESPAÇO ROMANESCO

A memória social é construída com a experiência de mundo do escritor e está presente (direta ou indiretamente) na sua produção literária em diálogo com o público leitor, no seu discurso literário que sugere um posicionamento político em relação às questões de sua época. A memória dele, portanto, está impregnada na construção da narrativa, da linguagem e dos personagens.

O pensamento político da década de 1930 não está apenas presente em *Capitães da Areia* como temática, mas também compõe a estrutura narrativa do livro. Para Lúcia Lippi Oliveira a ficção:

Consegue, de forma privilegiada, nos colocar em contato com a realidade sociocultural do país. Ao apresentar aspectos múltiplos da vida social e sem pretender alcançar a “verdade”, a literatura nos fornece uma visão muito rica do real, que supera a de muitos textos “científicos”, presos a uma forma predeterminada de racionalização (In: PORTELLA, 1983, p.133).

Antonio Candido, por sua vez, assegura que a “função histórica ou social de uma obra depende da sua estrutura literária”, advertindo-nos que “devemos levar em conta um nível de realidade e um nível de elaboração da realidade” (2000, p. 169). Seguiremos o método interpretativo da obra literária de Antonio Candido, como caminho principal para investigar o sentido do pensamento político de Jorge Amado na estrutura narrativa de *Capitães da Areia*, dentro do contexto histórico-social do Estado Novo.

Na década de 1930, Jorge Amado publicou seis romances: *O País do Carnaval* (1931), *Cacau* (1933), *Suor* (1934), *Jubiabá* (1935), *Mar Morto* (1936) e *Capitães da Areia* (1937). Nessa época, o escritor baiano também militou na política e filiou-se ao Partido Comunista Brasileiro. Em defesa do proletário e do camponês contra a exploração capitalista, o romancista defendia transformações sociais profundas na sociedade brasileira.

Em *Navegação de Cabotagem* (1992), considerado pelo próprio escritor como “apontamentos para um livro de memórias que jamais escreverei”, Jorge Amado se refere à década de 1930 nesses termos: “Tempos difíceis, nem dinheiro, nem democracia, apesar disso, fazíamos a festa e enfrentávamos o Estado Novo, éramos jovens, insolentes”. Esse engajamento político coadunava-se perfeitamente à sua atividade de escritor, segundo ele mesmo: “Lendo *A Bagaceira* virei escritor brasileiro, lendo os russos, o alemão e o judeu norte-americano desejei ser romancista proletário” (AMADO, 1992, p. 183).

Considerando a articulação cultura e política na década de 1930, presente no livro memorialístico de Jorge Amado, Letícia Malard entende que haja um tripé formado a partir da experiência política e literária do romancista baiano: “leituras – elaboração de romances proletários – e o enfrentamento político” (2006, p. 226). No que diz respeito ao romance proletário de Jorge Amado, Letícia Malard compreende que ele é:

[...] simultaneamente regionalista e modernizador, popular e não populista, pois ele pretendeu, tal como o russo do pós-17, fazer da literatura uma tribuna de modernização político-social dentro da radicalidade através da extinção das relações entre capital e trabalho. Se isso hoje pode estar desacreditado, na década de 1930 era a grande novidade (MALARD, 2006, p. 226).

No romance de estreia *O País do Carnaval*, Jorge Amado discute, segundo a interpretação de Lúcia Lippi Oliveira, “o dilema da intelectualidade brasileira do pós-30” (In: PORTELLA *et al.*, 1983, p. 135). A discussão levantada pela narrativa amadiana é, justamente, a conversão do intelectual burguês à militância política de esquerda. De que serviria a hegemonia ideológica de esquerda na cultura letrada, se não poderia se efetivar em força física imediata contra a opressão do Estado burguês? Esse dilema se repetiu no Golpe de 1964, ainda que o quadro seja outro. Nesse período, Roberto Schwarz (2009, p. 53), em *Cultura e Política*, diz: “Pressionada pela direita e pela esquerda, a intelectualidade entra em crise aguda. O tema dos romances e filmes políticos do período é, justamente, a conversão do intelectual à militância”.

É interessante notar que o enredo de *Capitães da Areia* também trata do tema da conversão de pessoas na arena política do Estado Novo, mas agora o centro da narrativa não é mais o intelectual, e sim, meninos de rua. Nesse caso, a conversão resulta mais político e artisticamente limpo e coerente com a proposta da ruptura radical, pois os personagens representam os segmentos explorados na sociedade capitalista. A narrativa romanesca de Jorge Amado, pois, antecipa as reflexões históricas de Roberto Schwarz a respeito

do sentido ideológico da produção cultural da elite intelectual em 1964, quando este coloca o seguinte:

Em cultura é aliada natural da revolução, mas esta não será feita para ela e muito menos para os intelectuais. É feita, primeiramente, a fim de expropriar os meios de produção e garantir trabalho e sobrevivência digna aos milhões e milhões de homens que vivem na miséria. Que interesse terá a revolução nos intelectuais de esquerda, que eram muito mais anticapitalistas de elite que propriamente socialistas? (SCHWARZ, 2009, p. 58).

Em *Capitães da Areia* há o interesse pela luta de classes, pela revolução e pelo antagonismo político que pudessem destruir o Capitalismo e todas as suas formas de exploração. Nesse sentido, os personagens, a narrativa e a linguagem do romance se estruturam inteiramente para objetivar a socialização das ações políticas, defendidas em certa medida pelo autor, no momento histórico da publicação da obra. Pouco a pouco, os meninos abandonados vão criando consciência política a partir da práxis social. Essa consciência política, entretanto, só a alcançam os personagens que se associam ao trabalho, pois nele percebiam com mais clareza a exploração das relações de produção capitalista, como por exemplo o estivador João de Adão e o pai de Pedro Bala, morto numa greve pela polícia.

Ao lermos o romance em apreço, depreendemos da narrativa, elementos que percebemos também numa sociedade dividida em classes sociais: relações de poder, formação da consciência de classe dos trabalhadores, a práxis dos sujeitos e o lugar que eles ocupam nos conflitos sociais. Nesse sentido, as práticas discursivas e socioculturais que o narrador de Jorge Amado veicula em *Capitães da Areia*, principalmente, em relação às classes menos favorecidas, estão em perfeita verossimilhança com a experiência delas em sociedade.

As “pseudonotícias” do *Jornal da Tarde*, intituladas “Cartas à Redação”, colocadas logo no início do livro, evidenciam perfeitamente os conflitos de classe que irão se travar no decorrer da narrativa. Elas tratam de noticiar a fuga de meninos infratores da Casa de Detenção da Bahia e de denunciar a sua vida de crimes

pela cidade. As manchetes, em letras garrafais, indicam de imediato, a posição do jornal em relação aos casos envolvendo os meninos de rua, cobrando das autoridades competentes uma solução rápida e eficiente:

Crianças ladronas

As aventuras sinistras dos “capitães da areia” – a cidade infestada por crianças que vivem do furto – urge uma providência do juiz de menores e do chefe de polícia – ontem houve mais um assalto (AMADO, 1986, p. 10).

O tom moralista que permeia a redação das notícias revela claramente um posicionamento de classe social, que vê nos meninos um perigo iminente ao controle social disfarçado de ordem, paz e segurança, conforme age todo discurso repressor. Publicada inicialmente na página de “Fatos Policiais” do jornal, a notícia sobre o assalto na residência do Comendador José Ferreira motiva as autoridades envolvidas no caso a manifestarem-se por meio de cartas publicadas no periódico. As cartas são redigidas com um discurso elogioso ao jornal e cheio de clichês, que revelam o lugar social de cada um: o secretário do chefe de polícia, o juiz de menores e o diretor do Reformatório Baiano de Menores Delinquentes e Abandonados.

Destoam da voz monovalente desses signatários, as correspondências de Maria Ricadina (costureira e mãe de um menor detento) e do Padre José Pedro, que terá um papel importante na narrativa. Estes representam a voz da minoria e seu discurso, dentro do debate levantado pelo jornal, é desautorizado e deslegitimado perante a autoridade competente e a parcialidade do redator. Nesse caso, o vespertino representa um espaço apenas aparentemente democrático, uma vez que a voz autoritária da censura limita o debate limpo e honesto. O assunto, então, restringe-se aos aspectos superficiais dos fatos retratados, estigmatizando os sujeitos que vivem marginalizados, de modo parcial e falacioso.

Cada correspondência endereçada ao *Jornal da Tarde*, inclusive, o próprio texto jornalístico (policialesco e tendencioso) representa,

no entanto, precioso material para o estudo da produção de sentidos, porquanto são práticas discursivas que são veiculadas no cotidiano social, no entendimento de Spink e Frezza (2004, p. 17). Cabe, ainda, situar esses textos com sua produção de sentidos na estrutura geral do romance em análise.

As experiências sociais dos meninos, narrados por um narrador politicamente envolvido pela causa revolucionária, rivalizam completamente com o discurso autoritário das elites política e econômica, representadas nas notícias do jornal. Dessa maneira, nos são mostrados indivíduos (ficcionais) em relações sociais objetivas e coletivas. *Capitães da Areia* narra a vida dos personagens no plano das ações humanas em sociedade, com possibilidades de transformações profundas e estruturais. Existe, então, em relação ao romance *O País do Carnaval*, um avanço no pensamento político de Jorge Amado, uma vez que ele desloca o espaço das lutas sociais, ou seja, passa dos lugares frequentados pelos intelectuais e artistas para as ruas, onde atuam diferentes sujeitos.

Portanto, *Capitães da Areia* narra a vida urbana de meninos pobres e infratores, seus contornos trágicos e necessidades urgentes. Vivendo às margens das convenções sociais que ambientam a época da narrativa em que se passa a história, o livro permite que a voz das pessoas marginalizadas e exploradas por essa sociedade (identificadas nos personagens) chegue até o leitor.

O lugar onde vivem os Capitães da Areia é um velho casarão em ruínas, à beira-mar. Esse espaço, além de proporcionar certo lirismo heroico e um tom poético aos acontecimentos trágicos enfrentados pelos meninos, evidencia uma tensão histórica nas relações de exploração existentes no Brasil, pois, segundo assevera o narrador, “não mais trabalham ali os negros musculosos que vieram da escravatura” (AMADO, 1986, p. 25).

Fazem parte do grupo “meninos, moleques de todas as cores e de idades as mais variadas, desde os nove aos dezesseis anos” (AMADO, 1986, p. 26). São aproximadamente cem crianças abandonadas que “viviam do furto” (AMADO, 1986, p. 27), disputando as ruínas do velho trapiche com os ratos. Eles, de

acordo com o narrador, eram verdadeiros donos da cidade da Bahia, porque não apenas a conheciam em sua totalidade, mas também a entendiam poeticamente e viviam nela em plena liberdade, condição necessária para se viver com dignidade. A caracterização dos personagens é, nesse sentido, indissociável à cidade onde vivem. Em todos eles, existe uma ligação muito forte com a cidade, um sentimento comum e de pertencimento coletivo, conforme podemos perceber nesse trecho:

Vestidos de farrapos, sujos, semiesfomeados, agressivos, soltando palavrões e fumando pontas de cigarro, eram, na verdade, os donos da cidade, os que a conheciam totalmente, os que totalmente a amavam, os seus poetas (AMADO, 1986, p. 27).

Dos Capitães da Areia, seis personagens se destacam na narrativa: Pedro Bala, Sem-Pernas, o Professor, João Grande, Pirulito e Volta Seca. Além deles, o Padre José Pedro e Don'Aninha cumprem um papel importante para a discussão política da religião acerca da exclusão social, da desigualdade econômica e da exploração do homem pelo homem, assuntos estes recorrentes no romance. Pedro Bala é o chefe do grupo. De acordo com o narrador, ele:

Desde cedo foi chamado assim, desde seus cinco anos. Hoje tem quinze anos. Há dez que vagabundeia nas ruas da Bahia. Nunca soube de sua mãe, seu pai morrera de um balaço. Ele ficou sozinho e empregou anos em conhecer a cidade. Hoje sabe de todas as suas ruas e de todos os seus becos. Não há venda, quitanda, botequim que ele não conheça (AMADO, 1986, p. 26).

Quanto a João Grande, uma bondade e humanidade invadem a sua personalidade, apesar de uma luta penosa e difícil pela sobrevivência nas ruas da cidade baiana. Ele:

É alto, o mais alto do bando, e o mais forte também, negro de carapinha baixa e músculos retesados, embora tenha apenas treze anos, dos quais quatro passados em absoluta liberdade, correndo as ruas da Bahia com os Capitães da Areia. Desde aquela tarde em que seu pai, um carroceiro gigantesco, foi pegado por um caminhão quando tentava desviar o cavalo para um lado da rua, João Grande não voltou à pequena casa do morro. Na sua frente estava

a cidade misteriosa, e ele partiu para conquistá-la. A cidade da Bahia, negra e religiosa, é quase tão misteriosa como o verde mar (AMADO, 1986, p. 28).

O professor, como era apelidado João José, tinha o maior prestígio no grupo, apesar de ser bastante franzino, devido à sua grande inteligência e a seu talento para o desenho:

João José, o Professor, desde o dia em que furtara um livro de histórias numa estante de uma casa da Barra, se tornara perito nesses furtos. Nunca, porém, vendia livros, que ia empilhando num canto do trapiche, sob tijolos, para que os ratos não os roessem. Lia-os todos numa ânsia que era quase febre. Gostava de saber coisas e era ele quem, muitas noites, contava aos outros, histórias de aventureiros, de homens do mar, de personagens heroicos e lendários, histórias que faziam aqueles olhos vivos se espicharem para o mar ou para as misteriosas ladeiras da cidade, numa ânsia de aventuras e de heroísmos. [...] Ninguém sabia, no entanto, que um dia, anos passados, seria ele quem haveria de contar em quadros que assombrariam o país a história daquelas vidas e muitas outras histórias de homens lutadores e sofredores (AMADO, 1986, p. 29-30).

O Sem-Pernas e o Volta Seca são os personagens que representam mais o ódio e a revolta à sociedade, aos ricos, à polícia e ao governo. Ao contrário dos outros mencionados, eles absorvem todas as injustiças sociais e as transformam num sentimento de rancor incurável. Sem-Pernas, por exemplo, acostumado a fingir-se de simpático, humilde ou tristonho, batia à porta das famílias abastadas com o objetivo de reconhecer o lugar para os Capitães da Areia furtarem depois. Em duas dessas ocasiões, encontrou de fato quem o amasse. Uma senhora cujo filho único falecera viu em Sem-Pernas a possibilidade de amar outro filho.

Depois, uma “quarentona”, herdeira de uma grande fortuna, deu a ele, carinhos de mulher. Ele lutou veementemente contra o amor das duas mulheres: nem o amor de mãe nem o amor de mulher solteira. Preferiu a muito custo voltar para a miséria, junto dos Capitães da Areia, afundando-se no ódio que crescia dentro dele. Isso o tornou ainda mais amargo, mais misógino, mais arredio às convenções sociais. Sua história de ódio chega ao fim quando se joga de um morro como se fosse um trapezista de circo, ao fugir

dos policiais que o cercavam. A estes, devotava um ódio em particular a ponto de perder noites de sono devido a pesadelos de torturas da polícia. No passado, vários policiais o prenderam numa sala, formaram uma roda e chicotearam-no, fazendo-o correr em círculo, enquanto riam de sua perna coxa. Esse fato fixou-se na memória do Sem-Pernas como um câncer que corroía, não a carne, mas a alma do personagem.

Volta Seca, não menos sombrio, agia com a mesma violência. Menos introspectivo do que Sem-Pernas, ele representa o campo e a condição de exploração naquele lugar, para onde volta no final da narrativa e se junta ao bando de Lampião, seu herói e seu “padrim”. A trajetória de vida desse personagem evidencia que a luta pela sobrevivência das pessoas pobres economicamente no meio rural não é muito diferente da condição enfrentada na cidade, pois os trabalhadores rurais são também explorados em sua força de trabalho pela sociedade capitalista.

Essa condição das classes subalternas e exploradas, abordada na narrativa, aproxima campo e cidade no sentido de “fenômeno histórico”, para usarmos uma expressão de Thompson, mas também pode referir-se aos condicionamentos culturais ideológicos de Raymond Williams (2011). Nesse caso, o espaço e as experiências na cidade e no campo podem ser diferentes na forma, mas o conteúdo é o mesmo, logo a emancipação deve se fazer em conjunto, ou seja, ela deve ser construída pela classe trabalhadora por si e para si. É essa a ideia política que estrutura a narrativa de Jorge Amado.

Pirulito, juntamente, com o Padre José Pedro e Don’Aninha, “a mãe do terreiro da Cruz de Opô Afonjá” (AMADO, 1986, p. 30), evidenciam juntos o papel da religião no debate político sobre a transformação social e erradicação da exploração do homem pelo homem. Tanto o padre quanto a mãe de santo frequentavam o trapiche para ajudar os meninos de rua. Ambos tinham um afeto sincero por eles e não poupavam esforços para ajudá-los. Ao contrário de Don’Aninha, o Padre José Pedro sofreu resistência no

início, sobretudo, do Sem-Pernas, todavia, acabou conquistando a confiança e a consideração de todos. Quanto à Pirulito:

O que ele queria era felicidade, era alegria, era fugir de toda aquela miséria, de toda aquela desgraça que os cercava e os estrangulava. Havia, é verdade, a grande liberdade das ruas. Mas havia também o abandono de qualquer carinho, a falta de todas as palavras boas. Pirulito buscava isso no céu, nos quadros de santos, nas flores murchas que trazia para Nossa Senhora das Sete Dores, como um namorado romântico dos bairros chiques da cidade traz para aquela a quem ama com intenção de casamento (AMADO, 1986, p. 34).

Ex-operário numa fábrica de tecidos, de uma inteligência menor entre o clero, humilde e de batina rasgada e grande para sua magreza, o Padre José Pedro tinha a missão pessoal, uma vez que não tinha apoio da Igreja (esta, inclusive, se mostra contrária o tempo todo às ações sociais do padre) ao ajudar crianças abandonadas da cidade. Seu desejo era tirá-las da rua, dar-lhes um lar digno. Segundo o pensamento dele, “é impossível converter uma criança abandonada e ladrona em um sacristão. Mas é muito possível convertê-la em um homem trabalhador” (AMADO, 1986, p. 67).

Por outro lado, o candomblé era frequentado pelos Capitães da Areia. Ao registrar a presença da religião africana, o narrador insere também o sentido político de suas ações na experiência social e cultural do povo baiano. Rivalizando, mas ao mesmo tempo, misturando o Catolicismo e o Candomblé nas práticas e representações dos meninos, religião e política se confundem na voz do narrador e o assunto ganha significado importante na estrutura narrativa do romance amadiano. A esse propósito, o trecho seguinte é bem expressivo:

Pedro Bala, Boa-Vida e o Querido-de-Deus andaram para o Candomblé do Gantois (o querido era ogã), onde Omolu agradeceu com suas vestimentas vermelhas e avisou a seus filhos pobres, no cântico mais lindo que pode haver, que em breve a miséria acabaria, que ela levaria a bexiga para a casa dos ricos e que os pobres seriam alimentados e felizes. Os atabaques tocavam na noite de Omolu. E ela denunciava que o dia da vingança dos pobres chegaria. As negras dançavam, os homens estavam alegres. O dia da vingança chegaria (AMADO, 1986, p. 78).

No caso do Candomblé, a ação política não se reduz apenas a um padre recalcitrante e péssimo pregador, cujas raízes vinham do proletariado, mas os próprios deuses compactuam com os anseios de liberdade e vingança dos pobres e desvalidos em relação aos ricos egoístas. Não se trata agora apenas de uma identificação individual nem uma caridade da Igreja para com os desgraçados e excluídos. No governo Getúlio Vargas, foi criada uma Caixa de Subvenções, através do Decreto 20.351 de agosto de 1931, cujo objetivo era fazer doações aos pobres com o auxílio da Igreja Católica. Marcos Gonçalves analisa justamente a parceria entre o Estado e a Igreja pelo exercício da caridade. De acordo com ele:

Entre o período demarcado pelo governo provisório e o governo constitucional de Vargas (1930-1937), foi que a Igreja e suas organizações mais puderam usufruir, legal e financeiramente, de benefícios direcionados ao desenvolvimento de seus projetos pastorais e administrativos no campo específico da caridade (GONÇALVES, 2011, p. 318-319).

Como se vê, a Igreja possuía uma aliança com o Estado, no sentido de assegurar mais as desigualdades sociais do que as transformações necessárias para a melhoria de vida das pessoas. No romance de Jorge Amado, existe um momento em que o candomblé, de Don'Aninha, representante dos africanos, dos escravos, do povo liberto da Bahia, dos pobres e dos Capitães da Areia (menos de Pirulito), entra em confronto ideológico com a Igreja Católica, religião dos senhores de escravos, do Estado, dos ricos e brancos, das velhas beatas que presenteavam os padres com relógios de ouro. A passagem a seguir é longa, mas necessária para percebermos de perto como esse debate é travado no interior do texto do escritor baiano:

Por último Don'Aninha veio aonde estavam os Capitais da Areia, seus amigos de há muito, porque são amigos da grande mãe de santo todos os negros e todos os pobres da Bahia. Cura doenças, junta amantes, seus feitiços matam homens ruins. [...]

[...] Os candomblés batiam em desagravo a Ogum e talvez num deles ou em muitos deles Omolu anunciasse a vingança do povo pobre. Don'Aninha disse aos meninos com uma voz amarga:

– Não deixam os pobres viver... Não deixam nem o deus dos pobres em paz. Pobre não pode dançar, não pode cantar pra seu deus, não pode pedir uma graça a seu deus. – Sua voz era amarga, uma voz que não parecia da mãe de santo Don'Aninha. – Não se contentam de matar os pobres a fome. Agora tiram os santos dos pobres... – e alçava os punhos.

Pedro Bala sentiu uma onda dentro de si. Os pobres não tinham nada. O padre José Pedro dizia que os pobres um dia iriam para o reino dos céus, onde Deus seria igual para todos. Mas a razão jovem de Pedro Bala não achava justiça naquilo. No reino do céu seriam iguais. Mas já tinham sido desiguais na terra, a balança pendia sempre para um lado (AMADO, 1986, p. 86-87).

No final do livro, o Padre José Pedro ganha uma paróquia no interior de Alagoas, onde passa a trabalhar com as vítimas sociais da seca. O Arcebispo o afasta devido às “suas ideias erradas acerca da Educação”. Nas palavras do cônego que ralha o tempo todo com o Padre José Pedro ressoa a voz conservadora da Igreja Católica: “Espero que a bondade do Sr. Arcebispo lhe dando esta paróquia fará com que o senhor pense nas suas obrigações e desista dessas inovações soviéticas” (AMADO, 1986, p. 200).

Quanto à Pirulito, consegue ajuda da Igreja e começa seus estudos para se ordenar padre: “Vestido com uma batina de frade, um longo cordão pendendo ao lado” (1986, p. 201), Pirulito termina sua participação na narrativa catequizando crianças pobres numa igreja da Piedade. Ao vê-lo, Pedro Bala pergunta aos companheiros:

– Que adianta?

Sem-Pernas olhou:

– Não dá de comer...

– Tem que ser é tudo junto.

Sem-Pernas disse:

– A bondade não basta.

[...]

Pedro Bala botou a mão no ombro do Sem-Pernas.

– Nem ódio, nem a bondade. Só a luta.

A voz bondosa de Pirulito atravessava a igreja. A voz de ódio do Sem-Pernas estava junto de Pedro Bala. Mas ele não ouvia nenhuma. Ouvia era a voz de João de Adão, o doqueiro, a voz de seu pai morrendo na luta (AMADO, 1986, p. 202).

No excerto supracitado, está o fulcro temático estruturado desde o início pela narrativa de *Capitães da Areia*. Nesse sentido, o posicionamento político do autor é filtrado pela compreensão crítica do mundo social de Pedro Bala. É a consciência desse personagem diante dos conflitos sociais que representa a possibilidade da conquista da emancipação humana, tão almejada pelos meninos de rua e por todos aqueles trabalhadores subalternos que figuram ao longo da história. São eles: empregadas domésticas, pescadores, estivadores, prostitutas, vendedores avulsos, pequenos agricultores.

De acordo com Darcy Ribeiro, esses estratos sociais pertencem às:

[...] classes oprimidas dos chamados marginais, principalmente negros e mulatos, moradores das favelas e periferias da cidade. São os enxadeiros, os boias-frias, os empregados na limpeza, as empregadas domésticas, as pequenas prostitutas, quase todos analfabetos e incapazes de organizar-se para reivindicar. Seu desígnio histórico é entrar no sistema, o que sendo impraticável, os situa na condição da classe intrinsecamente oprimida, cuja luta terá de ser a de romper com a estrutura de classes. Desfazer a sociedade para refazê-la (RIBEIRO, 1995, p. 209).

Diferentemente da avaliação de Darcy Ribeiro, que afirma que as classes oprimidas, apesar do estado de miséria em que vivem, são “incapazes de organizarem-se e enfrentarem os donos do poder” (RIBEIRO, 1995, p. 209), o final do romance de Jorge Amado, em especial, o capítulo intitulado “Companheiros”, mostra uma perspectiva positiva para a transformação social a partir da experiência do trabalho e da consciência de classe operária dos personagens. O referido capítulo trata da greve dos condutores de bonde e a solidariedade de outras categorias à causa trabalhista daqueles. A greve nos aparece como um ato coletivo, uma “cultura comum” na expressão de Raymond Williams, que diz respeito não

apenas a uma categoria específica de trabalho, mas também a todos os trabalhadores. Com o resultado positivo, ganha toda a classe operária como um todo. Do ponto de vista ideológico e político, a estrutura narrativa do romance nos dá a perceber que a partir da experiência de classe e da cultura política da coletividade, é possível mudar as condições sociais das pessoas. O trecho ficcional abaixo mostra como isso se daria no plano social concreto:

[...] Porque os estivadores, com João de Deus à frente, foram prestar solidariedade aos condutores de bonde que estão em greve. Parece que há uma festa na cidade, mas uma festa diferente de todas. Passam grupos de homens que conversam, os automóveis cortam as ruas conduzindo gente para o trabalho, empregados do comércio riem, a Ladeira da Montanha está cheia de gente que sobe e desce, os elevadores também estão parados. As marinetes vão entupidas, gente sobrando pelas portas. Os grupos de grevistas passam silenciosos para a sede do sindicato, onde vão ouvir a leitura do manifesto dos estivadores, que João de Adão conduz nas suas mãos grandes. Na porta do sindicato, grupos conversam, soldados montam guarda (AMADO, 1986, p. 220).

O episódio da greve, narrada no final do romance, enfatiza a ideia de como uma classe se forma e organiza-se no embate de suas lutas e experiências. O discurso ficcional de Jorge Amado desmente a falácia de que as classes subalternas agem passivamente, frente às ações autoritárias das elites, pois existem resistência e enfrentamento político de várias maneiras. Segundo Thompson (2011, p. 12), “a classe é definida pelos homens enquanto vivem sua própria história e, ao final, essa é sua única definição”. Na passagem supracitada, o quadro social narrado evidencia bem a história vivida pelos homens, da forma como é compreendida por Thompson.

Ainda de acordo com o historiador inglês: “A *experiência de classe* é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A *consciência de classe* é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais” – grifos nossos (THOMPSON, 2011, p. 10). A nosso ver, a narrativa de *Capitães da*

Areia se desenvolve justamente para nos mostrar como se daria a passagem da “experiência de classe” para “consciência de classe”. Esse processo acontece de forma dialética, com o sujeito histórico vivendo constantemente em conflito com as condições sociais objetivas. É nesse sentido que a possibilidade de transformação é compreendida como algo real e não fantasiosa. Dessa maneira, se a história social estuda as formas de sociabilidade, resistências e lutas das classes populares, a literatura as objetiva no plano estético. Logo, ambas as formas de comunicação nos dão a perceber, em discursos narrativos diferentes, o fazer humano em sociedade bem como suas relações culturais, econômicas e políticas.

Ao analisarmos a dimensão política da literatura, compreendida como um objeto comum (WILLIAMS, 2015), cuja existência é significada no espaço público e coletivamente partilhado (RANCIÈRE, 2005), podemos compreender melhor como o significado histórico de uma obra se torna parte integrante de sua estrutura narrativa (CANDIDO, 2000). Assim, Jorge Amado, no plano simbólico das ações romanescas de *Capitães da Areia*, compartilha a ideia de uma cultura comum da greve, do enfrentamento político e da consciência de classe operária. Portanto, a relevância estrutural do personagem Pedro Bala está justamente na sua caracterização como líder de um grupo, que pouco a pouco vai construindo consciência de classe a partir da sua experiência de vida. No final, ele partilha do sentimento político dos trabalhadores em greve.

A ideia de cultura como prática do vivido de Raymond Williams se identifica com a trajetória de vida do personagem romanesco de Jorge Amado, sugerindo aquilo que o escritor inglês chama de “estruturas de sentimento”. Essa expressão, trata-se de um conceito que visa entender a formação de grupos sociais a partir de suas experiências comuns, vividas, sentidas e praticadas. O termo distingue de ideologia ou visão de mundo, já que procura dar conta do pensamento tal como é sentido e o sentimento como pensado. Comprometida com a teoria materialista desenvolvida por Marx e sem apontar para a área cultural como a salvaguarda

de uma revolução social, o pensamento de Williams compreende a cultura como ordinária dentro de uma luta por significados, estimulando-se pensar o político na cultura e o cultural no político.

O romance *Capitães da Areia*, ele próprio objeto simbólico e cultural, interessa-se justamente, devido à posição política do autor diante da problemática social e histórica vivida por ele, em compartilhar valores comuns às classes subalternas. O caminho seguido por Pedro Bala, diferentemente dos outros meninos, aponta para o enfrentamento direto contra a exploração da força de trabalho, pois ele compreende que não se trata de ódio nem de bondade, mas de lutar pelos direitos de todos. Nessa obra, ao contrário dos romances anteriores de Jorge Amado, perpassa a ideia de cultura como prática ordinária, não mais como objeto de consumo e produção exclusiva das elites. Ela assume a postura de que a cultura é ordinária, no sentido de Raymond Williams. Uma vez que a cultura é ordinária, a criatividade também o é, todos os seres humanos possuem a capacidade criativa. Dentro do pensamento marxista, a criação se insere na relação entre homem e mundo, mediada pelo trabalho. Desse modo, é neste que Pedro Bala encontra o sentimento positivo para emancipação humana, tão almejada por todos os personagens pobres do romance.

A inserção de personagens pobres como protagonistas da narrativa é um dos elementos, segundo Luís Bueno (2015), que confere modernidade ao romance social de 30. É o que ele denomina de relação problemática com o outro. Segundo Bueno: “Ao perceber o proletário como um outro enigmático, Graciliano Ramos não precisa valorizá-lo conscientemente, porque a percepção de sua autonomia – e portanto, de sua condição humana – já é também a demonstração da percepção de seu valor” (BUENO, 2015, p. 269). Diferentemente da maneira da construção romanesca do escritor alagoano, Jorge Amado estabelece um vínculo entre narrador e personagem que traduz claramente sua posição ideológica na década de trinta, mais precisamente no contexto do auge da polarização política, analisada por Luís Bueno como o momento crucial para a produção do romance social. Por isso, ele

afirma: “Em Jorge Amado, a máxima valorização do pobre coincide com a figuração da máxima dependência” (BUENO, 2015, p. 270). Essa “máxima dependência” significa que Luís Bueno percebe uma submissão do operário em relação ao intelectual nos romances de Jorge Amado, que de fato acontece no final de *Capitães da Areia*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Jorge Amado, no romance *Capitães da Areia*, buscou mostrar uma identidade substancial do trabalhador no bojo de suas relações sociais e, assim, defini-lo como membro de uma classe enquanto sujeito de sua própria história. Para isso, construiu uma narrativa cujo discurso literário evidencia uma oposição de classes sociais: ricos x pobres, patrões x operários. Essas classes abstratas se objetivam na particularidade dos sujeitos, nas suas ações, no enfrentamento das questões, na luta pela sobrevivência, nas tensões sociais, na história de vida de cada um, no modo como veem o mundo, na individualidade, frente à tomada de decisões, na subjetividade do convívio das relações com os outros, no discurso de cada um deles; mas também se formam na sociabilidade das ações, nas relações de poder, na determinação das relações de produção capitalista, na formação da consciência histórica da classe operária, na constituição do sujeito social, nas questões identitárias, étnicas e religiosas, na memória social do grupo, na percepção dos valores, nas decisões políticas e nos costumes e fatos socioculturais.

Em *Capitães da Areia*, percebemos tensões, resoluções, conflitos de classe, mudanças e permanência de atitudes, sentimentos, subjetividade, frente às condições objetivas da vida em sociedade, estratégias de enfrentamento das forças conservadoras das relações capitalistas, processos de lutas cotidianas, vivências culturais e práticas sociais. Esses elementos são estruturados naquilo que cada personagem representa no romance. Assim, Pedro Bala e João de Adão (trabalho), Pirulito, Padre José Pedro e Don’Aninha (religião), o Professor (leitura e pintura), Sem-Pernas (ódio e

inadaptação), *Vida Seca* (campo/cidade), *Gato* (malandragem, prostituição), *Boa-Vida* (malandragem e boemia). Todos eles representam práticas culturais e experiências de vida compartilhadas. Sugerem também maneiras diversas de resistência ao modelo de sociedade opressora da década de 1930 que, de certa maneira, persiste até hoje.

Enfim, podemos concluir dizendo que o romance de 1930 do Nordeste integrou uma produção literária complexa e ampla. Por isso, não é simples afirmar se ele pertenceu ao movimento modernista e seguiu seus avanços literários, ou se buscou modelos da tradição romanesca do século XIX. Talvez, o mais acertado, mesmo parecendo contraditório, é pensar que a ficção nordestina operou nos dois sentidos. Os próprios escritores nordestinos e modernistas discordam em muitos aspectos literários e culturais. Ao analisar as obras, constatamos que elas também se diferenciam em alguns elementos, mas se aproximam em outros.

O abandono do academicismo em favor da linguagem popular como integrante da expressão literária, a abordagem de temas sociais e culturais não mediados pelo documento, mas pelo envolvimento e engajamento social do escritor, e a presença de personagens representativos das classes subalternas são alguns dos elementos presentes nos romances nordestinos de 1930 que dialogam com os avanços conquistados pelos escritores modernistas.

Por outro lado, a estrutura narrativa linear, o uso de uma linguagem literária de fácil comunicabilidade, ao invés das experiências narrativas inovadoras (encontradas em *Macunaíma*, por exemplo), a visão diferente de cultura brasileira e de construção estética como forma de representação da realidade social são alguns aspectos que aproximam os romances de 1930 do Nordeste das narrativas tradicionais.

REFERÊNCIAS

- AMADO, J. **O país do carnaval**. 45. ed. Rio de Janeiro: Record, 1986.
- AMADO, J. **Capitães da Areia**. 64. ed. Rio de Janeiro: Record, 1986.
- AMADO, J. **Navegação de cabotagem**: apontamentos para um livro de memórias que jamais escreverei. São Paulo: Círculo do Livro, 1992.
- BUENO, L. Divisão e unidade no romance de 30. In: WEKERMA, Andréa Sirihal [et al.] (org.). **Literatura brasileira: 1930**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- BUENO, L. **Uma história do romance de 30**. São Paulo: Edusp/Campinas: Unicamp, 2015.
- CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.
- CANDIDO, A. **A Educação pela noite**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- GONÇALVES, M. Caridade, abre as asas sobre nós: política de subvenções do governo Vargas entre 1931 e 1937. **Vária História**. v. 27, n. 45, jan./jun. 2011, pp. 317-338.
- MALARD, L. **Literatura e dissidência política**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- PORTELLA, E et al. **O Romance de 30 no Nordeste**. Fortaleza: Edições UFC/PROED, 1983.
- RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução de Mônica Costa Nemo. São Paulo: EXO Experimental; Editora 34, 2005.
- RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SCHWARZ, Roberto. **Cultura e política**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- SPINK, M. J. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. 1: a árvore da liberdade. Tradução de Denise Bottmann. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

WILLIAMS, R. **Recursos da esperança**: cultura, democracia, socialismo. Tradução de Nair Fonseca e João Alexandre Peschanski. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

LETRAMENTO DIGITAL: DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Luciana Guedes Araújo
Cleudene de Oliveira Aragão
Ticiane Rodrigues Nunes

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com o advento da Pandemia de 2020, novas formas de interação foram maciçamente utilizadas, para que fosse possível manter minimamente o calendário escolar. Várias plataformas como: *Microsoft Teams*, *Google Meet* e *Google Classroom*, e ferramentas como: Notebook e celular, antes usados prioritariamente como forma de entretenimento, foram utilizados com um novo viés, visando ao ensino de conteúdos que antes se encontravam apenas no ambiente escolar propriamente dito.

Este novo contexto exigiu que os docentes e os discentes tivessem que se adequar rapidamente ao uso de tais ferramentas; professores e alunos, independentemente de suas idades e classes sociais, também foram impelidos a utilizar aparelhos eletrônicos como acessórios educativos.

O que está sendo adotado neste momento pandêmico por boa parte das instituições de educação, em caráter emergencial, são aulas remotas, ministradas por docentes, em sua maioria no mesmo horário convencional da aula presencial, por meio do uso de recursos tecnológicos digitais. Embora as atividades presenciais estejam sendo substituídas provisoriamente por aulas remotas, o formato usado é diferente da modalidade Educação a Distância (EAD) tradicional, em que o conteúdo é, na maioria das vezes, para uso autoinstrucional e conta com apoio de tutores e os alunos, no ato da matrícula, optaram por esta modalidade de ensino.

No que tange aos professores que compuseram este grupo de pesquisa em tempos pandêmicos, deve-se destacar que estes possuíam aspectos relevantes para participar desta pesquisa; todos são licenciados em suas áreas, todos trabalham majoritariamente no Ensino Médio e compuseram, durante alguns anos, o quadro de docentes em uma escola privada de grande porte na cidade de Fortaleza. Nas conversas, que ocorreram via mensagem de *WhatsApp* e videoconferência, durante a criação deste artigo, ficou latente que a angústia dos professores, que compuseram este grupo, era enorme perante uma mudança abrupta da dinâmica educacional, além de terem que se adaptar a uma quarentena inesperada e o temor de que ele (a) próprio (a) ou algum parente contraísse o popularmente denominado Novo Corona Vírus.

O artigo que nos propusemos a escrever tem por objetivo investigar como foi, para os docentes, tornarem-se agentes de letramento digital, durante o afastamento social. Procuramos perceber como se deu essa formação e que tipo de “ferramentas” foram usadas. Tal investigação justifica-se por ser de extrema importância, principalmente em tempos pandêmicos. Após a introdução será apresentada a fundamentação teórica onde serão abordadas as definições de letramento, letramento digital e o docente como agente de letramento digital.

LETRAMENTO E OUTROS CONCEITOS

O termo “letramento” deriva do termo *literacy*, de origem do latim *littera* que quer dizer “letra”. A princípio, a palavra foi motivada pelas transformações culturais, históricas, sociais, econômicas e políticas. Diante de tais circunstâncias, o letramento desponta para auxiliar a uma sociedade contemporânea, onde o desenvolvimento de habilidades a serem utilizadas para ler e escrever no contexto das práticas sociais se fez muito necessária.

É do nosso conhecimento que, no Brasil, a palavra letramento começou a ser utilizada a partir da década de 1980. A primeira pesquisadora que usou tal palavra foi Mary Kato, no livro *No*

mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística (1986), onde objetivava construir uma teoria de aprendizagem da língua escrita que trouxesse reflexões associadas a ações exequíveis. No entanto, o termo letramento foi popularizado por Magda Soares. Esta afirma que a alfabetização e o letramento são procedimentos inerentes, porém distintos em termos de sistemas cognitivos, segundo a autora, reter a técnica (codificar e decodificar), e a empregar esses conhecimentos nas mais variadas práticas sociais é fazer uso do letramento. É importante ressaltar que o processo deve ocorrer de forma simultânea (SOARES, 2003).

Conceitua-se uma pessoa instruída, que tem traquejo nas letras, como um indivíduo letrado. Assim, um indivíduo iletrado seria equiparado a um ser que não tem conhecimentos literários, que não é instruída; analfabeta ou quase analfabeta (SOARES, 2002).

Rojo (2004) declara que o letramento é oportunizado através da leitura dos inúmeros textos que transpassam, as variadas camadas sociais, de modo que façam sentido na vida dos indivíduos, assim caracterizando o reconhece como um “sujeito letrado” (ROJO, 2004, p. 1):

[...] ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela.

Já Street (1993) afirma que o letramento carece ser percebido como uma ideia profusa, teórica, mas que seja possível ser colocado em prática por e pelo sujeito. Assim sendo, analisar as práticas de letramento abrange as situações de uso da escrita, contendo os traços sociais dos sujeitos, como também as ações, os princípios, e os discursos sobre a escrita.

Com isso, o autor propõe duas ideias significativas sobre letramento: o entendimento dos procedimentos do letramento em si e a apresentação do modelo ideológico e do modelo autônomo. Este aponta ser necessário a utilização de práticas de Letramento

para objetivar os “aspectos que nos possibilitam começar a ver padrões nesses eventos e situar conjuntos de eventos de forma a dar a eles um padrão” (STREET, 2011, p. 38).

No entanto, o conceito de modelo ideológico demonstra a perspectiva das pesquisas que encaram a escrita como um fator de separação cognitiva e social e dá grande enfoque aos estudos que trazem em si uma visão crítica sobre os estudos desenvolvidos anteriormente. Tal fato diverge do modelo autônomo que tem como característica a neutralidade e que se arvora nas organizações sociais de poder.

Rajagopalan (2018, p. 7), indo ao encontro do método ideológico, declara que “nunca antes na história da humanidade o pensamento crítico se apresentou como tão necessário em nossas vidas no dia-a-dia”. O contato com as diversas informações encontradas em uma simples busca em “sites” disponíveis na internet requer a habilidade de uma leitura e interpretação crítica. Diante disso, a missão da instituição escolar e do docente é árduo, visto que a percepção de leitura tradicional, onde os raciocínios são considerados como corretos ou errôneos, já não se adequa. Deste modo, é imperativo que as ações pedagógicas potencializem as leituras críticas do mundo que ocorrem quando o indivíduo constantemente questiona as premissas e inferências apresentadas nos mais variados textos e também em discursos.

Consonante Souza (2007), o letramento digital pode ser classificado em dois tipos: restrito e amplo. Neste artigo nos deteremos ao conceito restrito. Este é uma série de habilidades que requer dos indivíduos a competência de reconhecer quando a informação é necessária e possuir a capacidade de localizar, avaliar e usar, de forma efetiva a informação que é necessária. Em outras palavras, o docente precisa auxiliar aos seus alunos a desenvolver a capacidade e de ter o cuidado de selecionar as informações realmente pertinentes e ponderar se estas realmente são importantes para seu aprendizado dentro de uma instituição de ensino ou em sua vida privada.

Segundo Martín-Barbero (2006), a transformação tecnológica proporcionou um novo modo de relação entre os atos simbólicos que constituem o cultural. O iletrado eletrônico é comparado ao analfabeto no sentido tradicional, sendo incapaz de atribuir qualquer sentido a uma palavra qualquer no computador. Buzato (2001) afirma que uma pessoa letrada, no sentido tradicional, é mais capaz de ser considerada semiletrada na perspectiva eletrônica, pois estará apta a dar algum sentido. Já os semiletrados eletrônicos, por sua vez, podem identificar uma boa parte das teclas ou identificar elementos que estejam mais ligados ao texto impresso. Todavia, falta a eles as normas específicas do meio eletrônico, e por isso ele não é capaz de perceber um sentido prático a partir do que se apresenta na tela.

De acordo com Buzato (2001), o letrado eletrônico é capaz de interagir com uma grande variedade de textos e está mais preparado para conhecer e reconhecer novos tipos e gêneros textuais no meio eletrônico. Assim, quando se pensa na formação de professores, no âmbito digital, é importante considerar em qual dos três estágios o docente se encontra.

O letramento digital é um sistema em larga expansão e neste momento pandêmico se tornou indispensável, pois estamos impedidos de devolver nossas atividades presencialmente. Diante deste cenário global as tecnologias, principalmente as Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDIC), são indispensáveis em todos os setores da sociedade, no entanto, não devemos ignorar o grave problema de quem não possui o domínio das linguagens digitais ou de quem não tem acesso aos aparelhos eletrônicos, originando, assim, uma nova exclusão: a digital.

Aos profissionais de educação é imputado o papel de facilitar, orientar e capacitar os alunos para o letramento digital, porém, para que esse sistema seja factual, é necessário que os docentes sejam preparados e também se tornem sujeitos letrados digitalmente. Entretanto, para que tal fato se torne exequível, antes deve ocorrer profundas reformulações na educação brasileira, tanto nas séries iniciais como nas universidades.

Baseando-nos no que foi dito anteriormente, compreendemos que uma pessoa para ser considerada digitalmente letrada tem que possuir competências para compreender e utilizar a informação, extraídas da *Internet*, de maneira coerente e estratégica. E ser capaz de repassar tais informações de forma clara objetiva para que esta possa ser utilizada pela sociedade. Esta também deve ter o cuidado de sempre verificar se a fonte da informação tem procedência para que assim a pessoa não colabore, mas sem intenção, para a propagação de *Fake News*, que nada mais são do que notícias mentirosas que são veiculadas como verdades, tão presentes em nosso cotidiano. Diante do que foi exposto, será apresentada, de forma sucinta, a metodologia utilizada para a realização deste artigo.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa utilizou o método de pesquisa exploratória, de caráter qualitativo e também lança mão de entrevistas semiestruturadas. A pesquisa exploratória tem por característica uma situação específica e quer desvelar as relações que existem entre seus componentes. Outra particularidade é que esta é bastante flexível e, assim, possibilita a abordagem de vários aspectos de uma situação, no caso deste estudo: uma Pandemia. Recomenda-se a pesquisa exploratória quando há pouco conhecimento sobre o problema a ser estudado (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007).

Elegemos a metodologia de natureza qualitativa, pois compreendemos que em um estudo buscamos analisar o processo social da problemática da pesquisa, sendo norteada e observada ao longo de seu desenvolvimento. Segundo Creswell (2010), nos estudos qualitativos, os métodos elegidos têm imensa preponderância diante dos processos. A pesquisa pode investigar a sociedade, averiguar atividades, processos e eventos ou entender melhor a cultura de determinados grupos. Para Demo (1995, p. 32), a pesquisa qualitativa objetiva observar “[...] aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica

das relações sociais”, pois enfatiza a interpretação do objeto, levando-se em consideração o contexto pesquisado.

Este artigo contou com a colaboração de um grupo de dez professores, todos licenciados em suas respectivas áreas e que trabalham ministrando aulas no Ensino Médio, na cidade de Fortaleza há mais de dez anos. Este grupo foi formado por oito professores e duas professoras, dos quais, três são professores da disciplina de Matemática, um de Química, um de História, uma de Geografia, dois de Português, um de Biologia e um de Física, sendo assim as áreas de linguagens e códigos, Ciências Humanas e Ciências da Natureza foram contempladas. Dentre esses docentes, quatro trabalham em escolas públicas e privadas, quatro trabalham apenas em particulares e dois apenas em públicas.

Tal pesquisa foi feita basicamente utilizando a plataforma denominada *WhatsApp*, optou-se por uma abordagem qualitativa, já que este tipo de pesquisa tem um amplo foco de interesse e é frequente a busca por compreender a perspectiva dos participantes da pesquisa. A maioria das entrevistas foi feita por mensagens de texto e algumas foram realizadas por videoconferência. As perguntas que foram feitas a este grupo foram as seguintes:

- 1) Quais foram as ferramentas e plataformas que você utilizou para criar as suas aulas remotas em tempo de pandemia?
- 2) Quais foram as dificuldades que você encontrou para produzir suas aulas remotas durante a quarentena?
- 3) Com relação à adesão das suas aulas remotas, há diferença entre a escola pública e a particular? Você crê que os alunos assimilam o conteúdo?

Percebe-se que as perguntas tinham por objetivo destacar as principais ferramentas e tipo de plataformas utilizadas por estes docentes. Já o questionamento sobre as dificuldades que estes professores enfrentaram foi importante para aclarar a real situação que estes passaram tendo de serem autodidatas digitais. Ao fim, é abordado um importante aspecto: a percepção que os docentes tiveram sobre a adesão dos alunos nas aulas síncronas remotas (ASR).

A seguir será exposta a análise dos dados que foram extraídos das conversas com os docentes que participaram da pesquisa sobre o professor como agente de letramento digital em tempos pandêmicos.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Para facilitar a compreensão da análise, foram elaborados quadros correspondentes às três perguntas que foram feitas aos dez professores que participaram da pesquisa. Inicialmente, queria-se saber que tipo de aparato eletrônico foi usado para a criação das aulas remotas, depois que foi instaurado o distanciamento social, e quais foram as plataformas digitais elegidas para que as aulas ocorressem.

Os professores de Matemática serão denominados como PM1, PM2 e PM3, Química PQ1, História PH1, Geografia PG1, Português PP1 e PP2, Biologia PB1 e Física PF1.

Quadro 1 – Respostas dos professores à questão 1

Quais foram as ferramentas e plataformas que você utilizou para criar as suas aulas remotas em tempo de pandemia?	
PM1	Eu uso como ferramentas o notebook, o meu celular, e um Datashow que pertence ao condomínio onde moro. Já as plataformas que utilizo são Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, Google Classroom, professor online, Moodle, e-mail e WhatsApp.
PM2	Utilizo o meu Notebook e meu celular para criar as minhas aulas e com relação as plataformas uso o Google Meet, o Google Classroom, o WhatsApp e o Telegram.
PM3	Eu utilizo o meu Notebook e meu celular para criar as minhas aulas e as plataformas usadas são Discord para a transmissão e a OBS para a montagem, além do WhatsApp e e-mail.

PQ1	Uso o notebook e o celular e como plataforma Google Meet.
PH1	Uso meu laptop e celular e estou, atualmente, trabalhando com três plataformas: a Zoom, o Google Meet e o Discord, além do WhatsApp e Instagram.
PG1	Utilizo meu notebook e o meu celular. As plataformas que uso são: o Google Meet, Google Classroom, UNOi e o Moodle.
PP1	Eu tenho feito as atividades em Word ou PDF e postado no Portal professor online da SEDUC e no Google Classroom. Tenho sugerido links de vídeo do Youtube e colocado arquivos de textos.
PP2	Utilizo o meu Notebook e meu celular para criar as minhas aulas e com relação as plataformas uso o Google Meet, o Google Classroom, o whatsApp e o Telegram.
PB1	Uso meu laptop e meu celular. Para criar minhas aulas uso o Microsoft Word e as plataformas que utilizo são o Google Classroom e o Professor Online.
PF1	Os equipamentos que uso são o notebook, o celular e a mesa digitalizadora. As plataformas são o Zoom, Openboard, PPT, Professor Online e Google Meet.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As plataformas digitais podem ser usadas para uma infinidade de objetivos, dependendo do interesse do usuário. No caso dos professores o cunho é educacional. Tais plataformas possibilitam que diferentes aplicativos possam ser usados ao mesmo tempo pelos usuários, no caso dos professores e alunos.

Percebe-se que todos os professores que participaram da pesquisa utilizam celular e *notebook* na criação e na apresentação de suas aulas remotas e as principais plataformas usadas pela maioria dos docentes foi o *Google Meet* e o *Google Classroom*. Sabe-se que

essas, durante a pandemia, tiveram seus acessos liberados, sem qualquer custo para os usuários; talvez, por este motivo, foram eleitas pela maioria dos participantes desta pesquisa.

Quadro 2 – Respostas dos professores à questão 2

Quais foram as dificuldades que você encontrou para produzir suas aulas remotas durante a quarentena?	
PM1	Ter que aprender rapidamente a utilizar plataformas que nunca havia tido contato e assimilar tudo muito rápido sem ter nenhum tipo de treinamento.
PM2	A oscilação da Internet e aprender rapidamente a mexer nas plataformas sem um treinamento específico.
PM3	No início, aprender a manusear o Software denominado OBS.
PQ1	Não encontrei muitas dificuldades, pois já tinha aulas prontas, pois trabalho com lousa digital, porém gravar as aulas para mim foi muito incômodo.
PH1	A falta de conhecimento mais profundo sobre as plataformas, treinamento rápido, questões de estabilidade de rede e manuseio das plataformas.
PG1	A falta de treinamento para poder utilizar de maneira tranquila as plataformas, nem o pessoal do suporte técnico, muitas vezes, também não dominava plenamente o software.
PP1	Falta de preparação técnica. Não houve nenhum tipo de orientação ou tutorial para os professores
PP2	Trabalho em três escolas e em apenas uma houve o cuidado de preparar o professor para as aulas remotas. As outras apenas cobram que as aulas e atividades fossem feitas e postadas, mas em nenhum, momento recebi qualquer tipo de orientação por parte dessas.

PB1	Minha maior dificuldade está em editar os vídeos. Nunca havia feito isso e tive que aprender rapidamente, mas confesso que até agora tenho muita dificuldade.
PF1	Com exceção do PPT, que eu já usava, o Zoom, Openboard e Google Meet eu precisei aprender rápido a mexer nesses programas. E isso tudo demandou um tempo que já era escasso.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O alcance e a utilização de instrumentos são importantes no letramento digital, mas, infelizmente, não atingem a todos os professores. Há instituições de ensino equipadas com computadores e acesso à *internet* e professores que possuem pouco conhecimento sobre informática educativa e, por isso, muitas vezes, não integrem os recursos digitais às práticas pedagógicas. Seria interessante que grande parte dos docentes utilizasse computador-internet ao seu ofício. Tal integração não significa a renúncia das práticas que existem e que são produtoras e essenciais, mas que a elas se acrescente a tecnologia.

Em um segundo momento, foi questionado quais eram as principais dificuldades enfrentadas por estes docentes para a criação de suas aulas e no quadro anterior é perceptível que o principal obstáculo foi a falta de treinamento, para que estes pudessem operar de forma tranquila as plataformas necessárias para produzirem aulas interessantes e, com isso, despertar o interesse dos alunos para o conteúdo apresentado.

Percebe-se que a falta de treinamento dos docentes se deu, pois muitas instituições não acreditavam que o avanço do COVID-19 fosse tão brutal. Estas foram surpreendidas e ficou claro que tais instituições e, conseqüentemente, os professores, que não estavam preparados para aderirem às aulas remotas, foram responsabilizados pela manutenção das atividades pedagógicas destes alunos.

Quadro 3 – Respostas dos professores à questão 3

Com relação à adesão das suas aulas remotas, há diferença entre a escola pública e a particular?	
PM1	Os alunos das escolas particulares participam bem, perguntam quando têm dúvidas, já os alunos da escola pública eu não sei precisar, pois passo os exercícios via e-mail da escola e tais atividades só serão cobradas na volta das aulas presenciais.
PM2	Há diferença entre os alunos da escola pública e da escola privada. Os da escola particular tem todo um aparato em casa para estudar, por isso a participação é maior. Já os alunos de escola pública têm uma adesão bem menor, acredito que seja pela condição precária que vivem.
PM3	Como trabalho somente no setor privado tenho percebido uma grande adesão às minhas aulas.
PQ1	Na escola particular todos têm acesso à <i>Internet</i> e computadores; já na rede pública muitos alunos têm só celular e poucos têm computadores. O problema nessa Pandemia é a falta de <i>Internet</i> desses alunos de escolas públicas e isso diminui a frequência dos alunos nas aulas.
PH1	Não trabalho em escola pública, apenas em privadas e nelas a adesão é muito alta e percebo que os alunos participam com perguntas pertinentes ao meu conteúdo.
PG1	Trabalho apenas em escolas particulares e a adesão dos meus alunos é muito boa, mas noto que eles sentem falta do contato que se tem apenas em aulas presenciais.

PP1	Eu só trabalho em escola pública e a adesão é pequena, principalmente no turno da noite. Os alunos são desestimulados e não se interessam pelas atividades remotas.
PP2	Trabalho apenas em escolas particulares e lá a adesão é muito alta, acredito que isso ocorra, pois eles têm os aparelhos eletrônicos necessários e uma Internet de boa qualidade.
PB1	Não sei se há diferença, pois ensino só em escola pública e lá a adesão é baixa. Acho que muitos não têm Internet em casa e a maioria só consegue acessar via celular e isso dificulta na hora de ler um texto ou fazer algum tipo de exercício.
PF1	Na escola privada de grande porte tive boa adesão, na de porte médio, tive uma adesão regular, agora na escola pública a adesão é quase nula infelizmente.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao final da pesquisa, foi questionado aos professores sobre como eles vinham percebendo a participação dos alunos nestas aulas remotas. O que foi constatado sobre os alunos de escolas públicas foi a baixa adesão às aulas remotas por vários motivos; dois deles foram citados pelos professores. O primeiro foi a dificuldade ao acesso à *Internet*, pois muitos alunos não têm condições financeiras para pagar por esta. O segundo foi que a maioria dos alunos veem as aulas pelo celular e quando há textos a visibilidade é menor. Quanto aos alunos das escolas particulares, principalmente as de grande porte, a participação é grande, pois estes têm ao seu dispor todo um aparato eletrônico e estrutural que facilitam a adesão destes discentes às aulas remotas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutiu-se neste artigo a situação do professor, em tempos pandêmicos, como um agente de letramento digital. Mostrou-se que este não estava habituado a utilizar determinadas plataformas. No entanto, pode-se constatar que a maioria dos docentes, que participou da pesquisa, não teve nenhum tipo de treinamento para operar tais aplicativos. E que também não existiu, por parte da maioria das instituições de ensino, qualquer preocupação na formação do caráter reflexivo crítico, para que a inserção das novas tecnologias na prática docente não fosse apenas mecânica.

A principal queixa que os professores das escolas públicas relataram foi que tiveram que aprender por si mesmos a utilizar as plataformas digitais, pois a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) não disponibilizou qualquer tipo de treinamento para os docentes, além de não deixarem claro aos gestores e, conseqüentemente, aos professores como deveriam atuar de forma prática durante o período pandêmico.

Alguns professores revelaram, ainda, que muitas escolas, principalmente as privadas, não respeitavam os horários que estes docentes tinham nesta determinada instituição; marcando reuniões no período da noite, sendo que os profissionais trabalhavam apenas no período da manhã ou da tarde na escola; não respeitando os dias trabalhados, por exemplo: o profissional estava contratado apenas por duas manhãs e a escola montou um horário de aulas remotas em que este deveria trabalhar duas tardes e apenas uma manhã; coordenadores e supervisores mandando mensagens no final de semana e até mesmo em feriados querendo conversar com os profissionais sobre algo relacionado a trabalho.

Foi unânime a menção sobre o cansaço mental que esta adaptação a um novo estilo de vida e trabalho causou nestes profissionais. Alguns citaram que a pressão para que os professores tivessem um letramento digital amplo foi grande e que os que tinham pouco domínio nesta área ficaram muito apreensivos e desconfortáveis com a pouca empatia de muitos gestores.

Todavia, os docentes que participaram desta pesquisa afirmaram que, mesmo com a dificuldade inicial, adaptaram-se ao sistema das aulas remotas e tentam instigar o interesse dos alunos sobre os conteúdos ministrados nesta época de distanciamento social.

Uma grande inquietação foi percebida durante a pesquisa: os docentes mostraram-se muito apreensivos, pois nunca existiram tantas instituições de ensino fechadas ao mesmo tempo. A disseminação do Corona Vírus deixou os estudantes fora da escola. Se o fechamento destas instituições for prolongado, há um grande risco de os alunos ficarem atrasados em seu aprendizado, e há o receio de que estudantes de baixa renda, mais vulneráveis socialmente, não voltem às salas de aula. É importante que os alunos, independente de sua classe social, não percam o vínculo com as suas escolas e seja possível, aos que se encontram em uma situação mais frágil, a assimilação dos conteúdos em casa.

REFERÊNCIAS

- BUZATO, M. E. K. **O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira**: contribuições para a formação de professores. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, SP, 2001.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall. 2007.
- CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 2010.
- DEMO, P. **Metodologia científica**: em ciências sociais. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.
- MARTÍN-BARBERO, J. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. *In*: MORAES, D. **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006.

- RAJAGOPALAN, K. Prefácio: letramento e pensamento crítico. *In*: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (orgs.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas: Pontes, 2018. p. 7-10.
- ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE; CENP, 2004.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, Dimensão. v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003.
- SOUZA, V. V. S. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.
- STREET, B. **Cross-cultural Approaches to Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. *In*: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs.) **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

O USO DO *NEARPOD* COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO REMOTO

Ailton Pinheiro Moreira
Ana Priscila Holanda de Andrade
Emly Lima Araújo
Ana Maria Pereira Lima

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As mudanças no cenário educacional, nos últimos anos, ocorreram de maneira rápida e surpreendente. Diversos acontecimentos, nos âmbitos nacional e mundial, apresentaram uma necessidade urgente de metodologias que pudessem atender às demandas surgidas pelos mais variados motivos.

No cenário mundial, surge um contexto de saúde extremamente impactante, a Pandemia de Covid-19, sua carga letal levou a transposição do ensino presencial para o formato remoto, pois agora as pessoas deveriam ficar confinadas em seus lares e isso apontou para a necessidade de novas práticas pedagógicas que pudessem ser inseridas nessa modalidade de ensino emergencial, uma vez que outras exigências pediram outras dimensões didáticas, novas adequações tanto dos alunos, quanto dos professores.

Além disso, no cenário nacional, temos uma exigência cada vez mais forte a respeito do uso das metodologias ativas na Educação, sobretudo, por serem vistas como estratégia pedagógica para atender a um dos princípios norteadores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o incentivo à promoção do aluno como protagonista no seu processo de ensino e aprendizagem, como também, a sua participação nas discussões da sociedade via recursos tecnológicos.

Concentrar o ensino em paradigmas tradicionais que refletem em uma mera transmissão dos conhecimentos já não corresponde

às expectativas do ensino presencial e muito menos às demandas do ensino remoto. Para Morán (2015, p. 18-19), “as metodologias ativas são ponto de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”. Nesse sentido, essa equipe de trabalho propôs, na VI Jornada Interdisciplinar em História e Letras (JIHL), um minicurso que se configurou em um momento de interação e reflexão, no qual foram discutidos os seguintes questionamentos: O que são metodologias ativas? Quais os exemplos de metodologias ativas? De que forma elas contribuem para a formação do sujeito?

Esse relato de experiências, que ora apresentamos, é resultado dessa atividade em que foi realizada a apresentação da ferramenta *Nearpod*, uma ferramenta educacional que envolve os alunos em experiências de aprendizagem de forma interativa e ativa. Com isso, foi possível colocar em prática, estratégias que facilitam o trabalho dos educadores em sala de aula, além de estimular a participação e o engajamento dos alunos, pois como afirma Morán (2015, p. 18), “os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais”.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declara Pandemia do novo Coronavírus (Sars-Cov-2), e o mundo assiste, num misto de confusão, temor e ceticismo, o crescente número de infectados e mortos, anunciando transformações profundas em todas as esferas da vida em sociedade. Entre as várias instituições da vida social, a Educação sofre impactos de intensidades impensadas e que aprofundam ainda mais o fosso que separa as classes sociais e impulsiona a exclusão das camadas populares no Brasil, *locus* a partir de onde observamos, vivenciamos e refletimos acerca de tais transformações.

Ante essa desafiadora realidade, profissionais da Educação veem-se coagidos/as pela nova conjuntura sanitária a adaptações e improvisações urgentes nesse novo e desolador cenário para tentar mitigar os efeitos negativos da Pandemia sobre as vidas de estudantes e professores/as em todos os recantos do país. De maneira mais preocupante, no escopo dessas adaptações urgentes, estão as comunidades relegadas às periferias do Capitalismo, onde os recursos são mais precários e o acesso, não raras vezes, impossível.

Mesmo não sendo uma personagem nova nesse cenário, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)¹ tiveram seu papel intensificado, atuando como o recurso mais viável às interações entre a escola e os/as estudantes, na necessidade de manterem-se confinados/as em seus espaços, protegendo-se da mais nova ameaça sanitária de alto poder de letalidade. Aqui, cabe ressaltar que, se por um lado as TDICs evitaram que muitos/as estudantes perdessem seus vínculos com a escola, mantendo, tanto quanto possível, o curso de seus estudos; por outro, elas ajudaram a expor a exclusão digital com ainda mais clareza, destacando também, as diferenças sociais que assolam o país imbuído numa miríade de crises nas quais as maiores vítimas são sempre as pessoas em situação de maior vulnerabilidade social.

Em desmedidos esforços para amenizar a desoladora realidade dos/as excluídos/as, “adaptações coercitivas” têm sido empreendidas e enfrentadas por estudantes e demais atores da Educação desde a declaração de pandemia pela OMS. Meio às incertezas do novo cenário mundial, as TDICs, que já haviam sinalizado a importância de acompanharmos os avanços tecnológicos e as consequentes mudanças sociais, passaram a atuar como recursos, *sine qua non*, a Educação, a partir das escolas,

¹ Esse termo se refere a dispositivos eletrônicos e tecnológicos tais como, computador, *Internet*, *tablet*, *smartphones*, lousas digitais, aparelhos de data *shows* etc. (COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015, p. 604).

poderia ter enfrentado um fosso intransponível entre o ensino e a aprendizagem².

Sobre essa temática, Ribeiro (2019, p. 5) problematiza a proibição, por meios legais, do uso de aparelhos celulares em sala de aula, mostrando a outra face da moeda em que, ao invés de inimigos, esses aparelhos podem (e devem) atuar como aliados no intrincado processo de ensino e aprendizagem, de maneira especial, em tempos de isolamento social. Apesar dos discursos contrários ao uso dessa tecnologia em sala de aula, ela tem sido a mais viável ponte (não raro a única, quando acessível) entre professores/as e estudantes.

Ademais, em tempos de hipermodernidade³ e Pandemia, urge que atualizemos nossas práticas, buscando refletir sobre os impactos das TDICs na vida de todos/as envolvidos/as na Educação, considerando seus usos, suas potencialidades e limitações e, assim, estimulemos o pensamento crítico atento ao que declaram Liberali e Megale (2019):

Assistimos estupefatos a campanhas políticas e atos governamentais a (*sic*) base de trocas de acusações, frases de efeitos, boatarias e informações não verificadas. Além do mais, consensos científicos são negados e nos deparamos com uma nova era de obscurantismo científico: terraplanismo, negação das mudanças climáticas, movimentos antivacinas, o ataque aos letramentos, a defesa do *homeschooling*, entre outros devaneios. Nesse universo, tudo pode ser utilizado para construir verdades intolerantes e intoleráveis; a defesa de interesses próprios acima de qualquer custo (LIBERALI; MEGALE, 2019, p. 60).

Uma Educação comprometida com o desenvolvimento do senso crítico-reflexivo de seus estudantes, disposta a enfrentar e

² Para mais informações, acessar: <https://exame.com/bussola/a-pandemia-o-retrocesso-na-educacao-e-as-oportunidades-a-partir-da-crise/>.

³ Conforme Rojo (2015, p. 116), não se trata de uma superação da modernidade, mas de sua radicalização. Esse conceito aponta, por um lado, certa falência do projeto de modernidade revelada pela desigual distribuição das vantagens adquiridas. Outrossim, alguns princípios da modernidade (desenvolvimento tecnológico-científico, economia de mercado, apreço à democracia, extensão da lógica individualista etc.) continuam em constante processo de renovação.

preparar para o enfrentamento dos desafios impostos pela Pandemia, precisa se repensar e reconstruir sobre as bases de uma pedagogia dos multiletramentos que, há mais de duas décadas (em 1996) foi proposta inicialmente, em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL), em Connecticut, EUA, composto por pesquisadores/as como Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Gunther Kress, Jim Gee, entre outros/as, que aprofundaram as discussões atinentes aos letramentos por meio da publicação do manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”), como nos informam Rojo e Moura (2012, p. 11). Essa pesquisadora e esse pesquisador afirmam que:

Nesse manifesto, o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICs, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (ROJO; MOURA, 2012, p. 12).

O advento das novas tecnologias digitais conectadas à *Internet*, cada dia mais acessíveis (ainda que relegando muitos/as às margens desse acesso), oferece novas ferramentas de consumo, produção e compartilhamento de informação, fortalecendo o agenciamento social, por meio de textos de caráter multissemiótico, isto é, composto por variadas modos para produção de significado (áudio, imagem, texto verbal etc.). Portanto, para abranger a “multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo [GNL] cunhou o termo ou conceito novo: multiletramentos” (ROJO; MOURA, 2012, p. 13).

A pesquisadora e o pesquisador mencionados, asseveram ainda que é importante diferenciar os conceitos de letramentos (múltiplos) e de multiletramentos. O primeiro refere-se à variedade de práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades de modo geral. O

segundo nos remete a dois tipos específicos de multiplicidade presentes em nossas sociedades (em especial, as urbanas atuais), a saber: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO; MOURA, 2012, p. 13).

No bojo dessa discussão, os multiletramentos na hipermodernidade nos remetem ao que Ribeiro (2019, p. 6) problematiza a partir de Prensky (2001), e sua proposta de natividade digital por meio da qual se estabelece uma distinção na competência digital dos/as estudantes nascidos na era das TDICs, os chamados “nativos/falantes digitais”, e aqueles/as que assistiram a essa revolução tecnológica e precisaram se debater com os desafios impostos por essa nova maneira de se comunicar, sem, no entanto, perderem seu “sotaque” de “imigrantes digitais” errantes na nova e desafiadora empreitada de acompanhar esses avanços e dominá-los para (inter)agir com o mundo. Conforme a autora, essa visão (imigrantes digitais) é, no mínimo, indelicada, considerando, nos últimos anos, as graves crises migratórias que assolam a humanidade.

Embasado em depoimentos breves de alguns estudantes, Prensky tece uma crítica aos “professores imigrantes”, com isso, o autor engendra, finalmente, uma cisão, um obstáculo ou um fosso entre nativos e imigrantes. Impõe-se, desta feita, um desafio quanto a como lidar com essa situação. A crítica sobre o texto dêitico de Prensky feita pela autora, enfatiza a urgência de se contradizer o discurso de que “mesmo que os professores desejem se aproximar de um ensino mais novo, não podem, não conseguem, devido ao ‘sotaque’ que sempre terão, ou pior, ao funcionamento de seus cérebros, que não aprenderam um novo jeito de estar no mundo” (RIBEIRO, 2019, p. 9).

Nessa linha de pensamento, Ribeiro (2019, p. 12) nos alerta para a heterogeneidade do corpo docente, dos/as discentes e dos demais atores da Educação no contexto brasileiro, lançando luz sobre as múltiplas potencialidades e limitações constituintes de cada um desses coletivos em que habilidades e competências (ou a

falta delas) são inerentes à subjetividade de cada um/a envolvido/a no processo de ensino e aprendizagem, independentemente de sua geração. Finalmente, a autora discute a importância de criarmos pontes entre as gerações para que possam dialogar, numa via de mão dupla, construindo saberes em conjunto para superar as limitações e apressar o passo rumo às transformações constantes na sociedade hodierna. Assim, ela afirma de maneira assertiva:

Assim como suspeito que houvesse e ainda haja mais diversidade nas escolas do que apenas dois perfis antagônicos de pessoas, também suspeito que haja pontes entre os supostos dois lados de algum eventual fosso. Não creio na passividade de professores, nem na esperteza inata e quase mágica dos estudantes. As mudanças necessárias para que a Educação melhore são construídas por todos; sem dúvida, hoje em dia, envolvendo as discussões sobre as tecnologias digitais, que inundaram nossa sociedade, mesmo no Brasil, mas muito minimamente ainda, a instituição escolar (RIBEIRO, 2019, p. 17).

NEARPOD

É uma constatação para muitos que as tecnologias digitais vêm ganhando cada vez mais espaço na Educação, sobretudo, por suas peculiaridades midiáticas, acompanhadas de telas versáteis e multimodais que oportunizam formas dinâmicas de estudo. Entretanto, incluí-las nas práticas pedagógicas, tem sido um desafio para muitos educadores, visto que é preciso saber dominar e usá-las adequadamente. Além do mais, encontrar uma ferramenta “completa”, que ofereça aos usuários, meios diversos para uso, tem levado muitos a buscas incessantes pela *Internet* para realizar tal objetivo. Diante disso, o *Nearpod* surge como uma alternativa possível para atender às demandas de muitos docentes.

Desenvolvido para proporcionar maior interatividade e engajamento de alunos nas aulas, o *Nearpod* é uma plataforma de aprendizagem móvel (disponibilizado também em *App*) com multifuncionalidades, que pode ser um importante aliado de professores e discentes no processo de ensino e aprendizagem, ao conciliar conhecimento, engajamento e diversão. Lançado nos

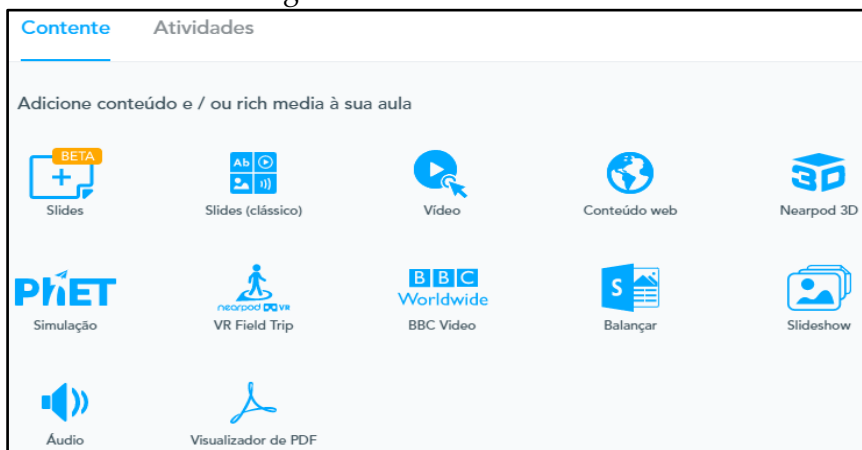
Estados Unidos em 2012, o número de usuários, três anos depois, já ultrapassava a marca de um milhão, mundialmente (LENOIR, 2015). Disponível nas versões pagas e gratuitas, a ferramenta, nesta última versão, é suficiente para oferecer um conteúdo vasto de possibilidades para diversificar as aulas e atrair a atenção dos alunos, por isso, as questões disponibilizadas por nós aqui serão relacionadas à versão gratuita.

O *Nearpod* oferece um ambiente de aprendizagem móvel, em que alunos são levados a acessar a aula, por meio de um código, em seus *smartphones*, *tablets* ou *notebooks*, de qualquer lugar (CUNHA, 2017). Os professores, responsáveis por fornecerem esses códigos, têm em suas “mãos”, uma ferramenta por meio da qual podem criar aulas personalizadas com apresentações de *slides*; elaborar questões discursivas ou de múltipla escolha, inclusive, mesclando-as, e acompanhar os resultados de forma instantânea; incluir vídeos; áudios; *links*; imagens; atividades gamificadas, além de outros recursos, e tudo isso disponível em uma única apresentação.

Para acessar, os professores só precisam fazer um cadastro que pode ser realizado através da conta *Google*. Alunos entram com um código disponibilizado pelo professor, cada atividade gera seu código. Apesar de a plataforma estar disponível em inglês⁴, o *design* é bem didático e de fácil manuseio. Devido às limitações de espaço deste relato, não detalharemos o passo a passo de como usar o ambiente virtual, mas apresentaremos os recursos disponíveis para serem usados por professores. A seguir, a tela da aba dos conteúdos.

⁴ Acessando a plataforma pelo navegador Google, este faz a tradução do *site*.

Imagem 1 – Aba dos conteúdos



Fonte: Plataforma Nearpod.

A primeira opção, + *slides*, é recente e permite a produção de *slides* com diferentes recursos, semelhante ao *Google* Apresentações. Em *slides (clássico)*, há um meio mais simples de produzir *slides*, sem muitas ferramentas para edição, é o primeiro modelo desse tipo de produção da plataforma. Na seção *vídeo*, pode-se inserir um vídeo, por meio de *upload*; transportando da sua biblioteca na plataforma, caso tenha algum salvo; ou trazer diretamente do *YouTube*, pesquisando ou inserindo o link; ou ainda, recorrer às opções de vídeos disponibilizados pela própria ferramenta. No *conteúdo web*, é possível inserir um *link* de uma página da *Internet*, sendo esta aberta dentro da própria apresentação. O *Nearpod 3D* é um interessante recurso para se trabalhar com imagens em 3D disponibilizadas pela própria ferramenta nas seguintes temáticas: lugares e coisas incríveis, tempos antigos, ambiente, corpo humano e microscópico.

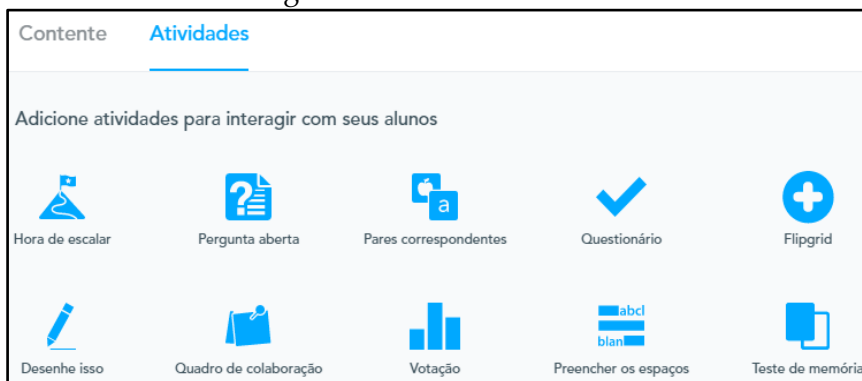
Ambiente intuitivo e de engajamento, o *PhET* simulações permite realizar simulações interativas em Matemática e Ciências, possibilitando ao professor explorar conteúdos dessas áreas por meio de exemplificações dinamizadas, pois tanto eles, quanto alunos, podem manusear as simulações, que já vêm na própria ferramenta. O *VR Field Trip* vai levar os alunos para uma viagem de campo, conhecendo lugares pelo mundo todo, como: parques, museus,

pontos turísticos e locais históricos. O recurso permite-os estarem dentro daquele espaço, e conforme se movimenta a tela ou gira o celular, vai se obtendo um ângulo de 360º, dando uma sensação de tempo real. Em *Worldwide BBC Video*, estão disponibilizados alguns vídeos abordando assuntos das seguintes temáticas: meio ambiente e espécies vivas, saúde, inovação e tecnologia, liderança inspiradora e história, entretanto, o conteúdo é em inglês.

Semelhante ao recurso anterior, a função *Balançar* traz opções de imagens para serem exploradas em algum conteúdo, as temáticas disponíveis são: animais, países e continentes, marcos famosos, eventos e figuras históricas, e estações do ano e clima extremo. Recurso também de imagens, o *Slideshow* tem a especificidade de expor fotos, que podem ser pesquisadas na galeria do *Google* ou selecionadas do *Google Drive*, do *Dropbox*, do *OneDrive* ou do próprio dispositivo eletrônico, sendo aceitos também os formatos em *PDF* e *PPT*, os quais serão transformados em imagens. Na seção *áudio*, permite-se importar áudios pelos mesmos recursos supracitados para imagens, exceto pesquisar no *Google*. O mesmo procedimento acontece para *Visualizador de PDF*, onde se pode inserir um documento em *PDF* dentro da apresentação.

Como podemos ver, há uma variedade de possibilidades para se apresentar e trabalhar conteúdos, utilizando-se de materiais em diferentes formatos, e todos em uma mesma apresentação, ficando a critério dos professores. Agora, passamos aos recursos das atividades.

Imagem 2 – Aba das atividades



Fonte: Plataforma Nearpod.

A primeira atividade, *Hora de escalar*, traz a gamificação como elemento diferencial, é uma divertida atividade que vale pontuação e premiação ao final, indo para o pódio, os três primeiros lugares. O professor cria as questões de múltipla escolha, podendo inserir, inclusive, imagens. A atividade é iniciada dentro de um cenário ornamentado com a presença de avatares. Cada aluno escolhe um e atribui-lhe seu nome. Após isso, o “jogo” começa e, conforme vão respondendo às questões, seus respectivos avatares vão correndo e avançando, até chegar ao topo. Ganha quem acertar mais e em menos tempo. Em *Pergunta aberta*, é destinado para criar questões subjetivas, podendo acrescentar mídias como fotos, áudios, vídeos, arquivos em *PDF*, conteúdos da *web*, ou gravar áudio, podendo o aluno também responder através de áudio, e, além disso, pode-se determinar um tempo para se responder essa tarefa. A atividade de *Pares correspondentes* é usada para fazer associações de uma palavra com uma imagem, ou de termos ou trechos correspondentes.

O recurso *Questionário* é destinado para a produção de questões de múltiplas escolhas, excelente opção para avaliações, pois, ao final, obtém-se um relatório com os resultados, individualmente, com acertos e erros. *Flipgrid* é um aplicativo usado para alunos compartilharem seu aprendizado, por meio de vídeos curtos. Quem já usa essa tecnologia, basta trazê-la para

dentro do *Nearpod*, por meio do seu *link* de usuário. No espaço *Desenhe isso*, abre-se uma janela com ferramentas de desenho, permitindo que os alunos façam suas próprias produções, que devem ser solicitadas pelos professores, conforme o assunto que esteja sendo trabalhado.

Proporcionar um ambiente de interação, um mural colaborativo onde os alunos possam compartilhar textos e imagens com toda a classe em tempo real, essa é a função do *Quadro de colaboração*. Caso se deseje fazer alguma pergunta e obter dados estatísticos, a função *Votação* é a indicada. Os resultados saem em gráficos. Ainda, podem ser produzidas atividades para a complementação dos espaços em branco, o que é feito na função *Preencher os espaços* e, por fim, ainda tem o *Teste de memória*, um jogo de memória que pode ser criado pelo professor, a partir de imagens disponíveis na própria plataforma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposição de atividades que visam à divulgação de novos caminhos para o trabalho na sala de aula, não somente se reveste de instrumentalizar o professor, em uma atitude mecanicista, mas é, antes de tudo, uma atitude de assenhoramento de possíveis caminhos para cumprir a função docente, sem se aprisionar a modelos.

Reconhecemos que o contexto de Pandemia não deveria ser o mote e não foi, pois os professores buscam, todos os dias, formas de “aprender a ser” e “aprender a aprender” uma constante. A crise instaurada pelo contexto sanitário trouxe à tona que existem vários caminhos para esse fazer.

A ferramenta apresentada corresponde a algumas das respostas para a efetivação das metodologias ativas em que os agentes – professor e aluno – ativam conhecimentos e formam a natureza da atividade de colaboração e contribuem para a formação de sujeitos, a partir do protagonismo solicitado para a execução das tarefas.

O fenômeno apontado por essa ferramenta remete ao campo dos multiletramentos, no qual letramentos diversos são acionados em práticas que ocorrem no ambiente tecnológico. Assim, a atividade com a apresentação da ferramenta *Nearpod*, como uma ferramenta educacional, envolveu aqueles que se propuseram a utilizá-la em experiências de aprendizagem de forma interativa e ativa.

REFERÊNCIAS

COSTA, S. R. S.; DUQUEVIZ, B. C.; PEDROZA, R. L. S.; Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 19, n. 3, p. 603-610, set./dez. 2015.

CUNHA, G. **Conheça o *Nearpod***: uma plataforma incrível para criar aulas engajadoras. 2017. Disponível em: <https://aula.incrivel.com/nearpod/>. Acesso em: 19 set. 2021.

LENOIR, C. **Plataforma torna celular um aliado em sala de aula**. 2015. Disponível em: <https://porvir.org/plataforma-transforma-celular-em-aliado-na-sala-de-aula/>. Acesso em: 19 set. 2021.

LIBERALI, F. C.; A. MEGALE. **Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência**. Campinas, SP: Pontes, 2019.

MORAN, J. M. Mudando a Educação com metodologias ativas. *In: Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. [S.l.]: [s.n.], 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas)

RIBEIRO, A. E. Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções. **Revista da ABRALIN**, v. 18, n. 1, p. 1-24, 14 nov. 2019. Disponível em <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1330>. Acesso em: 15 mar. 2021.

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

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

QUANDO A RESILIÊNCIA É O LEITE DA MÃE: A CRIAÇÃO LITERÁRIA DE INSPIRAÇÃO FEMININA E NEGRA

Vania M. F. Vasconcelos
Sandy K. F. Falcão

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Quando uma mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela” – afirmou, em mais de uma vez, a filósofa e ativista estadunidense Angela Davis (2017). A imagem que se desenha quando pensamos no sentido dessa frase nos traduz o que as hierarquias que colocam as mulheres negras na base das sociedades ocidentais resultantes de processos colonizadores e escravocratas. Para Davis, não há como militar contra o racismo sem pensar sua dimensão heteropatriarcal, assim como não há como ser feminista sem pensar no papel que tiveram o capitalismo e o racismo na construção do poder do patriarcado. Concorda com esse raciocínio a escritora moçambicana Paulina Chiziane, vencedora do Prêmio Camões e autora do romance *Nikethe: uma história de poligamia*, entre outros. Em prefácio à obra memorialista de Isabela Figueredo – *Caderno de Memórias Coloniais* – no qual Figueredo narra seu testemunho à violência patriarcal da colonização portuguesa, sendo ela filha de um português, Chiziane escreveu: “o colonialismo é masculino. O macho agressor invade. Penetra no mais profundo da intimidade, de armas em riste, agride e mata, como um violador numa estrada deserta” (CHIZIANE, 2019, p. 15). Portanto, segundo o pensamento dessas duas intelectuais contemporâneas, que expressam tanto a experiência racista/sexista, quanto à reflexão sobre as conexões interseccionais entre as opressões, são elas, as mulheres negras, na base da pirâmide social, as mais atingidas por todas as violências

gendradas por sociedades resultantes de tais combinações históricas. Mas a frase de Davis também nos encaminha para outro lugar de compreensão, nos aponta outra realidade dentro dessa: a potência mobilizadora que essas mulheres possuem quando se movem, ou seja, o quanto são capazes de mudar paradigmas, relações sociais e perspectivas, quando se descobrem sujeitos políticos capazes de transformarem seus destinos, os destinos de seus filhos e, em consequência disso, o destino do seu meio social.

A compreensão dessa possibilidade, mais e mais, concretiza-se nas produções artísticas que tem na autoria feminina negra expressa no mundo cultural contemporâneo. Nos Estados Unidos, por exemplo, precisamos destacar, ao menos, três escritoras negras que representam sementes para gerações de outras mulheres e suas criações artísticas, sobretudo para as mulheres negras. A primeira delas é Maya Angelou, poeta de Arkansas que deixou em toda sua produção poética o testemunho hino do desenvolvimento de uma resiliência necessária à vida das mulheres em um mundo que, frequentemente, lhes é hostil. O poema *Ainda assim eu me levanto* diz:

[...] Você queria me ver destroçada? Com a cabeça curvada e olhos baixos?
Ombros caindo como lágrimas, enfraquecidos pelos meus gritos de
comoção? Minha altivez te ofende? [...] Você pode me cortar com seus olhos
/ Você pode me matar com seu ódio, / mas ainda assim, como o ar, / eu vou
me levantar [...] (ANGELOU, 2020, p. 175).

A poesia de Angelou, reconhecida como uma das mais ricas poéticas do século XX em língua inglesa, trouxe também uma dicção própria que envolve a expressão da experiência negra e feminina no seu país e é constantemente referida como seminal na produção de outras mulheres.

A segunda autora convidada para nossa reflexão sobre movimentos/escritas que são sementes de mulheres negras é a obra de Toni Morrison, primeira autora negra a receber o Prêmio Nobel de Literatura em 1993, que, já na sua estreia literária, ao publicar o romance *O olho mais azul*, em 1970, trouxe para o cenário literário uma prosa que revelava, além de uma poderosa capacidade de

prender seus leitores ao enredo que se desenvolve como uma teia, muita habilidade ao tratar de temas e situações que sociedades sexistas e racistas como as nossas preferem não discutir, como as diversas formas de violência que atravessam as vidas de meninas e mulheres negras.

A terceira autora é Alice Walker, escritora de ficção e ensaísta e ativista pelos direitos humanos e do movimento que intitula *mulherista*, vencedora do Prêmio Pulitzer em 1983, que ficou mundialmente conhecida a partir da adaptação do seu romance *A Cor Púrpura* (1982) para o cinema, na adaptação de Spielberg. Em um ensaio intitulado *Em busca dos jardins de nossas mães* (2021), Walker nos conduz a pensar sobre as mulheres negras norte-americanas que viveram nas primeiras décadas do século XX, tomando como referência o que afirmou sobre elas o poeta Jean Toomen, ao dizer que aquelas mulheres tinham uma espiritualidade intensa, profunda, mas que não tinham consciência da riqueza que possuíam; essas mulheres permaneciam toda a vida sendo desvalorizadas, sem permitirem para si mesmas sequer a esperança. Para Walker, essas mulheres eram artistas, criadoras; nisto estava o segredo da sua profunda espiritualidade, da integridade da sua alma, apesar da violência que sempre afligia suas vidas. Walker se pergunta como a criatividade da mulher negra conseguiu sobreviver de forma tão intensa, já que seu cotidiano era marcado ações consideradas insignificantes como cozinhar, parir e cuidar de crianças, lavar e manter a casa, numa época em que ler e escrever ainda era inacessível para negros, sobretudo para as mulheres que não tinham liberdade para o diletantismo artístico. A saída para algumas foi cantar, e ela cita as famosas cantoras de *jazz*, como Billie Holiday e Nina Simone, por exemplo. Poderemos pensar também nas inúmeras anônimas que tornaram famosas as missas frequentadas por negros e os corais no sul dos Estados Unidos. Walker se lembra de sua mãe, de quem ela tenta compreender de forma mais ampla como as mulheres negras conseguiram manter sua criatividade, quando por tanto tempo lhes foi negado até mesmo o acesso à leitura, muito menos à arte. Como puderam expressar e manter sua potencialidade artística, sufocadas pelas pressões

domésticas, limitadas pelas leis e preconceitos racistas, vítimas de toda violência sexista? Walker conclui que:

Muitas das histórias que escrevo são histórias dela. Apenas recentemente entendi isso: que ouvindo as histórias da vida da minha mãe ao longo dos anos, venho absorvendo não apenas as histórias, mas algo da maneira como ela falava, algo da urgência envolvida no fato de saber que suas histórias – assim como sua vida – devem ser registradas. [...] Mas a contação dessas histórias não era o único jeito pelo qual ela se revelava uma artista, pois suas histórias estavam sujeitas a interrupções, a morrer sem conclusão. [...] Nunca havia um momento sem ser interrompida, fosse pelo trabalho, fosse pelas perguntas barulhentas de seus filhos. E, ainda assim, foi para minha mãe – e para todas as nossas mães que não eram famosas – que me voltei em busca do segredo que alimentou aquele espírito criativo amordaçado, às vezes, mutilado e ainda assim vibrante.

[...] Minha mãe enfeitava com flores qualquer casa miserável onde morássemos. Ela plantava jardins ambiciosos – e ainda o faz – com mais de cinquenta variedades de plantas que desabrochavam de março até o fim de novembro. [...] Tudo que ela plantava brotava como mágica, e sua fama de cultivadora de flores se espalhou por três condados. Por causa de sua criatividade com as flores, até minhas memórias de pobreza são vistas numa tela colorida. [...] Percebia que minha mãe ficava radiante apenas quando cuidava de suas plantas. Ela se envolvia com o trabalho que sua alma precisava fazer. Organizando o universo à imagem de sua concepção pessoal de beleza. [...] Guiada por minha herança de amor pela beleza e de respeito pela força – em busca do jardim de minha mãe, encontrei o meu (WALKER, 2021, p. 210, 218).

O potencial artístico e criativo a que o poeta Jean Toomer se referia e que Walker identifica em sua mãe, sendo tomado como herança pela escritora, parece ser, como nos ensinou Angelou, uma resiliência necessária à própria sobrevivência física dessas mulheres, mas que pela intensidade estética e humana, transforma-se em potência inspiradora para as gerações seguintes. No Brasil, saindo um pouco do campo literário, podemos observar um recente exemplo conhecido na nossa história cultural, uma mulher cuja trajetória representa perfeitamente isso. É Elza Soares, a mulher que, tendo tido uma infância pobre e vulnerável, torna-se mãe aos doze anos de idade,

viúva aos vinte e um, e, já tendo perdido dois filhos por desnutrição, consegue ainda reunir forças para arriscar um lugar ao sol através do sonho acalentado desde sempre: ser cantora. Ao se apresentar, sob os risos iniciais da plateia, no programa de Ary Barroso *Calouros em Desfile*, em 1953, anunciando-se como vinda do “planeta fome”, ela dá o primeiro passo que a levaria a se consagrar como a “cantora do milênio” pela crítica internacional e tornar-se um ícone e uma inspiração para muitas cantoras e atrizes negras brasileiras.

Segundo Zeca Camargo (2018), seu biógrafo, a trajetória fascinante de Elza e a forma como foi tratada por muito tempo pela imprensa e público brasileiros, por décadas ignorada enquanto fazia sucesso fora do país ou, pior, apenas julgada a partir do seu romance com o jogador Garrincha, tem muito o que ensinar ao Brasil sobre o Brasil. O fato é que ela representa uma das pontas dessas correntes invisíveis que se espalham entre mulheres negras de grande talento artístico que puxam outras para cima. É como uma corrente que, criando ondas de inspiração e permissão, multiplicam vozes na expressão artística, enquanto atendem talvez a uma necessidade catártica da própria sociedade.

Nesse mesmo sentido, no início dos anos 1990, Conceição Evaristo criou o Projeto *Cartas Negras*, junto com as escritoras Esmeralda Ribeiro, Geni Guimarães e Miriam Alves, em que as quatro trocavam cartas nas quais tratavam de como o racismo, o machismo e a solidão afetam a vida das mulheres negras. Hoje, tendo se projetado como um dos principais nomes da literatura brasileira, Conceição Evaristo ampliou o projeto, retomando-o em 2017 com o apoio da Fundação Itaú Cultural, tendo como novas convidadas as autoras Livia Natália e Ana Maria Gonçalves.

Voltando à inspiração literária de que trata Walker, de origem não apenas artística e negra, mas também maternal e doméstica, encontramos na obra da autora Conceição Evaristo uma série de imagens maternais do aprender a sensibilidade da vida cotidiana, como no seu poema *De mãe*, que diz:

O cuidado de minha poesia/ aprendi foi de mãe / mulher de pôr reparo nas coisas e de assuntar a vida. / a brandura de minha fala na violência de meus ditos / ganhei de mãe / mulher prenhe de dizeres /fecundados na boca do mundo. / Foi de mãe todo o meu tesouro / veio dela todo o meu ganho [...]
(EVARISTO, 2008, p. 32).

O sentido de inspiração ancestral materna se dá em vários textos nos quais a autora relembra a mãe como aquela que inspira, junto com as tias e suas histórias, a gênese, segundo a autora, da sua criação literária. A imagem dessa mulher forte e sábia, que inventava algodão-doce feito de nuvens e se fazia rainha em brincadeiras com as filhas em dias de pouco alimento para o corpo e muito para a imaginação, a imagem dessa mulher que se agachava perto do rio e desenhava o sol para que ele existisse deram à menina o sentido da invenção, da superação e da realidade transformada pelo risco em chão de areia e em papel. Depois, as muitas mulheres, parentes e vizinhas, nas histórias da resistência, da dor, da alegria e da invenção:

Como ouvi conversas de mulheres! Falar e ouvir entre nós, era a talvez a única defesa, o único remédio que possuíamos. Venho de uma família em que as mulheres, mesmo não estando totalmente livres de uma dominação machista, primeira a dos patrões, depois a dos homens seus familiares, raramente se permitiam fragilizar (EVARISTO, 2007, p. 1).

É marcante na escrita de Conceição Evaristo o fato de que aspectos dolorosos da experiência humana ocupam o mesmo espaço que as singelezas. Esse caminho escolhido pela escritora, para além da riqueza estética que agrega ao texto, é também um recurso para a criação ou o fortalecimento da empatia diante de atitudes que são condenadas por quem desconhece a realidade cotidiana e histórica de grupos marginalizados, representados pelas personagens da escritora.

A REPRESENTAÇÃO HUMANIZADA DAS MÃES EM CONCEIÇÃO EVARISTO

Neste capítulo, analisamos o conto *A gente combinamos de não morrer*, presente na obra *Olhos d'água*, vencedora do Prêmio Jabuti em 2015 na categoria contos. É composta por 15 contos que narram histórias em que há forte presença feminina, dentre as quais há personagens com diferentes atitudes com relação ao fenômeno da maternidade. A narrativa se constrói a partir de um pacto, entre rapazes moradores de uma comunidade, de não morrer, ou seja, de enfrentar o que fosse preciso para preservar a vida, no contexto de violência em que se insere o tráfico de drogas, e divide-se em partes que são narradas sob a perspectiva de três personagens: Dorvi, Bica e Esterlinda (mãe de Bica). No momento em que se passa a história, os dois primeiros têm juntos um filho recém-nascido, que não é nomeado.

Em sua escrevivência, Conceição Evaristo escancara a desigualdade social e as muitas opressões entrecruzadas na vida de suas personagens, com uma forma de narrar que nos faz sentir, para além de apenas entender, emoções intensas e por vezes conflitantes, como se nos conduzisse pela mão para perto, para dentro. Sua escrita descortina a realidade sócio-histórica da população negra, invisibilizada às pessoas brancas pelos privilégios – inclusive, o de produzir conhecimento e contar a versão de uma história que não lhes pertence (SAID, 2007) – e, com isso, humaniza o que é marginalizado.

Dentre as opressões representadas no conto, está a experiência da maternidade, que, transformada em sujeição para as mulheres pelo discurso patriarcal, é atravessada pelas questões de classe e de raça. Por meio da voz narradora, temos acesso à perspectiva e às emoções das duas personagens mães. Bica é uma jovem mãe vivendo a intensidade de emoções do puerpério somada à tensão pela vida do companheiro, enquanto volta o olhar para a própria mãe. Por meio de seu discurso, vemos a desromantização da violência e da morte, bem como o contexto pesado que divide

espaço novamente com a singeleza na linguagem, presente na exposição de elementos íntimos do núcleo familiar:

Balas enfeitam o coração da noite. Não gosto de filmes da tevê. Morre e mata de mentira. Aqui, não. Às vezes a morte é leve como a poeira. E a vida se confunde com um pó branco qualquer. Às vezes é uma fumaça adocicada enchendo o pulmão da gente. Um tapa, dois tapas, três tiros... Minha mãe brincava assim com a gente: *“Um elefante amola a gente, amola! Dois elefantes amola a gente, amola! Três elefantes amola a gente, amola, amola, amola, quatro elefantes...”*

A vida é tanta amolação. A minha mãe ia e ia. Seguiu amolando a gente com aquela cantiga besta, mas que me fazia feliz. Idago, meu irmão, não. Ele ficava puto e mandava a velha calar a boca. Puta ficava a mãe. Era mesmo o final dos tempos! Onde já se viu, filho mandar a mãe calar? Ela não calava, cantava mais alto ainda. Um dia, com tanta raiva, cantou tão alto, que quando parou estava rouca e soluçando. Idago olhou para ela de soslaio, pediu a bênção e saiu. Nem desceu o morro. Vacilou, dançou. Minha mãe recebeu a notícia que ela já esperava. Foi lá, acendeu uma vela perto do corpo. Uma fumacinha-menina dançava ao pé de Idago. Só ela, a fumacinha, a mãe e eu ali velamos o corpo de meu irmão (EVARISTO, 2016, p. 100-101, grifos no original).

A força da escrita de Conceição Evaristo se destaca nesse trecho, com metáforas potentes para descrever situações de medo, dor e luto, como na construção “Balas enfeitam o coração da noite”: a noite nos remete ao que é sombrio e misterioso. Assim, como se espera que seja o coração da noite? Seria sua parte mais escura, que a luz não alcança? Seria o lado de uma realidade que os programas policiais da TV não exibem? É lá onde as balas são achadas e enfeitam o cenário? Vida e morte são comparadas a pó. A vida de Bica e dos seus é tão pesada que a morte lhe parece algo leve como poeira? A jovem mulher menciona “pó branco” e “fumaça adocicada” para se referir à existência, fazendo uso de memórias sensoriais que lhe são familiares. Viver para ela seria ambivalente como experimentar uma droga, que causa mal e bem como a cantiga besta da mãe, que amola e traz felicidade ao mesmo tempo?

O verbo **amol**ar veicula somente a ideia de importunar, ou os elefantes seriam metáforas para os pesos da vida de Esterlinda e seus filhos, que vão se tornando **afiados** pelas dificuldades? Uma

lâmina afiada faz cortes muito mais profundos, assim como é cortante a dor de velar um filho morto e é profunda a leitura que Bica faz do mundo, anterior à leitura da palavra (FREIRE, 2017).

Uma mulher-lâmina amolada por tantos elefantes não silenciaria seu canto por ordem de ninguém. Se a vida é tanta amolação, na ótica de Bica, Esterlinda “ia e ia”: a repetição do verbo remete ao próprio ato de afiar uma lâmina. A mãe recém-nascida lê aquele cantar como algo para amolar os filhos, para brincar com eles, para extravasar a raiva por tanta amolação. A figura idealizada que o patriarcado instituiu para as mães – abnegadas, santas, sempre pacientes e bondosas – não encontra espaço no conto, pois não se sustenta quando a autora expõe a difícil realidade da personagem, violentada em diversos níveis: uma mãe solo, moradora de uma comunidade, que se aflige diante dos conflitos do filho e do genro com a lei. Esterlinda canta de raiva e tristeza, até terminar soluçando. Logo em seguida, a notícia já esperada sobre a morte de Idago no tiroteio: seria para resistir a um momento como esse que a vida a **amolava** tanto? Ou aquela seria a própria vida-morte-vida lhe rasgando ao meio?

Em meio à existência sofrida, a arte encontra espaço; não a arte reconhecida pelas elites, mas na forma de uma cantiga, sem registro, sem autoria, transmitida por outras vozes-mães, como descreve Alice Walker. E, ao descrever a cena em que Esterlinda enfrenta a dor talvez mais temida por uma mãe, Conceição Evaristo mostra a potência de sua arte, ao inserir, em sua própria *Pietá*, uma “fumacinha-menina que dançava”. Se aquele era “o coração da noite” enfeitado por balas que tiraram a vida do rapaz, a escritora acrescenta cor, luz, dança e calor “ao pé de Idago”, como uma reverência, uma chama tímida, solitária, mas acesa. Para o discurso hipócrita veiculado livremente em programas de TV no Brasil, Idago seria apenas mais um “CPF cancelado”, cuja morte era merecida e deveria ser celebrada; mas, para uma escritora que não faz cisão entre escrita e vivência, é preciso mostrar quem sente o apagar daquela chama – quem chora a morte de um jovem negro;

quem, aflita, procura seu corpo quando a poeira-morte assenta. Assim, Bica segue “amolando” sua dor:

Um tapa, dois tapas, elefantes, patas pisam na gente. Escopetas, como facas afiadas, brincam tatuagens, cravam fendas na nossa tão esburacada vida. Balas cortam e recortam o corpo da noite. Mais um corpo tombou. Penso em Dorvi. Apalpo o meu. Peito, barriga, pernas... Estou de pé. Meu neném dorme. Ainda me resto e arrasto aquilo que sou (EVARISTO, 2016, p. 101, grifos no original).

O empenho da escritora ao empregar esse nível de lirismo atesta novamente seu compromisso político com a luta antirracista. Se o leitor está acostumado a saber das mortes de jovens negros apenas atravessado pelo discurso da grande mídia, Conceição Evaristo nos leva até o barraco onde estão Esterlinda e Bica e mostra a situação a partir dessa perspectiva íntima, próxima. A imagem das duas mulheres sozinhas, sem a companhia de amigos ou vizinhos, em um momento de tamanha dor, tem potencial para provocar a sensação não de aperto no peito, mas de esmagamento: “patas pisam na gente”. O efeito estilístico é reforçado pela repetição da consoante oclusiva /p/, que evoca sentidos de pancada, surra. A construção nos remete a alguém que, já bastante machucado (“nossa tão esburacada vida”), foi derrubado no chão; antes que possa se reerguer, é pisoteado por uma manada de elefantes. Quanta dor uma mulher negra consegue suportar?

A imagem de um tiro de escopeta – rápido, explosivo, quente – não seria tão representativa da dor sentida pela mãe e irmã de Idago quanto a de uma faca afiada penetrando um corpo já machucado. A faca afiada evoca som, temperatura e movimento (“cravam fendas”), o que intensifica o sentido de dor pretendido pela escritora. Além disso, a construção “brincam tatuagens” também enfatiza esse efeito: uma tatuagem provoca cortes na pele que são acessórios, ou seja, não são imprescindíveis como os cortes de uma cirurgia, que, mesmo invasivos, visam salvar a vida. Bica e Esterlinda não precisavam de mais esse corte, o que nos faz pensar

no corte-tatuagem da morte de Idago como um capricho de quem quer que controle o destino daquelas pessoas.

A linguagem figurada escolhida por Evaristo para representar o sofrimento individual e compartilhado constitui um campo semântico em torno da ideia de **corpo**, desde as sensações físicas recriadas pelo jogo de palavras até a ideia de unidade – o que acontece a um afeta todo o tecido. No trecho que destaco, há as balas que “cortam e recortam o corpo da noite”; há o corpo que tomba e que leva Bica a pensar no corpo de Dorvi e apalpar o seu próprio (“Peito, barriga, pernas...”). É a dor das duas mulheres sendo narrada na cena, mas também é a dor do “nós”: uma dor ancestral, que tem cor e gênero. Nesse sofrer que é de todos, vemos os fundamentos da filosofia Ubuntu, ou seja, a ideia de que somente existimos nas relações, de forma interdependente, e essa ética da coletividade segue em sentido contrário ao processo de docilização dos corpos por meio da disciplina, que o filósofo francês Michel Foucault (2014) descreve em *Vigiar e punir*.

Encaramos a corporeidade presente em todo o conto como parte da estratégia de Conceição Evaristo em humanizar essas pessoas, historicamente representadas – por quem sempre teve direito a significar e representar as realidades alheias – como corpos, animais, objetos. Para além do nível cognitivo, sua escrevivência nos conduz ao âmbito de mais intimidade: o do toque. As escolhas estilísticas – tanto no aspecto fonético quanto no morfossintático – e a própria construção da narrativa, em que se conta a história alternando entre o olhar-sentir de Dorvi, Bica e Esterlinda, são um chamado ao leitor para estar física e emocionalmente tão perto, que quase é possível perceber o bater do coração dos personagens nos momentos de maior tensão. É como se Evaristo dissesse ao Brasil: “Venha sentir o que nós sentimos na carne e na alma”.

Ao apalpar o próprio corpo, Bica pensa: “Estou de pé. Meu neném dorme”. Em vez de desenvolver o pensamento nas duas frases, a escritora opta por essas duas orações curtas, finalizadas por pontos finais, que provocam pausas nas quais cabem diversas

reflexões. Como é ser mãe e puérpera nesse contexto de banalização da vida? – e das vidas negras? – Quando o neném dorme, muitas de nós também tentamos dormir, visto que a privação de sono da mãe marca os primeiros anos de vida do bebê e causa desgaste físico e mental. Mas o que priva Bica do sono é muito mais do que apenas as demandas do recém-nascido. Conceição nos leva a imaginar, então, as camadas de sofrimento psíquico que se acumulam sobre Bica: o puerpério, a falta de dignidade, o luto pelo irmão, o medo pelo companheiro, a dor pela dor da mãe. “Ainda me resto e arrasto aquilo que sou”. O que resta de Bica? O bebê? O que Bica é? Uma mãe? Ao deixar margem para diferentes interpretações nessa frase, Conceição mobiliza a reflexão sobre a(s) identidade(s) dessa mulher. Quando lhe tiram tanto, o que resta? Uma vida em função do filho?

Logo após a cena do velório de Idago, o tempo da narrativa avança em cinco anos, e a voz narradora parte da perspectiva de Esterlinda. Enquanto assiste à programação da TV, o barulho de um tiroteio faz com que mude de canal e, a ficção da telenovela “vai entorpecendo os sentidos da mulher” (EVARISTO, 2016, p. 101). A ficção funciona como o lenitivo, mas, mesmo em um momento de fruição, a mente de Esterlinda ainda vaga pelas questões que atravessam sua vida: “O que mais gosto na televisão é de novela. Acho a maior bobeira futebol, política, carnaval e *show*. Bobagem também reportagem, campanha contra a fome, contra o verde, contra a vida, contra-contra” (EVARISTO, 2016, p. 101).

Ao refletir sobre maternidade, estão presentes o discurso de uma mulher que conhece as consequências de ter muitos filhos em um contexto de desassistência e, ao mesmo tempo, a culpa que vem do discurso moralista cristão: “Filhos? Não sou boba, só dois. Cuspi fora uns quatro ou cinco. Provoquei. *Eu confessor, me confesso a Deus, meu zeloso guardador, bendito sois vós, que olhe por mim.*” (EVARISTO, 2016, p. 101, grifos no original). Quando opta pelo aborto, Esterlinda sabe que a maternidade, no contexto em que vive, é trabalho não remunerado. A filósofa italiana Silvia Federici (1975) usa esse termo para se referir ao trabalho doméstico, que, para ela,

está no centro das discussões sobre igualdade de direitos: o que eles chamam de amor é, na verdade, trabalho não pago. A escritora australiana Germaine Greer (2001) também defende que as mães também deveriam ser pagas pelo serviço extenuante que prestam ao criar um filho.

Num país que criminaliza o aborto e que tem, desde o início da colonização, a figura da santa mãezinha como ideal de maternidade, Esterlinda critica a si mesma pela decisão de não prosseguir com essas gestações:

Dorvi é companheiro de Bica, minha filha. Fizeram um filho, meu primeiro netinho. Acho que não terei tantos. Não vou deixar Bica virar mulher parideira. Isso de ter muitos filhos era do meu tempo. Nem eu virei. Que Deus me perdoe! Será que minha alma vai padecer no fogo do inferno? (EVARISTO, 2016, p. 105).

A culpa funciona, portanto, como mecanismo de opressão de gênero, e o leitor tem acesso às sensações de medo, impotência e exaustão dessa mulher, que dividem lugar com o zelo e o cuidado pelos filhos. Na fala de Esterlinda, Conceição Evaristo novamente insere pinceladas de singeleza: a dor e o luto convivem com a beleza que a arte traz, seja pela ficção da telenovela, pela cantiga que sua mãe lhe ensinara ou mesmo pela lembrança de seu filho Idago: “É tão bom ver novela. Novela me alivia, é a minha cachaça. Hoje, me lembro que exatamente hoje, há cinco anos, meu filho Idago desceu o morro e caiu. Idago era tão bonito!” (EVARISTO, 2016, p. 102).

A escritora estadunidense bell hooks escreve sobre os efeitos socioemocionais da diáspora nos afetos das pessoas negras. Para proteger o emocional de uma dor intensa, a saída foi se desautorizar a sentir, suprimindo os sentimentos nas relações (hooks, 2010). Embora tenha passado pelo trauma da perda do filho, Esterlinda não expressa a sua dor – ela nem sequer usa as palavras “morte” ou “morrer”, mas diz que Idago caiu, como se se referisse a uma criança que tropeça e cai. A mãe menciona a beleza, o talento para a música e, por fim, a introspecção e frustração do filho com a vida, mas não fala do próprio sofrimento. Com esse

eufemismo, estaria ela tentando evitar que a dor se tornasse mais real, evitando invocá-la por meio das palavras?

A babá Lidiane, da novela das oito, acabou sozinha. Não gostei do final. Assisti outra novela em que a babá casou com o filho do patrão. Bonito, tudo muito bonito. Chorei de emoção. Quando choro diante de novela, choro também por outras coisas e pela vida ser tão diferente. Choro por coisas que não gosto nem de pensar (EVARISTO, 2016, p. 104-105).

O cuidadoso trabalho com as palavras, empregado por Evaristo nesse trecho, aproxima-nos do que parece ser uma profunda solidão da personagem. Esterlinda não gostou do final, porque Lidiane acabou sozinha, ou seja, ninguém deveria “acabar” dessa forma, como ela mesma estava vivendo. A cena de um “final feliz” lhe causa tão forte impacto, que ela se emociona e deságua – o verbo “chorar” é repetido quatro vezes nesse trecho. A telenovela se apresenta, portanto, para Esterlinda, como a possibilidade de viver outra realidade, em que a empregada casa com o patrão. A arte, no conto e na obra de Conceição Evaristo, geralmente se faz presente não em suas manifestações aprovadas pelas elites, mas como um fenômeno multifacetado que surge na encruzilhada de fatores sociais, materiais, criativos e históricos, sendo um campo de conhecimento tão válido e complexo quanto a ciência e a filosofia. Do ponto de vista decolonial, à parte dos sistemas de arte europeus, todos os seres humanos são capazes de sentir e produzir prazer estético, e esse é um caminho de resistência para mulheres negras ao longo da história.

A socióloga estadunidense Patricia Hill Collins (2019) discute que, mesmo a maternidade sendo um conceito central nas filosofias afrodescendentes, foram criados estereótipos para as mães negras, que ela denomina imagens de controle. No entanto, para além dos estereótipos, Conceição apresenta diversas possibilidades de se exercer a maternidade na obra *Olhos d'água*. Se Esterlinda aparenta certo distanciamento afetivo na relação com Bica ou com a sua própria dor, o que vemos de fato é uma mãe que, mesmo buscando

o entorpecimento proporcionado pela novela, continua se preocupando com a filha, o genro e o neto:

Outro dia me contaram que Dorvi está complicado. Eu pensei outro futuro para os meus filhos. Idago, pois é, acabaram com o garoto. Bica é tão inteligente. Na escola sempre se saiu bem, conseguiu estudar até a oitava série. Gosta de televisão, mas tem a mania de implicar com as minhas novelas. Diz que eu vivo no mundo da lua. Engano dela. Eu sei que Dorvi está complicado (EVARISTO, 2016, p. 105).

E, se parece ser alguém que busca a novela por estar alheia à realidade social, afetiva e política em que vive, Evaristo constrói o diálogo interno da mãe de Bica alternando entre comentários sobre a novela, sobre aborto, sobre sua preocupação com o futuro da família, sobre as relações, sobre vida e morte naquela comunidade. Foi enquanto assistia ao final da novela que Esterlinda se permitiu chorar por dores pessoais e coletivas e pelo que, segundo a narrativa, não gostaria de lembrar. Além disso, entendemos que o amor pode ser expresso de diferentes maneiras. Para bell hooks (2010), por exemplo, trata-se de intenção e ação.

A construção do texto, com vários assuntos entrelaçados no mesmo parágrafo, parece representar o fluxo de pensamentos dessa mulher, que dialoga consigo mesma enquanto o tiroteio acontece lá fora. Tanto Dorvi, quanto Bica e Esterlinda se expressam como se estivessem conversando com alguém, mas trata-se de reflexões internas, não verbalizadas. Essa escolha da escritora reforça a humanização do marginal, pois o conto é uma viagem à mente dos três personagens. Se conhecer a história de alguém pode gerar empatia por sua dor, bem como a compreensão de suas atitudes e o respeito por sua trajetória, o quanto isso se intensifica se temos acesso às emoções e aos pensamentos mais íntimos, sem o filtro pelo qual passa a linguagem na comunicação? Desse modo, a intensidade da escrita de Conceição Evaristo não reside somente no teor de denúncia, marcante em suas obras, mas na maneira como emprega os recursos da língua, em diferentes níveis, para reforçar esses efeitos de sentido

e alcançar partes de nós que outras possibilidades de expressão da temática não alcançariam.

A escolha de nomear ou não suas personagens também converge para essa construção de significados: é por uma bica que a água escorre, não em pingos, mas continuamente, sendo, às vezes, a única fonte de água de uma comunidade. Consideramos a personagem Bica como uma contranarrativa aos estereótipos acerca não só das mães negras, como também da própria história de África, por várias razões. Bica é uma mulher resiliente, que cuida do filho e se preocupa com ele: “Se ao menos o medo me fizesse recuar; pelo contrário, avanço mais e mais na mesma proporção desse medo. É como se o medo fosse uma coragem ao contrário” (p. 100). “Estou de pé. Meu neném dorme. Ainda me resto e arrasto aquilo que sou” (EVARISTO, 2016, p. 101). Sua representação, no entanto, não é da mulher endurecida, que suprime os sentimentos, já que um dos momentos de maior carga emotiva (o velório de Idago) é narrado pela perspectiva dela. Ao retratar essa mãe, Evaristo não romantiza seu sofrimento, mas expressa a complexidade que é ser humana, ou seja, ser atravessada por diferentes opressões, expectativas e afetos.

Bica também é uma mulher de inteligência aguçada, com uma leitura crítica de sua realidade:

Desde pequena, era atenta a tudo. Já teve outros namorados, inclusive, um rapazinho crente. Bom menino, mas Bica não gostou dele. Dizia que ele era um banana. Não entendi por quê. Um menino tão bom e ainda com a garantia de estar longe das drogas. Foi aí que ela encrespou. Bica disse que ele era drogado sim. Drogado pela Bíblia, pelo pastor, pela igreja, enfim. Que nem vontade própria tinha (EVARISTO, 2016, p. 105).

Além de ler o mundo de forma perspicaz, Bica também usa as palavras como forma de expressão de si, desde muito jovem:

E só faço escrever, desde pequena. Adoro inventar uma escrita. Um dia na escola, com meus sete ou oito anos, a professora passou um exercício. Era o de dividir as palavras em sílabas e a partir daí formar novas palavras. Eu já estava de saco cheio [...]. Para desconsertar a moça, pedi para ir ao quadro

escrever as que eu tinha formado. E escrevi pó, zoeira, maconha. E fui escrevendo mais e mais. Craque, tiro, comando leste, oeste, norte, sul, vermelho e verde também. Na verdade, naquele momento, eu já estava arrependida e queria voltar para o meu lugar. Se é que tenho algum. Mas escrever funciona para mim como uma febre incontrollável, que arde, arde, arde... A professora olhava querendo ser natural, a turma ria e eu escrevia. Gosto de escrever palavras inteiras, cortadas, compostas, frases, não frases. Gosto de ver as palavras plenas de sentido ou carregadas de vazio deperduradas no varal da linha. Palavras caídas, apanhadas, surgidas, inventadas na corda bamba da vida (EVARISTO, 2016, p. 107-108).

O texto de Bica na lousa poderia ser interpretado como uma brincadeira irreverente; porém, como temos acesso ao sentir e ao pensar da jovem, sabemos quão profunda é sua relação com as palavras: “Eu aqui escrevo e relembro um verso que li um dia. “Escrever é uma maneira de sangrar”. Acrescento: e de muito sangrar, muito e muito...” (EVARISTO, 2016, p. 109).

O direito à significação e à representação de suas realidades é historicamente negado às mulheres negras, bem como o acesso a uma educação que lhes permita fazer uso das várias possibilidades de expressão de sua língua materna, respeitando os usos não padrão que já lhe são familiares (“a gente combinamos de não morrer”) e acrescentando outras formas de uso da linguagem ao seu repertório. Além disso, é ainda recente o aumento do número de mulheres negras na academia. Assim, a personagem Bica representa a sabedoria que advém pela oralidade, por meio da leitura de mundo, pelas trocas que acontecem nas relações dentro da comunidade a que pertence. Não é mencionado no conto se Bica tem qualquer acesso a livros, mas o texto deixa claro que a jovem é uma escritora. Tal afirmação pode ser contestada por aqueles que, ainda hoje, consideram a cultura – e, neste caso, a literatura – como algo a ser produzido e consumido somente por uma minoria, que também seria responsável por manter o alto nível de qualidade dessas produções, protegendo essa arte de corrupções vindas de grupos historicamente marginalizados. Portanto, afirmar Bica como escritora é uma decisão nossa enquanto feministas, comprometidas com a decolonização do saber e do fazer literário,

em um país em que ainda se questiona a literariedade da escrita de Conceição Evaristo.

Assim, Bica é uma mulher subalterna que filosofa sobre a vida; que joga com as palavras como estratégia de sobrevivência; que promove reflexões filosóficas sobre a linguagem e o próprio ato de escrever; e que volta o olhar para a mãe, Esterlinda, com respeito não somente pelo fato de esta ter lhe dado a vida, mas pela ancestralidade que representa:

– Deve haver uma maneira de não morrer tão cedo e de viver uma vida menos cruel. Vivo implicando com as novelas de minha mãe. Entretanto, sei que ela separa e separa com violência os dois mundos. Ela sabe que a verdade da telinha é a da ficção. Minha mãe sempre costurou a vida com fios de ferro (EVARISTO, 2016, p. 108-109).

Quando deixamos de olhar o passado e reconhecer a contribuição de quem veio antes, perdemos parte de nossa história e de nossa identidade. Conceição Evaristo reitera a importância de honrar a ancestralidade, diferentemente do desprezo aos mais velhos – ou à própria ideia de envelhecer – percebido na cultura ocidental. Mesmo não aprovando que a mãe veja tanta novela, Bica não debocha de Esterlinda e não se considera superior por gostar de escrever, mas reconhece o saber que vem pela palavra trocada em comunidade.

A sociedade do consumo nos estimula a descartar o que está com defeito a fim de que possamos adquirir mais, substituindo o velho pelo novo. No entanto, para muitos, a única possibilidade para ter o que vestir é remendar o que rasgou. Se a vida das duas era tão esburacada, Bica exalta a resiliência da mãe ao costurá-la – um ato que remete à delicadeza –, mas com fios de ferro, em uma das frases mais poéticas do conto. Ao voltar o olhar para a mãe com empatia, reforça a sororidade entre as duas, bem como aquilo que a professora Vilma Piedade chama de **dororidade**, ou seja, essa dor compartilhada que há entre Bica e Esterlinda, bem como entre Bica e outras jovens mães de sua comunidade e até mesmo entre as próximas gerações:

Tenho fome, outra fome. Meu leite jorra para o alimento de meu filho e de filhos alheios. Quero contagiar de esperanças outras bocas. Lindinha e Biunda tiveram filhos também, meninas. Biunda tem o leite escasso, Lidinha trabalha o dia inteiro. Elas trazem as menininhas para eu alimentar. Entre Dorvi e os companheiros dele havia o pacto de não morrer. Eu sei que não morrer, nem sempre, é viver. Deve haver outros caminhos, saídas mais amenas. Meu filho dorme. Lá fora a sonata seca continua explodindo balas. Neste momento, corpos caídos no chão, devem estar esvaindo em sangue. Eu aqui escrevo e relembro um verso que li um dia. “Escrever é uma maneira de sangrar”. Acrescento: e de sangrar, muito e muito...” (EVARISTO, 2016, p. 109).

Se escrever é uma maneira de sangrar, Bica jorra o próprio sangue, convertendo-o em leite e em palavras. Alimenta a fome física das bebês, permitindo que Lidinha trabalhe sossegada, sabendo que a filha está recebendo tão rico alimento. Mas, assim como Bica tem outra fome – a de esperança em outros caminhos, em uma vida cujo objetivo não seja apenas sobreviver –, também deseja alimentar outras bocas. Seria a escrita outra forma de alimentar e, tal qual uma bica, jorrar esperança? A metáfora do sangrar remete à dor que se sente quando há algo machucado, cortado em nosso corpo. Mas sangrar também é parte da vida de quem nasce com um útero e, como parte de tudo que é cíclico na natureza, representa o eterno girar de vida-morte-vida. No poema *A noite não adormece nos olhos das mulheres*, Evaristo escreve:

A noite não adormecerá / Jamais nos olhos das fêmeas / pois do nosso sangue-mulher / de nosso líquido lembradiço / em cada gota que jorra / um fio invisível e tônico / pacientemente cose a rede / de nossa milenar resistência (EVARISTO, 2017, p. 27).

Fios de ferro, fios invisíveis, tocados por tantas mãos e mães. Uma rede que resiste diante da injustiça, da desigualdade, do racismo e do machismo, que matam seus filhos, que lhe esburacam a vida. Se escrever é sangrar e se sangrar é tecer essa resistência, a escrita seria a saída de Bica? Sobre sua própria relação com a escrita, Evaristo (2003, p. 2) confessa que escrever é um modo de “executar um gesto de teimosa esperança”. Por meio de Bica, portanto, Conceição Evaristo devolve às pessoas negras em

diáspora o direito de sentir e produzir prazer estético, filosofia e literatura, e o escolhe fazê-lo por meio de uma **mãe**, transcendendo qualquer representação superficial dessa relação e retratando-a como humana, em toda a sua potencialidade e complexidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evaristo conjuga nesse conto seu comprometimento político com a maestria na lida com as palavras, produzindo um texto de elevada riqueza estética e denúncia dos efeitos da diáspora. A corporeidade presente e a escolha dos espaços da narrativa produzem sentidos de proximidade, permitindo ao leitor o acesso à realidade das personagens e contrapondo-se ao discurso racista veiculado na grande mídia. A experiência da maternidade é representada pela busca de diferentes estratégias de sobrevivência. A relação entre as duas mães e suas atitudes diante da vida revelam o papel da ancestralidade materna nessas comunidades, em que a arte e a criatividade são modos de resistência. Esterlinda nos faz refletir sobre aborto, culpa e solidão, e Bica representa uma contranarrativa ao silenciamento da escrita feminina e negra e à própria história de África. Reforçando o papel da sororidade/dororidade, a escritora movimenta toda uma sociedade, mudando paradigmas, relações sociais e perspectivas, revelando a potência da escrita de inspiração feminina e negra para a transformação de suas realidades.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. Angela Davis: “Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela”. **El País**. Salvador, 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/27/politica/1501114503_610956.html. Acesso em: 26 jan. 2022.
- ANGELOU, M. **Poesia Completa**. São Paulo: Astral Cultural, 2020.
- CAMARGO, Z. **Elza** (biografia). São Paulo: Leya, 2018.

CHIZIANE, P. Sobre Caderno de Memórias Coloniais. *In*: FIGUEIREDO, I. **Caderno de Memórias Coloniais**. São Paulo: Todavia, 2019.

COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro**. São Paulo: Boitempo, 2019.

EVARISTO, C. 'Da grafia-desenho de minha mãe: um dos lugares de nascimento da minha escrita'. *In*: ALEXANDRE, M. A. (org.). **Representações Performáticas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FEDERICI, S. **Wages against housework**. Bristol: Falling Wall Press, 1975.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Leya, 2014.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam: Volume 22**. Cortez, 2017.

GREER, G. **A mulher inteira**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

hooks, b. Vivendo de amor. **O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe**, v. 2, p. 188-198, 2010.

PIEIDADE, V. **Dororidade**. São Paulo: Nós, 2017. (Recurso digital).

SAID, E. W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

WALKER, A. **Em busca dos jardins de nossas mães: prosa mulherista**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

REFLEXOS DA ÉTICA DE NICOLAU MAQUIAVEL NO ROMANCE REGIONALISTA *SÃO BERNARDO* DE GRACILIANO RAMOS: UMA ANÁLISE

Daniele Barbosa Bezerra
José Glauber Lemos Diniz

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo tem por escopo refletir sobre os vínculos filosóficos e ético-morais vislumbrados entre a obra do pensador renascentista Nicolau Maquiavel, considerado o fundador da moderna ciência política, e o romance regionalista *São Bernardo*, do escritor brasileiro e modernista, Graciliano Ramos; notadamente, no que tange à construção do perfil psicológico da personagem principal da trama, o latifundiário Paulo Honório.

A análise em questão, que tem como metodologia a revisão bibliográfica dos conceitos de intertextualidade, dialogismo e polifonia, no movimento de estudo da interface entre as duas obras citadas anteriormente, enfoca como o autor da obra de ficção *São Bernardo*, ao elaborar o conjunto de características ético-morais e a visão de mundo que assinalam a atuação de Paulo Honório ao longo do enredo, dialoga com conceitos típicos que integram a “deontologia” proposta por Maquiavel em suas postulações teóricas acerca da política e do modo como deve agir o governante, no livro *O Príncipe*. Embora as obras estejam separadas por mais de quinhentos anos e pertençam a gêneros literários distintos, a saber, o tratado e o romance; é possível reconhecer a influência exercida pelas categorias filosóficas do pensador italiano sobre Graciliano Ramos, na emolduração de sua complexa personagem.

A reflexão em tela, vale-se dos pressupostos teóricos esboçados por Bakhtin (1981, 1992), quais sejam, os conceitos de dialogismo, intertextualidade e polifonia; além das contribuições

de outros estudiosos desta seara, tais como Koch (2000, 2007), Greimas (1966), Barros (2003), Kristeva (1974) e Alós (2006). A metodologia empregada consiste na leitura de ambas as obras a serem analisadas e na construção de uma interpretação que, com base nas categorias analíticas acima referidas, possa revelar a retomada dos conceitos “maquiavélicos” por parte de Graciliano Ramos ao longo da narrativa ficcional.

O PRÍNCIPE DE NICOLAU MAQUIAVEL: UMA NOVA MENTALIDADE ACERCA DA MORAL E DA VIRTUDE

A obra *O Príncipe* de Nicolau Maquiavel, foi escrita em 1513, embora sua primeira publicação só tenha ocorrido postumamente, em 1532. O livro insere-se no contexto das transformações impulsionadas pelo Renascimento, movimento cultural que, a partir da revisitação do legado greco-latino, propôs uma nova visão de mundo em torno do ser humano. Embora esse movimento tenha sido marcado por suas próprias contradições, razão pela qual não se torna possível realizar generalizações exageradas; de modo geral, sua marca foi a afirmação das potencialidades humanas, no sentido de uma concepção fortemente antropocêntrica, responsável por retirar a acentuada ênfase religiosa na abordagem do cotidiano.

O tratado emergiu em um momento histórico em que a Itália de Maquiavel não constituía, ainda, um Estado soberano unificado, mas contrariamente, vivenciava um caos político. A fragmentação da península itálica em vários territórios como ducados, reinos e repúblicas, incluindo os Estados pontificais, colaborava para a prevalência dos particularismos políticos e para o enfraquecimento da região, o que tornava a Itália vulnerável às invasões das potências europeias e atravancava seu processo de modernização e fortalecimento enquanto país.

Desse modo, o propósito de Maquiavel ao elaborar sua obra mais conhecida é fornecer a um governante abstrato (o príncipe), conselhos práticos e úteis no sentido de que este possa tomar o poder, unificar a Itália e manter-se firme e sólido no controle de

seus domínios. Tanto, que a dedicatória da obra é feita a Lourenço II de Médici, Duque de Urbino, nobre italiano sobre cujos ombros o autor deposita suas esperanças de uma Itália unificada e gloriosa.

O pensamento político de Maquiavel propõe uma ruptura com o modelo humanista de governo, calcado nos pressupostos da *virtù* (virtude). Segundo o pensamento humanista, ancorado nos valores cristãos, o governante deveria sempre pautar suas atitudes pela busca em ser virtuoso, ou seja, pela necessidade de atingir um absoluto grau de excelência em seu procedimento. O conceito de *virtù* humanista associa a virtude política à virtude moral. De acordo com tal ótica, ser um governante virtuoso era, portanto, comportar-se de acordo com aquilo que prescreviam os valores cristãos: ser sempre justo, compassivo e nobre de caráter. Trata-se de um conceito de virtude que se propõe paradigmático, devendo servir como referência para as tomadas de decisão do príncipe em todas as situações, por mais distintas que estas sejam.

Em substituição a esse tipo de modelo, Maquiavel propõe uma nova deontologia política apoiada em uma visão de mundo e valores completamente diferentes. Em primeiro lugar, advoga a total autonomia da política em relação à religião e à moral. Tem-se, assim, a diferenciação entre a *virtù* moral e a *virtù* política, com a prevalência da segunda sobre a primeira para efeitos de governabilidade. Na análise “maquiavélica”, o ser humano habita uma ordem natural, cujas características fogem ao seu controle e incidem diretamente sobre seu destino. Vivendo nesse macrocosmo, o homem (e o governante) precisam a ele adaptar-se, não lhes sendo possível pautar sua conduta, sempre e inflexivelmente pelos modelos idealizados propostos pela “virtude” moral. Assim, a própria noção idealizada de governante sábio e virtuoso exarada por Platão em *A República*, perde sua razão de ser diante da constatação de Maquiavel de que a política se processa no campo da realidade e não na esfera das projeções ideais. Essa conclusão requer do governante a capacidade de flexibilizar suas atitudes ante cada situação concreta. Destarte, nas palavras do próprio fundador da moderna política:

Há, porém, uma tão grande distância entre o modo como se vive e o modo como se deveria viver, que aquele que em detrimento do que se faz privilegia o que se deveria fazer mais aprende a cair em desgraça que a preservar a sua própria pessoa. Ora, um homem que de profissão queira fazer-se permanentemente bom não poderá evitar a sua ruína, cercado de tantos que bons não são. Assim, é necessário a um príncipe que deseja manter-se príncipe aprender a não usar a bondade, praticando-a ou não de acordo com as injunções (MAQUIAVEL, 2011, p. 75).

Consoante a visão política de Maquiavel, a vida humana revela-se regida pela “fortuna” (o acaso, a sorte, as situações inesperadas, imprevisíveis e contingenciais), o que obriga o príncipe a adotar procedimentos diferentes para cada situação específica. A proposta de abandono do prisma humanista-cristão no trato dos assuntos de governo, por parte de Maquiavel, foi vista por muitos como uma apologia à prática da perfídia e da falta de ética pelo governante, o que vulgarmente consagrou-se pela máxima “os fins justificam os meios”. As sucessivas leituras em torno da obra política do italiano tenderam a apresentar seu pensamento enquanto uma espécie de carta branca para que o príncipe se valha de todos os expedientes, mesmo os mais sórdidos e anticristãos, para manter-se no poder. Conquanto, essa leitura requer algumas considerações.

Maquiavel, de fato, advoga que os conceitos morais e pretensamente atemporais e universais, os quais serviam de diretrizes para a ação do governante à moda cristã são inúteis para uma condução eficiente e eficaz dos assuntos de Estado. Entretanto, essa negativa é acompanhada de uma afirmativa: a de que o objetivo de toda a ação do príncipe deverá sempre visar ao “bem público”, entendido este, como a manutenção da firmeza nas relações que perpassam o poder. Tal propositura rechaça a concepção política aristotélica de viés moralista e envereda-se por uma noção de “bem” ligada ao utilitarismo. Assim, o “bem” e o “mal” não são mais vistos em termos absolutos e taxativos, mas, relativizados em função da capacidade que estes demonstram em atender às reais necessidades de conquista e manutenção do poder

e da ordem pública por parte de quem governa. “Bem” e “mal” são encarados a partir dos frutos positivos que podem gerar e não como valores esgotados em si mesmos. Ao discorrer sobre o comportamento do príncipe italiano César Bórgia¹, famoso por suas atitudes consideradas moralmente reprováveis, Maquiavel propõe uma nova interpretação dos fatos, à luz de sua teoria política, assim, para ele:

César Bórgia foi reputado cruel; entretanto a sua dita crueldade reconciliou internamente a Romanha, fê-la coesa, reconduzindo-a a um estado de paz e de fidelidade. Considerando tudo atentamente, veremos que ele foi muito mais piedoso que o povo florentino, o qual, para evitar a fama que advém da crueldade, permitiu a destruição de Pistoia. Um príncipe, portanto, para poder manter os seus súditos unidos e imbuídos de lealdade, não deve preocupar-se com esta infâmia, já que, com algumas poucas ações exemplares, ele mostrar-se-á mais piedoso que aqueles que, por uma excessiva comiseração acabam deixando medrar a desordem da qual derivam as mores e os latrocínios (MAQUIAVEL, 2011, p. 80).

Vemos nas palavras do pensador florentino que, segundo a compreensão deste, ainda que a fama de César Bórgia tenha sido reputada na história como a de um homem perverso e cruel por suas atitudes vigorosas e até brutais; ainda assim, consequências positivas emanaram dessas ações do governante, tais como, a pacificação da região da România, a qual encontrava-se em meio a uma grave agitação e desordem pública.

Conforme a nova perspectiva de pensamento inaugurada por Maquiavel, o jogo político deve ater-se à complexa realidade humana,

¹ Nascido Rodrigo de Borja (espanhol) e mais conhecido por Rodrigo Bórgia (italiano), foi o 214º papa da Igreja Católica Romana, de 11 de agosto de 1492 até a data da sua morte em 18 de agosto de 1503. Seu papado começou tranquilo mas, logo manifestou seu interesse em beneficiar a família. Nomeou cardeais o seu filho de dezesseis anos, César Bórgia, os seus sobrinhos Francisco Bórgia e Juan Lanzol de Bórgia de Romaní, o maior, um primo deste último Juan Castellar y de Bórgia, os seus sobrinhos -netos Juan de Borja Llançol e Romaní e Francisco Lloris y de Borja e o cunhado de seu filho César, Amanieu d’ Albret. César seria retratado posteriormente por Maquiavel em sua obra *O Príncipe*, como o ideal do político e governante pragmático.

pois cabe ao príncipe sustentar-se no movediço terreno da *fortuna*, um espaço assinalado pela imprevisibilidade. Equilibrar-se entre os imperativos impostos pela governabilidade e as exigências de caráter moral constitui o grande desafio de quem exerce o governo. Segundo *O Príncipe*, é preciso que o governante saiba escolher adequadamente entre o recurso à astúcia ou à violência, de acordo com a necessidade. Famosa é a posição do tratadista italiano, segundo a qual, entre ser temido e amado pelo povo, e não podendo obter ambas as reações dos súditos, seja preferível ao príncipe escolher a primeira. Nas palavras do próprio mestre italiano:

Nasce daí uma questão: se é melhor ser amado que temido ou o contrário. A resposta é de que seria necessário ser uma coisa e outra; mas, como é difícil reuni-las, em tendo que faltar uma das duas é muito mais seguro ser temido do que amado. Isso porque dos homens pode-se dizer, geralmente, que são ingratos, volúveis, simuladores, tementes do perigo, ambiciosos de ganho; e, enquanto lhes fizeres bem, são todos teus, oferecem-te o próprio sangue, os bens, a vida, os filhos, desde que, como se disse acima, a necessidade esteja longe de ti; quando esta se avizinha, porém, revoltam-se. [...] E os homens têm menos escrúpulo em ofender a alguém que se faça amar do que a quem se faça temer, posto que a amizade é mantida por um vínculo de obrigação que, por serem os homens maus, é quebrado em cada oportunidade que a eles convenha; mas o temor é mantido pelo receio de castigo que jamais se abandona (MAQUIAVEL, 2011, p. 30-31).

Como é possível depreender do excerto acima, a noção extremamente negativa acerca do ser humano, embora em um momento antropocêntrico, leva Maquiavel a lançar mão da tese de que a ação do governante deve conduzir-se de modo pragmático e realista, ainda que para isso seja necessário, em certas ocasiões, abdicar dos valores morais com vistas à manutenção do poder.

O ROMANCE SÃO BERNARDO DE GRACILIANO RAMOS NO CONTEXTO DO MOVIMENTO REGIONALISTA DE 1930

Embora estudos no campo da literatura brasileira, como o proposto por Bueno (2001), demonstrem que a chamada geração

literária de 1930 apresenta mais complexidades e nuances do que as abordagens simplificadoras e esquemáticas dos manuais e livros didáticos costumam explicitar; podemos dizer que, de uma forma geral, a predominância da preocupação em lidar com a temática do “regional” constituiu uma marca das produções literárias desse período. Convém, aqui, realizar uma digressão histórica, a fim de situar melhor este movimento.

O movimento regionalista de 1930 corporificou-se em um cenário de enorme agitação política e efervescência cultural e recebeu, portanto, influências de fatores exógenos e endógenos. No plano internacional, vivenciava-se o chamado período entreguerras que assistiu tanto a emergência do Socialismo na União Soviética, quanto a formação da ideologia nazifascista na Alemanha, Itália e outros países do continente europeu.

Já na esfera nacional, o movimento tenentista e a chamada “revolução de 1930” conduziram ao poder, o gaúcho Getúlio Vargas. O Tenentismo tinha como objetivos principais a “purificação” do aparelho representativo, marcado por fraudes e outras práticas corrompidas, como o voto de cabresto, e a quebra da prevalência dos interesses oligárquicos do eixo São Paulo/Minas Gerais na política brasileira. Uma vez estabelecido enquanto presidente, Vargas instauraria, em 1937, por meio de um golpe, um governo de caráter ditatorial, nacionalista e anticomunista, o qual perduraria até 1945, e que ficou conhecido como Estado Novo ou Terceira República (as outras duas repúblicas seriam a “da espada” e a “do café com leite”, respectivamente).

No campo artístico/literário, o movimento de 1930 remonta ao famigerado Manifesto Regionalista, fruto da pena de Gilberto Freire e, aparentemente, levado a público em 1926, durante o I Congresso Brasileiro de Regionalismo ocorrido em Recife. Supostamente na ocasião aludida, posto que há uma controvérsia em torno da data de apresentação do documento. Tal querela é descrita nos seguintes termos:

Em relação a data (sic) de publicação do Manifesto há uma certa polêmica, seu conteúdo poderia facilmente ter sido produzido na década de 1920, mas há quem diga que o Manifesto simplesmente não existiu, e só foi produzido na década de 1950. Ao menos isso é o que foi apresentado por Wilson Martins e Joaquim Inojosa, rivais de Freire, na década de 1960, quando em pesquisa documental não encontraram alusão a tal texto em nenhum dos jornais da época em que o Congresso aconteceu (SANTOS, 2016, p. 4 *apud* DANTAS, 2015).

Polêmicas cronológicas à parte, o movimento literário de 1930, de fato, assimilou elementos do Modernismo, porém, voltando-se para a cultura regional e as manifestações de caráter popular, com ênfase no papel das matrizes culturais africana e indígena na formação do Nordeste, sem, contudo, desprezar a forte influência ibérica (ANDRADE, 2013). Neste período, a prosa tem no romance e no conto suas duas expressões preponderantes. Trata-se de um tipo de romance de feições neonaturalistas e populares, cujo afã é retratar os dilemas colhidos na cena social do país. Assim, temos José Lins do Rego voltando-se para o ocaso da aristocracia rural e a ascensão da classe proletária; Jorge Amado retratando a luta do trabalhador; José Américo de Almeida, Raquel de Queirós e Graciliano Ramos debruçando-se sobre o êxodo rural e o cangaço, e Érico Veríssimo inspirando-se no difícil cotidiano das cidades em acelerado processo de metamorfose (CÂNDIDO, 2006).

Também se faz necessário citar a importância que as ideias socialistas e de esquerda exerceram sobre os espíritos dos literatos brasileiros durante esse período histórico. A experiência da União Soviética, antes mencionada, soprou sobre terras tupiniquins o vento do radicalismo político, responsável por influenciar diversos intelectuais e escritores pátrios. Surgem, então, homens e mulheres de letras abertamente “esquerdistas”, tais como Jorge Amado, Graciliano Ramos, Raquel de Queirós, Oswald de Andrade, dentre outros (CÂNDIDO, 1989).

Ainda acerca do movimento regionalista de 1930, há a interpretação de Muniz (2011) que, alicerçado nos pressupostos da chamada “virada lingüística” (*linguist turn*), reduz o Nordeste, tal

qual concebido pelos escritores da geração de 30, a um discurso. Em outros termos, o Nordeste que emana das páginas dos literatos regionalistas não constituiria uma realidade social, mas, pelo contrário, tão somente um conjunto de imagens, um discurso literário e ideológico tentando alçar-se ao estatuto de “verdade”. O Nordeste seria, portanto, uma simples “invenção literária”. A passagem citada abaixo, ilustra esta tese:

O Nordeste é uma produção imagético-discursiva formada a partir de uma sensibilidade cada vez mais específica, gestada historicamente, em relação a uma dada área do país. E é tal a consistência desta formulação discursiva e imagética que dificulta, até hoje, a produção de uma nova configuração de “verdades” sobre este espaço. Essas figuras, signos, temas que são destacados para preencher a imagem da região, impõem-se como verdades pela repetição, o que lhes dá consistência interna e faz com que tal arquivo de imagens e textos possa ser agenciado e vir a compor discursos que partem de paradigmas teóricos os mais diferenciados. [...] Por isso, o discurso regionalista não pode ser reduzido a enunciação (sic) de sujeitos individuais, de sujeitos fundantes, mas sim a sujeitos instituintes (MUNIZ, 2011, p. 62).

É, pois, neste pano de fundo que se situa o romance *São Bernardo*, do escritor alagoano Graciliano Ramos. O autor em questão, assim como seus pares do período, está imbuído do mesmo espírito de apego às raízes regionais e às particularidades climáticas, políticas, sociais e culturais da região Nordeste. Trata-se de uma espécie de libelo contra a literatura de caráter “regional” praticada por literatos de gabinete, situados em outras partes do país e dissociados da realidade concreta da região. Para Graciliano, os escritores regionalistas não deveriam elastecer em demasia a imaginação durante o processo de produção literária, sob o risco de comprometer negativamente os efeitos de verossimilhança nas obras (RAMOS, 1935).

Em *São Bernardo*, escrito em primeira pessoa, a personagem central, Paulo Honório, resolveu escrever um livro para narrar sua trajetória de vida. Órfão, não herdou de seus pais sequer o sobrenome na Certidão de Nascimento, foi criado pela doceira Margarida, servindo como guia de um cego. Trabalhou

arduamente no roçado até os dezoito anos quando cometeu um assassinato. Envolveu-se afetivamente com Germana, mas ela se engraçou por João Fagundes. Deste triângulo amoroso resultou a morte de Fagundes por Paulo Honório. Durante os três anos, nove meses e quinze dias em que esteve preso, aprendeu a ler com a ajuda de Joaquim Sapateiro, por meio de uma Bíblia protestante miúda. Após liberto, aprendeu Matemática para não ser ludibriado e viveu, durante algum tempo como nômade, realizando negócios diversos em várias partes. Depois desta fase errante, decidiu voltar à fazenda São Bernardo, em Viçosa, no Estado de Alagoas, na qual já trabalhara anteriormente. O dono da propriedade São Bernardo, Salustiano Padilha, esforçou-se para que seu herdeiro, Luís Padilha, se tornasse doutor; porém, não viu seu intento se realizar.

Após a morte de Salustiano, ciente da debilidade de Luís Padilha em relação aos negócios, bem como da inclinação deste para o álcool e o jogo, Paulo Honório, fingindo amizade, aproximou-se de Luís para por em prática seu estratagema, a fim de obter as terras da fazenda. Seguidos empréstimos não quitados feitos por Luís Padilha, junto a Paulo Honório, fizeram com que o herdeiro de São Bernardo ficasse imerso em dívidas com este último, de forma que não restou alternativa ao endividado, senão entregar a fazenda ao credor. Uma vez estabelecido em São Bernardo, a personagem principal providenciou secretamente o assassinato de seu desafeto, Mendonça, com quem disputava limites de terras. O autor material do crime foi o fiel guarda-costas, Casimiro Lopes. Assim, Honório ampliou suas terras ao incorporar o patrimônio latifundiário do inimigo morto e realizou melhoramentos na fazenda, tais como a capela e a escola. Para lecionar na escola, convidou Luís Padilha.

Ambos os empreendimentos, capela e escola, conquanto, só foram realizados, por constituírem maneiras de Honório ampliar sua riqueza e poder e não por qualquer benemerência ou humanismo por parte do proprietário de São Bernardo. Paulo Honório explorava seus empregados e chegava a vê-los como seres não-humanos. Ao sentir a necessidade de deixar um herdeiro,

casou-se com a professora Madalena, a qual mudou-se com a tia Glória para São Bernardo. A relação conjugal logo se revelou tumultuada e infeliz, visto que a visão humanitária para com os empregados e a erudição da esposa desagradavam enormemente o latifundiário. A chegada do filho agudizou a crise entre o casal e não suportando a situação, Madalena findou por suicidar-se. O protagonista principal viu-se, então, abandonado por D. Glória, por Padilha e também por Ribeiro, seu contador e guarda-livros. Imerso na solidão, resolveu registrar suas memórias e chegou a assumir parcialmente sua culpa no tocante à tragédia que assolou a fazenda. No entanto, atribuiu a desventura que marcou os destinos de todos à influência exercida pelo meio sobre ele, ou seja, à “vida agreste” que sempre vivera naquelas terras.

REFERENCIAL TEÓRICO: INTERTEXTUALIDADE, DIALOGISMO E POLIFONIA – REVISITANDO CONCEITOS

Considerando que é possível assinalar um diálogo entre a obra *São Bernardo*, de Graciliano Ramos e alguns conceitos integrantes do pensamento político e sociológico de Nicolau Maquiavel; sobretudo aqueles delineados em seu livro *O Príncipe*; a esta altura, passaremos a retomar de modo bastante sucinto, as categorias linguísticas de intertextualidade, dialogismo e polifonia, que são úteis à presente análise.

Dentro da abordagem sociocognitivista de Bakhtin, adotada enquanto pressuposto teórico na compreensão do texto, o fenômeno da intertextualidade passou a ser estudado particularmente pela crítica literária francesa, Julia Kristeva, nos anos 1960. Para esta estudiosa, todo texto constitui um intertexto, posto que se relaciona tanto com textos já escritos quanto com outros que ainda serão elaborados (LINHARES, 2010). Nessa direção, o texto é um verdadeiro mosaico, composto de várias citações (KRISTEVA, 1974). Desse modo, não haveria um texto “original”, totalmente desprovido de referências a inúmeros outros

textos, e toda construção de sentido far-se-ia neste contínuo diálogo entre os diferentes textos. Para Greimas:

O texto redistribui a língua. Uma das vias dessa reconstrução é a de permutar textos, fragmentos de textos que existiram ou existem em redor do texto considerado, e, por fim, dentro dele mesmo; todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis (GREIMAS, 1966, p. 60).

Também Derrida (1991), ao discorrer sobre a natureza do signo linguístico, propõe que todo significado nele contido não é absolutamente preso e limitado a qualquer centro referencial absoluto. Pelo contrário, o signo seria dotado de uma “volatilidade”, no sentido de sempre produzir inúmeros significados e descolar-se dos sentidos primeiros e dos termos em que foi posto inicialmente. O signo seria, pois, dotado de iterabilidade, ou seja, dessa potência de projetar infinitamente novos significados. Nas palavras do próprio teórico francês:

Todo signo linguístico, falado ou escrito, [...] em pequena ou grande escala, pode ser citado, posto entre aspas, por isso ele pode romper com todo contexto dado, engendrar ao infinito novos contextos, de modo absolutamente não-saturável. Isso supõe não que a marca valha fora do contexto, mas ao contrário que só existem contextos sem nenhum centro absoluto de ancoragem (DERRIDA, 1991, p. 25-26).

Para Koch (2000, p. 46), todo texto possui um exterior de que “[...] fazem parte outros textos, que lhe dão origem, que o pré-determinam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe”. Koch (2007), citado por Linhares (2010, p. 97-98), nos apresenta os seguintes tipos de intertextualidade: temática, estilística, explícita e implícita. Discorreremos muito sinteticamente sobre cada uma destas modalidades.

A intertextualidade temática diz respeito a textos de caráter científico que por estarem dentro de um mesmo conjunto de saberes, compartilham terminologias e conceitos (KOCH, 2007). A intertextualidade estilística ocorre quando o autor, por motivações

de estilo ou outros objetivos, vale-se de recursos como a repetição, a paródia e a imitação de variedades linguísticas específicas (LINHARES, 2010). Por sua vez, a intertextualidade será explícita, quando no texto, o autor fizer referência direta à fonte do intertexto. Neste caso, o texto ou excerto citados serão explicitamente atribuídos a outros autores (KOCH, 2007). Já a intertextualidade implícita acontece quando é introduzida no próprio texto, intertexto de outro autor, sem qualquer alusão evidente à fonte. Neste caso, o autor do intertexto retoma argumentos ou ideias do texto-fonte com o propósito de reforçar suas posições, contradizer a visão do texto-fonte, ridicularizá-lo, dentre outras possibilidades. O leitor/ouvinte poderá reconhecer este tipo de intertextualidade ao acionar sua memória discursiva (LINHARES, 2010).

Segundo Bakhtin (1992), a enunciação é o resultado do diálogo ou conexão entre dois sujeitos histórica e socialmente situados, portanto, a essência da enunciação é eminentemente social. Desse modo, o fenômeno da enunciação não tem lugar fora desse cenário social e ideológico a que necessariamente remete. Ainda conforme o mesmo teórico, toda enunciação real não pode prescindir de, além de uma enunciação, também de um tema ou sentido. Ambos os elementos interagem constituindo um conjunto, um todo que somente pode ser apreendido a partir dessa relação, desse diálogo. Os elementos de compreensão, são, portanto, retomáveis, reiteráveis e repetíveis, o que garante o efeito responsorial e a compreensão ativa por parte dos indivíduos. O significado de toda a enunciação não está, assim, nem nos sujeitos, nem ainda nos vocábulos, nem tampouco nos interlocutores, tomados isoladamente. Este sentido repousa justamente na relação ou interconexão entre locutores e receptores, os quais partilham os signos linguísticos (BAKHTIN, 1992, p. 129).

Destarte, ainda para Bakhtin, o significado ou tema é sempre irrepetível, singular e não reproduzível, posto que expressa o contexto individual e o específico processo daquele momento em que se dá a enunciação. O autor lança como exemplo, a expressão “que horas são?”, que, a depender dos distintos contextos, dos

aspectos psicológicos do emissor, dos contornos sociolinguísticos da enunciação, entonação e elementos extraverbais, adquire muitos sentidos (BAKHTIN, 1992, p. 130).

Ainda na perspectiva do dialogismo proposta pelo teórico russo antes aludido, a compreensão daquilo que os outros enunciam somente ocorre, a partir de nossa reação àqueles vocábulos que causam em nós, uma espécie de ressonância ou reverberação ideológica. Ao recebermos uma enunciação significativa, esta recepção requer de nós uma resposta, uma réplica, uma interação. Podemos corroborar o conteúdo que foi recepcionado, refutar, agir de outras formas. E é somente por meio deste processo de diálogo que é possível haver compreensão daquilo que nos é enunciado. Este diálogo congrega tanto nossos próprios conceitos, quanto os outrem (BAKHTIN, 1992, p. 95).

É importante salientar que, na ótica bakhtiniana, o dialogismo não pressupõe apenas um diálogo face a face e audível, visto que, mesmo em um monólogo, há sempre necessariamente esta interação de várias vozes. Como consequência deste postulado, todos os gêneros seriam incontornavelmente dialógicos. Em síntese, dialogismo seria:

[...] o espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro, no texto. Explicam-se as frequentes referências que faz Bakhtin ao papel do outro na constituição do sentido ou em sua insistência em afirmar que nenhuma palavra é nossa, mas traz em si a perspectiva de outra voz (BARROS, 2003, p. 3).

Passemos, doravante, a discutir o conceito de polifonia. Na obra *A poética de Dostoiévski*, Bakhtin elabora o cerne de sua teoria sobre os conceitos de dialogismo e polifonia. Conforme o teórico russo, as três concepções dos estudiosos sobre a poética de *Dostoiévski* são limitadas. Estas visões são as seguintes: a) um primeiro grupo considera que a voz do autor, na obra, confunde-se com a dos heróis e personagens presentes na ficção; b) um segundo grupo entende que a voz de *Dostoiévski* é uma síntese de todas essas vozes ideológicas que se revelam nos textos e, finalmente, c) um último grupo pondera que a voz do autor é obnubilada pelas vozes das personagens ficcionais.

Bakhtin denuncia que o equívoco das três posições teóricas é justamente o de negar a autonomia dos próprios personagens de *Dostoiévski*. Para ele, os heróis da obra do grande literato russo têm vida própria; não é, portanto, um mero reflexo ou objeto do discurso do escritor/autor, no qual este projeta seus valores e ideologias. Assim como o narrador seria independente, também o herói seria dono de suas próprias falas na obra.

Este entrelaçamento de consciências autônomas de autor e personagens é que dá ao romance sua característica de obra polifônica e neste cenário, o discurso do “outro” assume função central, de modo que o dialogismo, segundo Bakhtin, constitui um fenômeno presente em todas as atividades que envolvem a linguagem (ALÓS, 2006, p. 9). Isto posto, pra Bakhtin, “[...] as relações dialógicas [...] são um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância” (BAKHTIN, 1981, p. 34).

Convém, todavia, esclarecer, que este “outro” assinalado por Bakhtin, não é o mesmo “outro” presente na teoria psicanalítica, associado ao *inconsciente*. Trata-se de conceito distinto e específico, esclarecido por Alós (2006). Segundo este autor:

O outro de Bakhtin é um outro textual, na medida em que se faz perceptível a partir do discurso-escritura, mas é também um outro empírico, na medida que em se revela como o lugar ocupado por um indivíduo na estrutura social. E, em se tratando do texto literário, esta (s) outra (s) consciência (s) oposta (s) ao narrador, visto como o lugar da primazia do mesmo, são as vozes dos personagens, que se constituem no confronto com o narrador (ALÓS, 2006, p. 9).

Assim, na ótica bakhtiniana, a consciência do herói, no romance, embora seja dada como uma “outra”, não se torna cerrada, objetificada ou aprisionada como mera consciência do autor [narrador] (BAKHTIN, 1981). No romance polifônico, subsiste uma prodigalidade de vozes e consciências, e ambas são simultaneamente *plenivalentes* (repletas de valor e sentido,

mantendo uma relação de absoluta paridade umas em relação às outras enquanto partícipes do grande diálogo comum); e *equipolentes* (não perdem jamais suas identidades próprias, não se tornam objetos). Alós lança mão da apropriada metáfora do concerto social, no fito de explicar a polifonia. Para este autor, neste grande concerto de múltiplas vozes, que é o romance, tal como em um coro polifônico, as vozes, embora diversas e harmonizadas entre si, não perdem sua identidade e subjetividade; também assim no discurso literário não é possível hierarquizar as vozes que falam, visto que cada uma delas possui uma independência excepcional no conjunto da obra (ALÓS, 2006).

ANÁLISES E/OU RESULTADOS: ECOS DA ÉTICA DE NICOLAU MAQUIAVEL NO ROMANCE REGIONALISTA SÃO BERNARDO DE GRACILIANO RAMOS

Passaremos, a partir de então, a discutir os vínculos que podem ser estabelecidos entre a obra do escritor renascentista Nicolau Maquiavel, notadamente, seus conceitos referentes aos valores éticos presentes na obra *O Príncipe*; e o romance regionalista *São Bernardo*, de Graciliano Ramos.

As reverberações do pensamento político “maquiavélico” na obra *São Bernardo* perpassam a construção da personalidade da complexa personagem central, Paulo Honório. No romance, Graciliano Ramos dialoga em diversos momentos com ideias e conceitos de Maquiavel, por meio da intertextualidade, do dialogismo e da polifonia. A personagem principal da narrativa, em muitos aspectos de sua visão de mundo, valores, ideias e comportamento, apresenta reflexos bastante nítidos do conjunto axiomático desenvolvido nas reflexões de Maquiavel acerca da conduta eficiente do governante na condução dos negócios do Estado. Embora Maquiavel em seu tratado discorra, obviamente, acerca da conduta do homem público, e Paulo Honório, por sua vez, represente o homem que atua na esfera privada; no caso, um fazendeiro que administra suas terras; Honório, na narrativa,

entende a fazenda São Bernardo como uma espécie de “reino”. Seus domínios, conquistados à custa de muito esforço e de expedientes antiéticos, são para ele, tal qual um país, uma nação da qual se considera senhor absoluto. Seus empregados, sua esposa Madalena e os demais que estão à sua volta, todos indistintamente são vistos na ótica do latifundiário como súditos que lhe devem irrestrita obediência. Desse modo, Paulo Honório aproxima-se, ao menos figuradamente, do príncipe absolutista enérgico, sobre cuja pessoa Maquiavel lança suas esperanças de uma Itália unificada e forte.

O relato de Paulo Honório de como se deu a aquisição da fazenda São Bernardo, contido no quarto capítulo da obra é bastante elucidativo no que diz respeito à “ética” do personagem:

[...] Resolvi estabelecer-me aqui na minha terra, município de Viçosa, Alagoas, e logo planejei adquirir a propriedade S. Bernardo[...] Meu antigo patrão, Salustiano Padilha, que tinha levado uma vida de economias indecentes para fazer o filho doutor, acabara morrendo do estômago e de fome sem ver na família o título que ambicionava. Como quem não quer nada, procurei avistar-me com Padilha moço (Luís). Encontrei-o no bilhar, jogando bacará, completamente bêbedo. Está claro que o jogo é uma profissão, embora censurável, mas o homem que bebe jogando não tem juízo. Apurei meia hora e percebi que o rapaz era pexote e estava sendo roubado descaradamente. Travei amizade com ele e em dois meses emprestei-lhe dois contos de réis, que ele sapecou depressa na orelha da sota e em folias de bacalhau e aguardente, com fêmeas ratuínas, no Pão-sem-Miolo. Vi essas maluqueiras bastante satisfeito, e quando um dia, de novo quebrado, ele me veio convidar para um S. João na fazenda, afrouxei mais quinhentos mil-réis. *Ao ver a letra, fingi desprendimento*: — Para que isso? Entre nós... Formalidades. Mas guardei o papel [...] (RAMOS, 2009, p. 14, grifo nosso).

A passagem citada revela o *modus operandi* do qual lançou mão Honório para tomar posse da fazenda. Após a morte do antigo patrão, Salustiano Padilha, aproximou-se do herdeiro, Luís Padilha e, fingindo-lhe amizade, estudou as fraquezas do rapaz. Logo se apercebeu da inclinação de Padilha para o jogo, as mulheres e a prodigalidade, e utilizou estes pontos fracos a favor de suas próprias ambições. Passou a emprestar dinheiro a Luís com uma tal solicitude, que colocou o rapaz em uma situação de conforto enganoso. Posteriormente, conseguiu deixar o “amigo” tão

mergulhado em dívidas, que este não teve outra opção a não ser negociar a fazenda com Honório, em termos que claramente beneficiaram muito mais o ambicioso empreendedor alagoano. É emblemático observar a confissão de Honório acerca do uso de expedientes “escusos” na empreitada. Ele vale-se da dissimulação e da perfídia, recursos considerados legítimos, também por Maquiavel em sua reflexão sobre a ética, quando estivessem em jogo a conquista e manutenção do poder, e ameaçada a estabilidade do governo. O excerto abaixo, de Maquiavel, exemplifica essa relação entre as concepções éticas apresentadas em *O Príncipe* e a conduta da personagem Paulo Honório em *São Bernardo*:

Todos concordam quanto é louvável que um príncipe mantenha sua palavra e viva com integridade, não com astúcia; todavia, em nossa época vê-se por experiência que os príncipes que realizaram grandes feitos deram pouca importância à palavra empenhada e souberam envolver com astúcia as mentes dos homens, superando por fim aqueles que se alicerçaram na sinceridade. [...] Não quero omitir um dos exemplos recentes. Alexandre VI nunca fez, nunca pensou em outra coisa senão em enganar os homens, encontrando sempre os meios de poder fazê-lo; e jamais houve homem com maior talento para asseverar algo, reforçando-o com infundáveis juramentos, e em seguida descumpri-lo [...] (MAQUIAVEL, 2011, p. 104-106).

Como é possível depreender das asseverações de Maquiavel explicitadas anteriormente; na visão política do teórico, nem sempre agir com sinceridade e transparência absoluta, granjeiam ao príncipe resultados positivos. Pelo contrário, na avaliação do autor renascentista, os governantes que obtiveram maior sucesso e glória – “realizaram grandes feitos”, nas palavras do próprio Maquiavel – foram justamente aqueles que se valeram de meios considerados desonestos ou enganosos, consoante a visão cristã acerca do príncipe ideal. Maquiavel cita Alexandre VI como exemplo de um príncipe extremamente bem-sucedido e, no entanto, famoso por não cumprir com sua palavra.

Também o trecho abaixo, retirado do terceiro capítulo de *São Bernardo*, ilustra bem a forma como Paulo Honório concebia os valores humanos. Vejamos:

[...] O dr. Sampaio comprou-me uma boiada, e na hora da onça beber água deu-me com o cotovelo, ficou palitando os dentes. Andei, virei, mexi, procurei empenhos — e ele duro como beira de sino. Chorei as minhas desgraças: tinha obrigações em penca, aquilo não era trato, e tal, enfim, etc. O safado do velhaco, turuna, homem de facão grande no município dele, passou-me um esbregue. Não desanimei: escolhi uns rapazes em Cancalancó e quando o doutor ia para a fazenda, caí-lhe em cima, de supetão. Amarrei-o, meti-me com ele na capoeira, estraguei-lhe os couros nos espinhos dos mandacarus, quipás, alastrados e rabos-de-raposa. — Vamos ver quem tem roupa na mochila. Agora eu lhe mostro com quantos paus se faz uma canoa. O doutor, que ensinou rato a furar almotolia, sacudiu-me a justiça e a religião. — *Que justiça! Não há justiça nem há religião. O que há é que o senhor vai espichar aqui trinta contos e mais os juros de seis meses. Ou paga ou eu mando sangrá-lo devagarinho* (RAMOS, 2009, p. 13, grifos nossos).

No excerto em questão, ao cobrar de Dr. Sampaio a dívida que este não queria honrar, o latifundiário vale-se de expedientes pouco ajustados à ética “convencional”: tocaia, força bruta e violência. Para Paulo Honório, como fica explícito na fala do personagem, os valores advindos da justiça e da religião, evocados pelo devedor para clamar por misericórdia e tão caros à civilização cristã, nada representam na situação concreta em que seus interesses financeiros estão ameaçados. A ética de Paulo Honório, assim como aquela propagada por Maquiavel, não é um conjunto axiomático invariável, inflexível e abstrato, mas pelo contrário, adapta-se à utilidade e praticidade de suas demandas concretas, de suas necessidades práticas. O “bem” seria aquilo que lhe traria lucro e a extensão de suas conquistas patrimoniais; o “mal”, seria, por oposição, tudo aquilo que se pusesse como empecilho para tais êxitos.

Outra passagem do romance de Graciliano, também é muito elucidativa no sentido de revelar as concepções éticas de Paulo Honório. Neste trecho o qual refere-se à sua infância, afirma que:

[...] Se tentasse contar-lhes a minha meninice, precisava mentir. Julgo que rolei por aí à toa. Lembro-me de um cego que me puxava as orelhas e da velha Margarida, que vendia doces. O cego desapareceu. A velha Margarida mora aqui em S. Bernardo, numa casinha limpa, e ninguém a incomoda. Custa-me dez mil-réis por semana, quantia suficiente para compensar o bocado que me deu.

Tem um século, e qualquer dia destes compro-lhe mortalha e mando enterrá-la perto do altar-mor da capela (RAMOS, 2009, p. 12).

Paulo Honório, que era órfão e sequer sabia quem eram seus pais, fora criado pela velha doceira Margarida. Após se estabelecer em São Bernardo e tornar-se um grande latifundiário, ele, como que para pagar a dívida que tinha em relação a Margarida, fixa-a em uma casa e sustenta a senhora com a quantia semanal de dez mil-réis. Interessante observar que, mesmo quando demonstra certa gratulação àquela que o sustentou na infância, Honório o faz segundo uma mentalidade estritamente pragmática e utilitarista; uma retribuição prática que se torna bastante nítida no comentário: “[...] Custa-me dez mil-réis por semana, quantia suficiente para compensar o bocado que me deu [...]”. Não se lê na atitude de Paulo Honório em relação à Margarida um gesto de desprendimento genuíno movido por afeição ou qualquer outro sentimento nobre, ou mesmo um ato de caridade; senão uma espécie de “gratidão instrumental” que o faz saldar a dívida para com a mãe de criação, nos moldes de uma das muitas negociatas de terras, ou outro bem qualquer que fizera em sua jornada para tornar-se o senhor de S. Bernardo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que foi anteriormente explicitado, postulamos que a visão de mundo exacerbadamente utilitarista, que pode ser sintetizada na máxima de que as ações, por mais cruéis que pareçam, são válidas, se servirem para atingir os objetivos almejados, é expressa no reconhecimento de Paulo Honório acerca de suas atitudes. A personagem confessa: “[...] Fiz coisas boas que me trouxeram prejuízo; fiz coisas ruins que me deram lucro. E como sempre tive a intenção de possuir as terras de S. Bernardo, considereirei legítimas as ações que me levaram a obtê-las” (RAMOS, 2009).

Nesta confissão contida no relato de sua história, Honório deixa bem claro o horizonte ético que sempre o norteou: a ideia de que “os fins justificam os meios.” Uma noção de conduta pragmática ao extremo. Embora esta famosa frase não conste na obra de Maquiavel, ainda assim ela consegue resumir de modo cabal o pensamento do filósofo florentino e traduzir o conceito de *virtù*, enquanto categoria móvel, elástica e adaptável às necessidades de quem governa, seja um principado, seja uma fazenda. Tal como era justificado ao príncipe eficiente de Maquiavel agir livremente sem as amarras da moral cristã, quando estivesse em jogo a segurança de seus domínios e de sua própria autoridade e poder; assim, também era completamente lúdico ao personagem de Graciliano Ramos pautar suas ações em função de suas próprias necessidades e objetivos, e não na ética socialmente estabelecida. Assim, o fosso histórico, que separa as obras no tempo, não impediu que os conceitos e categorias filosóficas de Maquiavel reaparecessem ressignificadas e transfiguradas na clássica personagem de Graciliano, afirmando toda a força da visão de Bakhtin acerca da intertextualidade.

REFERÊNCIAS

- ALÓS, A. P. Texto literário, texto cultural, intertextualidade. **Revista virtual de estudos da linguagem**, v. 4, n. 6, mar. 2006. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 02 dez. 2019.
- ANDRADE, M. C. Uma visão autêntica do Nordeste. In: FREYRE, G. **Nordeste: aspectos da influência da cana sobre a vida e a paisagem do Nordeste do Brasil**. São Paulo: Global, 2013.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: GALVÃO, M. E. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

- BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. *In*: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 2003.
- CÂNDIDO, A. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1989.
- CÂNDIDO, A. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- DANTAS, C. **Gilberto Freyre e José Lins do Rego: diálogos do senhor da casa-grande com o menino de engenho**. Campina Grande: EDUEPB, 2015.
- DERRIDA, J. **Margens da Filosofia**. Campinas: Papirus, 1991.
- GREIMAS, A. J. **Sémantique structurale**. Paris: Larousse, 1966.
- KOCH, I.V.; TRAVAGLIA L. C. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2000.
- KOCH, I.V.; BENTES, C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.
- LINHARES, A. A. Intertextualidade e produção de sentidos em textos de opinião. **Revista do GELNE**, v. 12, n. 1/2, p. 96-107, 2010.
- MAQUIAVEL, N. **O Príncipe**. Tradução de Antônio Cauccio-Caporale, Porto Alegre: L&PM Pocket, 2011.
- MUNIZ, D. A. J. **A Invenção do Nordeste e outras artes**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- RAMOS, G. O. Romance do Nordeste. **Diário de Pernambuco**, Recife, 10 mar. 1935.
- RAMOS, G. O. **São Bernardo**. São Paulo: Record, 2009.

REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO PERÍODO DA PANDEMIA DE CORONAVÍRUS EM NOTÍCIAS DO G1, FOLHA DE S. PAULO E R7

Suze do Amaral Oliveira
Tatiana Martins Oliveira da Silva
Maria Leidiane Tavares

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ano 2020 ficará marcado na História humana como o “ano em que o mundo parou”: fomos surpreendidos com a Pandemia do novo Coronavírus (causador da Covid-19, sigla para Coronavírus Disease) e, em consequência, serviços não essenciais foram interrompidos ou readaptados para o meio virtual, para que o máximo de isolamento social pudesse ser implementado e, assim, frear a transmissão do vírus. No Brasil, a situação se fez ainda mais desafiadora, sobretudo, para os menos favorecidos economicamente, pois muitos dos governantes no poder não apresentaram e nem implantaram políticas públicas consistentes para questões sociais, o que inclui a área da Educação pública que teve que implantar, em caráter emergencial, o ensino remoto mediado por tecnologias digitais, para suprir a ausência do ensino presencial no período do isolamento. Diante desse quadro, a partir da análise de aspectos textuais, entendendo que discursos são materializados por meio de textos, interessa-nos analisar como foi representado o ensino remoto emergencial no período da Pandemia do Coronavírus Covid-19 em três grandes veículos midiáticos, os portais de notícias G1, a Folha de S. Paulo e R7.

É importante frisar que a Educação é direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 e se configura como um elemento fundamental para o desenvolvimento do país em seus diversos

setores (social, econômico, cultural). Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) garante que é dever do Estado promover e valorizar todo o processo educacional da população, no intuito de preparar cidadãos conscientes do seu papel na sociedade. Evidenciamos, portanto, a relevância de discorrermos sobre esse tema, tendo em vista, o modo como a Educação foi afetada pela Pandemia. Assim, por reconhecermos a relevância que as mídias digitais exercem nesse cenário de narrativas *on-lines*, as notícias coletadas nos portais G1, na Folha de S. Paulo e R7 servem de base para os nossos exercícios analíticos, os quais se pautam na Análise de Discurso Crítica (ADC), em consonância com a perspectiva de Norman Fairclough (2016).

Sobre o gênero discursivo notícia, o qual nos debruçamos neste trabalho, ele está presente em nosso dia a dia, sendo encontrado principalmente nos meios de comunicação. Caracteriza-se por seu caráter informativo, portanto, seu conteúdo precisa, frequentemente, se relacionar a fatos novos, recentes e relevantes. Segundo Alves Filho (2011), a notícia é facilmente encontrada em diversos lugares e suportes, os quais vão desde os jornais impressos, encontrados nas bancas de revistas, até os celulares, por meio dos portais de notícias na *Internet* (rede mundial de computadores), o que permite um acesso fácil e rápido, atingindo um público leitor grande e diversificado. A notícia também pode ser caracterizada como um gênero genuinamente multimodal, pois pode apresentar diversos recursos em sua composição, tais como, imagens, gráficos, *links*, entre outros. Neste sentido, a notícia *on-line* busca envolver o leitor com o maior número de recursos possíveis para convencê-lo sobre a relevância do fato enunciado pelo discurso jornalístico. Com isso, a imparcialidade e a objetividade, almejadas na escrita desse gênero são flexibilizadas e modeladas de acordo com o ponto de vista editorial daquele veículo, pois, não só a escolha das imagens, como também o sentido e os fatos são apresentados, obedecendo à ordem de relevância dada sob a perspectiva do sujeito enunciador – o jornalista, enquanto representante do veículo em questão – e não a ordem em que os fatos ocorreram, conforme postula Alves Filho (2011).

Posto isso, escolhemos notícias publicadas em diferentes mídias, de grande porte, para analisar como tais veículos, com ampla publicação e alcance, retratam o mesmo assunto: o ensino remoto emergencial no período da Pandemia do Coronavírus Covid-19. Antes, porém, faremos uma breve incursão em alguns pressupostos sobre discurso para ADC, discurso midiático e ensino remoto emergencial, sobre os quais nos ancoramos para a realização das análises, conteúdos estes apresentados nesta ordem, nas seções a seguir.

DISCURSO: A LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL

Nesta pesquisa, tratamos discurso nas concepções de Fairclough (2016), para quem discurso “é o uso da linguagem como forma de prática social, um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente, sobre os outros, como também um modo de representação. Isso implica uma dialética entre o discurso e a estrutura social” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 94-95). O discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis, ou seja, o discurso é influenciado pelas classes sociais, pelas relações, por sistemas de classificação e assim por diante.

Ancoradas nessa perspectiva apresentada, entendemos que os eventos discursivos específicos, como o discurso midiático, materializados em textos, variam em sua determinação estrutural segundo o domínio social particular e socialmente constitutivo. O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social, moldando ou restringindo normas, convenções, identidades e instituições que lhe são subjacentes. Assim, o discurso é uma prática de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.

Dessa forma, Fairclough destaca três efeitos constitutivos do discurso e suas contribuições. O primeiro, está relacionado às identidades sociais e posições de sujeito para os sujeitos sociais e os tipos de eu. Segundo, o discurso contribui para as relações sociais

entre as pessoas. E, terceiro, contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crenças (FAIRCLOUGH, 2016, p. 95). Dessa forma, a prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa e contribui para reproduzir a sociedade como é, mas também, contribui para transformá-la.

Percebemos, assim, que não se pode perder de vista a relação dialética entre discurso e sociedade, pois, com a mudança na realidade social os textos se modificam, podemos tomar como exemplo desse processo a introdução das novas tecnologias no campo jornalístico. Como frisado na introdução deste artigo, com base em Alves Filho (2011), a notícia *on-line* busca envolver o leitor com o maior número de recursos possíveis para convencê-lo sobre a relevância do fato enunciado pelo discurso jornalístico.

Na dinâmica atual das comunicações em mídias digitais, o gênero notícia é genuinamente multimodal, pois apresenta diversos recursos em sua composição, tais como, imagens, gráficos, *links*, entre outros. No ambiente virtual, tais recursos são acentuados e isso pode ser explicado pela necessidade de se investir na estrutura composicional para atrair um público bombardeado por dezenas de notícias que “chegam” ao mesmo tempo, exigindo, por parte do leitor, a seleção imediata do texto/notícia que será lido. Na maioria das vezes, a escolha se dá pelo aspecto visual e apelativo do título, por exemplo. Assim, a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas (FAIRCLOUGH, 2016, p. 97).

Portanto, a concepção tridimensional do discurso de Fairclough busca dar conta da análise discursiva crítica dos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade. Na tentativa de reunir as três categorias analíticas indispensáveis na análise de discurso – o texto, a prática discursiva e a prática social –, observe o Quadro 1 de Resende e Ramalho (2006, p. 29):

Quadro 1 – Concepção tridimensional do discurso de Fairclough

<i>TEXTO</i>	<i>PRÁTICA DISCURSIVA</i>	<i>PRÁTICA SOCIAL</i>
<ul style="list-style-type: none"> - vocabulário - gramática - coesão - estrutura textual 	<ul style="list-style-type: none"> - produção - distribuição - consumo - contexto - força - coerência - intertextualidade 	<ul style="list-style-type: none"> - ideologia sentidos pressuposições metáforas - hegemonia orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas.

Fonte: Resende e Ramalho (2006, p. 29).

Diante desse quadro e entendendo que os textos são unidades basilares de comunicação, partimos deles para o empreendimento da análise crítica no presente artigo, adotando o modelo tridimensional de análise de texto proposto por Fairclough (2016). No referido modelo, debruçamo-nos sobre os elementos que compõem o texto, por isso, na estrutura dos textos analisados, dedicamos especial atenção ao modo de organização semântica dos vocabulários/léxicos das notícias selecionadas, pois esses elementos nos ajudaram a descrever os mecanismos do discurso midiático sobre o ensino remoto emergencial e a caracterizar as suas representações discursivas contidas em tal discurso.

Assim, na concepção de discurso como texto, a análise textual pode ser organizada em quatro itens em escala ascendente: o vocabulário – que trata principalmente, das palavras individuais, a gramática – das palavras combinadas em orações e frases, a coesão – trata da ligação entre orações e frases e a estrutura textual – tratará das propriedades organizacionais de larga escala dos textos. Fairclough (2016), destaca que entender vocabulário como o que há no dicionário é um valor muito limitado, por isso, termos como léxico e significação captam melhor os processos sintagmáticos e semânticos do que o termo vocabulário. Em estudos discursivos, é de grande relevância a análise da escolha lexical, já que as palavras atuam como ponto de

extensão de sentido social. Logo, na perspectiva da ADC textualmente orientada de Fairclough (2016), a análise dos lexemas será feita sempre na correlação com o texto e o contexto.

De acordo com esses embasamentos, a utilização do modelo tridimensional, dentro da categoria texto por meio do vocabulário/léxico, nos direcionou, necessariamente, para uma abordagem investigativa do discurso midiático sobre o ensino remoto emergencial nas notícias do G1, Folha de São Paulo e o R7. Portanto, na seção seguinte, explanaremos sobre o discurso midiático e na sequência, sobre ensino remoto emergencial.

DISCURSO MIDIÁTICO: A PRÁTICA SOCIAL MEDIADA PELOS VEÍCULOS DE COMUNICAÇÃO

Na concepção de Chouliaraki e Fairclough (1999), as transformações econômicas e culturais que vivemos hoje são frutos dos avanços na tecnologia da informação, nessa ótica, abrindo novas formas de experiências e conhecimento, assim como também, novas possibilidades de relacionamentos com outros distantes via meios de comunicação, que inclui tanto o impresso quanto o eletrônico. Conforme os autores, a modernidade fixou-se na transmissão de sinais econômicos e culturais que ultrapassam a barreira do tempo e espaço, possibilitando uma grande circulação e renovação do conhecimento, bem como novas formas de ação e interação a distância. Hoje, a atividade social passou a acontecer por meio de relações globalizadas em suas práticas locais via mídia, principalmente, no contexto do isolamento social ocorrido de forma mais rígida em 2020 por causa da Pandemia da Covid-19, quando as pessoas passaram a desenvolver suas relações profissionais, pessoais e escolares via meios tecnológicos.

Diante disso, vivenciamos em 2020, no contexto nacional, uma crescente suplementação de experiências que viraram pauta nos discursos da mídia, como por exemplo, o ensino remoto emergencial que foi temática discursiva de muitas notícias *on-line* propagadas via mídia com ampla divulgação. Nesse sentido,

entendemos o discurso midiático como a prática social mediada pelos veículos de comunicação por meios como a *Internet*, a televisão, o rádio e o impresso em jornais ou revistas. Em nosso estudo, vamos considerar o discurso midiático divulgado por portais de notícias na *Internet*. Assim, conforme destaca Fischer (2002), a análise dos discursos da mídia precisa:

[...] dar conta exatamente da complexa trama existente entre a linguagem específica em correlação com os sentidos que nela circulam e são construídos, elementos que não se separam do modo de ser e estar, no interior das práticas de produção, veiculação e recepção de produtos midiáticos (FISCHER, 2002, p. 89)

Pois, de acordo com Sousa (2000, p. 119), no caso das notícias “ao surgirem no tecido social por ação dos meios jornalísticos, participam da realidade social existente, configuram referentes coletivos e geram determinados processos modificadores dessa mesma realidade”. Dessa forma, o discurso é a base da produção midiática, a notícia como a prática discursiva exerce grande impacto sobre a formação social de grupos sociais, pois de acordo com Fairclough (2016), todo discurso é carregado de ideologia. Entendemos, portanto, que a produção da notícia não ocorre de forma livre, pois, os eixos de poder e instâncias produtivas se inter-relacionam e estão em um processo constante de movimento, com isso, transitando entre um eixo e outro das estruturas sociais.

As notícias são uma produção coletiva, produzidas por profissionais em posições hierárquicas diferentes que buscam sustentar as concepções ideológicas vinculadas ao jornal/revista/portal ou emissora. As notícias são consumidas, sobretudo, nos meios tecnológicos, em contextos sociais diversos, e de forma coletiva ou individual. Neste sentido, ao analisar a notícia enquanto discurso, observamo-la como resultado da interação social e ideológica, em que emerge de uma multidão de vozes, tornando-se dessa forma relevante o estudo do discurso midiático sobre o ensino remoto emergencial em notícias veiculadas em três

grandes portais de notícias nacionais. Dito isso, passamos agora a dissertar sobre a modalidade de ensino remoto emergencial.

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UMA MODALIDADE DE ENSINO EM CONSTRUÇÃO

A Pandemia da Covid-19 nos impõe desafios que extrapolaram a área da saúde, pois, nesse contexto, a Educação dentro da escola, espaço social de interações, foi uma das áreas mais afetadas, principalmente, pela desfiguração do seu formato tradicional de ensino, o presencial. Passando então a Educação a partir do instituído no decreto das Portarias nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020a) e nº. 544, de 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020b) e da Medida Provisória nº. 934, de 1º de abril de 2020 (BRASIL, 2020c) a ser executada por meios totalmente remotos, exigindo, portanto, uma nova cultura de interações sociais, por meio do oficialmente nomeado ensino remoto emergencial.

Definir o ensino remoto emergencial é ainda um processo em construção, mas, conforme Moreira e Schlemmer (2020):

[...] nessa modalidade, o ensino presencial físico (os mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se um compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo os princípios da aula presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza videoaula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência (MOREIRA; SCHELEMMER, 2002, p. 9).

Assim, o ensino remoto emergencial é caracterizado pelo distanciamento geográfico de professores e estudantes em função do isolamento social imposto pela Covid-19. Segundo dados da UNESCO (2020), cerca de 1,2 bilhão de estudantes de todo o mundo foram afetados com essa situação. Exigindo, assim, a implementação de práticas pedagógicas que se motiva e se agrega

todos os estudantes por meio de plataformas, aplicativos ou funcionalidades digitais, como o uso de *QR Code*, do *Google Classroom*, do *Kahoot*, do *Geogebra*, do *Scratch*, dentre outras adequadas ao ensino *on-line*. Buscando dessa forma, suprir emergencialmente a ausência de aulas presenciais, para atender as necessidades dos estudantes, mantendo-os pedagogicamente ativos, mas, cumprindo o distanciamento social necessário para o controle da Pandemia, estando, portanto, os professores e os estudantes cada um na sua casa.

Moreira e Schlemmer (2020, p. 9) acrescentam que o ensino remoto emergencial “em algumas versões, assemelha-se ao ensino a distância do século passado, realizado por correio, rádio ou TV, tendo o acréscimo de tecnologias digitais, em rede”. O uso das tecnologias digitais nesse contexto pode fomentar o engajamento nas atividades didáticas, a interação, e a interatividade, com o conteúdo das aulas. Dito isso, Oliveira, Corrêa e Morés (2020), destacam que professores e estudantes estão *on-line*, conectados via dispositivos computacionais, como computadores, *tablets* e *smartphones*, durante a mesma carga horária que teria a aula presencial, ou seja, tem-se aí uma transposição do ensino presencial físico para os contextos digitais. No entanto, percebe-se que cada estado dentro do seu perfil socioeconômico foi adaptando sua carga horária de ensino.

Assim, nas nossas análises a seguir interessa-nos analisar como foi representado o ensino remoto emergencial no período da Pandemia do Coronavírus Covid-19 em três grandes veículos midiáticos, os portais de notícias G1, Folha de S. Paulo e R7.

PERCURSO METODOLÓGICO

Diante do quadro emergencial de ensino remoto que passou a vigorar no processo de Educação brasileiro, com o contexto da Pandemia do novo Coronavírus Covid-19, guiamos nesta pesquisa, a fim de respostas para a seguinte pergunta que sintetiza a problemática em questão: como as mídias constroem

linguisticamente o discurso sobre o ensino remoto emergencial no período da Pandemia da Covid-19? Para tal, desenvolvemos, primeiramente, uma pesquisa bibliográfica com foco em entender os conceitos de discurso para ADC, discurso midiático e o processo de ensino remoto emergencial. Em seguida, partindo de um ponto de vista qualitativo, analisamos três notícias divulgadas nos portais de notícias G1, Folha de S. Paulo e R7. A escolha dos meios de comunicação justifica-se por dois critérios: a) a abrangência de público leitor (maior número de visitantes no *site*, conforme levantamento da Comscore¹) e b) a quantidade de conteúdos que abordam a problemática da Covid-19 distribuídos gratuitamente, sem o chamado *paywall*², possibilitando uma maior extensão desse acesso. No que se refere à escolha das notícias, foram selecionadas as que traziam como tópico temático a Educação no contexto da Pandemia Covid-19. Como categoria analítica foi adotado um aspecto linguístico do texto, o vocabulário/léxico, conforme o postulado por Fairclough (2016), pois como já apresentado anteriormente, em estudos discursivos, é de grande relevância à análise da escolha lexical, já que as palavras atuam como ponto de extensão de sentido social. Logo, na perspectiva da ADC textualmente orientada de Fairclough (2016), a análise dos lexemas será feita sempre na correlação com o texto e o contexto.

A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO SOBRE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: EXERCÍCIOS ANALÍTICOS

O Brasil apresenta características de um país subdesenvolvido, como a fragilidade social, fome, desigualdade e a concentração de renda, em partes por seu passado que historicamente foi marcado

¹ Disponível em: <https://www.comscore.com/pr/Insights/Rankings-do-Mercado>. Acesso em: 30 set. 2021.

² “Este mecanismo corresponde à cobrança pela leitura dos conteúdos dos jornais e funciona da seguinte maneira: o leitor acessa alguns conteúdos da edição online de um jornal e, ao tentar ler outro texto, esbarra em uma notificação informando o término do consumo gratuito de conteúdo[...]” (REIS, 2019).

por um processo de colonização e exploração, ou seja, um país dominado e explorado por um longo período, o que pode ter nos condicionado a esse perfil de desigualdade social, baixo desenvolvimento econômico e social em algumas regiões, aspectos esses que segundo a Organização das Nações Unidas-ONU são próprios de países subdesenvolvidos. Além disso, esses aspectos se intensificaram em 2020 com o contexto de isolamento social ocorrido por causa da Pandemia do novo Coronavírus Covid-19. Agregado a essa realidade social, o ensino remoto emergencial surgiu como metodologia de ensino a ser utilizada nas instituições de ensino. Com isso, diversas notícias têm sido divulgadas abordando o tema ensino remoto emergencial no contexto da Pandemia Covid-19, assim, a partir de uma análise de discurso crítica nos próximos subtópicos vamos destacar como tem sido construído o discurso midiático sobre o ensino remoto emergencial em notícias dos portais G1, Folha de São Paulo e R7.

Portal G1

O G1 é um portal de notícias gerido pelo Grupo Globo, as informações publicadas no *site* são automaticamente propagadas, também, nas redes sociais do portal, como *Facebook*, *Instagram* e *Twitter*, algo que promove um alcance ainda maior das notícias divulgadas pelo G1. A plataforma é construída por diferentes profissionais da comunicação e abrange diferentes editoriais. No editorial sobre Educação, a notícia do dia 06 de julho de 2020, escrita pelas jornalistas Elida Oliveira, Megui Donadoni, Beatriz Borges, Larissa Caetano, Valéria Martins e por Rafael Cardoso e Vitor Santana, intitulada: “60% dos estados monitoram acesso ao ensino remoto: resultados mostram “apagão” do ensino público na Pandemia³”, aponta que 15 dos 25 estados que implantaram o

³ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/06/60percent-dos-estados-monitoram-acesso-ao-ensino-remoto-resultados-mostram-apagao-do-ensino-publico-na-pandemia.ghtml>. Acesso em: 30 set. 2021.

ensino a distância monitoram a adesão às aulas do ensino remoto. O acesso ao meio de comunicação G1 é livre e a leitura dos textos é feita *on-line*. A seguir, trazemos trechos da notícia e, para fins de organização, destacamos em negrito, as lexias com ênfase e valor para a análise.

- i) Os índices mostram também que **as aulas *on-line* não são acompanhadas por todos os alunos.**
- ii) Isso significa que, apesar dos esforços das redes, **parte dos estudantes pode não ter acesso à Educação na Pandemia.**

No trecho (i) nos vocabulários/léxicos “não são acompanhadas por todos” refletem a negatividade acerca do ensino remoto emergencial. O mesmo ocorre na expressão (ii) nos termos “não pode ter acesso à Educação”. Podemos observar que dentro da notícia esses trechos se encontram em destaque com marcação em negrito e são apontados como resultados obtidos a partir do monitoramento feito pelos estados que implantaram o ensino *on-line*. Na sequência, vamos perceber que são utilizados depoimentos para sustentar a visão negativa apontada na notícia sobre o ensino remoto emergencial.

- (iii) Como as diferenças entre alunos e escolas são estruturais, quanto mais longa for a exposição ao ensino remoto, **maior será o aumento da desigualdade já existente**, entre redes de ensino e dentro de uma mesma turma [...], afirma Ricardo Henriques.
- (iv) **Não consegui me adaptar ao ensino a distância**, porque nem todos os professores estão passando atividades [...] conta Yasmine Schulz, aluna do Liceu Maranhense, em São Luís.
- (v) [...] **Estamos tendo de aprender diariamente** como dar a aula a distância. A gente está se reinventando, disse a professora Priscila Vieira.

Nos trechos acima, podemos constatar no (iii) o discurso de um ex-secretário de Educação do Ministério da Educação – MEC; já no (iv) a fala de uma aluna da rede pública; e no (v) é citado o discurso da professora, ou seja, usando citações com respaldo sobre o tema a notícia enfatiza, como se observa nos vocabulários/léxicos em negritos, diante do seu público leitor o caráter negativo que

anunciou no título da material “apagão do ensino público”, porém, não aprofunda a discussão em torno das questões levadas nas citações como a “desigualdade já existente” no fragmento (iii), as dificuldades dos discentes como se ler em (iv) “não consegui me adaptar” e os esforços dos professores e professoras em dar aulas utilizando o formato ensino remoto emergencial, como se vê no discurso transcrito em (v) “estamos tendo de aprender diariamente”. No subtópico seguinte, vamos analisar a notícia da Folha de São Paulo.

Folha de São Paulo

A Folha de São Paulo é um dos jornais de maior circulação no Brasil, atualmente além do impresso o jornal conta com o portal, que mescla entre materiais de acessos livres, como a analisada aqui, e conteúdos restritos para assinantes. Além do seu portal, A Folha faz uso das redes sociais, como *Facebook*, *Instagram* e *Twitter*, para divulgar seus conteúdos, tornando o acesso a eles de grande escala. A notícia *on-line* “Professores, pais e entidades procuram a Justiça contra obrigatoriedade do ensino remoto⁴” foi acessada por meio do portal Folha de São Paulo⁵ e data do dia 1º de maio de 2020, a matéria questiona a obrigatoriedade do ensino remoto como horas letivas, é escrita pela jornalista Úrsula Passos. Assim, destacamos alguns vocabulários/léxicos nos trechos que seguem para fins de nossas análises.

(vi) Sobretudo, na rede pública, em que o acesso dos estudantes e professores à *Internet* muitas vezes é inexistente ou precário, teme-se o **aprofundamento das desigualdades no aprendizado**.

(vii) Diante das reclamações de pais e professores, eu fiz a recomendação para que revogassem a decisão, uma vez que **não atendia a coletividade** dos

⁴ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/professores-pais-e-entidades-procuram-justica-contra-obrigatoriedade-do-ensino-remoto.shtml>. Acesso em: 30 set. 2021.

⁵ Disponível em: <https://www.folha.uol.com.br/>. Acesso em: 30 set. 2021.

alunos e **aumentava a desigualdade entre rede privada e pública**, diz Crispim.

(viii) **As meninas podem estar em desvantagem** no acesso e uso de dispositivos tecnológicos limitados de uma casa, além de terem menos tempo de aprendizagem devido às tarefas desproporcionalmente maiores de cuidado do lar, diz Delaney.

Nos fragmentos acima, temos alguns vocabulários/léxicos que representam a construção da notícia como um todo, pois ela busca apontar a princípio, como se observa no trecho (vi) o fator “o aprofundamento das desigualdades no aprendizado” para então questionar o ensino remoto como horas letivas. Na sequência, nos trechos (vii e viii), temos citações usadas para respaldar a ideia questionadora da matéria sobre o ensino remoto como horas letivas, por exemplo no (vii) temos a fala da promotora em Goiás, Maria Bernadete Ramos Crispim, que pede na justiça a suspensão da liminar que valida as horas do ensino remoto, pois segundo ela, “não atendia à coletividade” e “aumentava a desigualdade entre as redes privada e pública”.

Já no (viii), temos o discurso de Mary Guinn Delaney, assessora regional da Unesco, que destaca a desigualdade de gênero por meio dos vocabulários/léxicos “as meninas podem estar em desvantagem”, “devido às tarefas”, “de cuidado do lar” para chamar atenção e questionar essa forma de ensino. Percebemos que as citações são de autoridades com respaldo na área da Educação, estratégia comum utilizada no discurso midiático no gênero notícia. Dessa forma, a notícia busca sustentar seu discurso questionador da validade do ensino remoto como horas letivas a compor as 800 horas exigidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB para um ano letivo. Postas essas observações seguiremos abaixo para análise da notícia do portal R7.

Portal R7

O portal R7 (ou r7.com) pertence ao grupo Record e oferece conteúdos de notícias e entretenimento, assim como os demais

veículos de informações citados anteriormente, o portal também vincula suas informações as redes sociais, *Facebook*, *Instagram* e *Twitter*, fato que possibilita que mais pessoas tenham acesso facilitado e gratuito às notícias do portal. A notícia *on-line* em análise é assinada pela Agência Brasil e não por um profissional jornalista específico, tem como título “Ensino remoto aprofunda desigualdade na Educação”⁶, foi divulgada no dia 03 de julho de 2020 e mostra que crianças sofrem sem acesso à *Internet* e sem merenda escolar, tendo como base um relatório divulgado pela Unesco. Seleccionamos alguns vocabulários/léxicos para a análise a seguir.

(ix) Em abril, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Programa Mundial de Alimentação (PMA) estimaram que cerca de **370 milhões de crianças poderiam ficar sem merenda**, como resultado do fechamento das escolas ao longo da crise sanitária. [...] Agora, a **exclusão escolar se amplia** com a falta de acesso à *Internet*. Apesar de ser adotada pelas redes públicas de ensino, como forma de garantir que os estudantes possam dar continuidade aos estudos, **a ferramenta não está ao alcance de todos**, que precisam utilizá-la para complementar materiais impressos, assistir a aulas *on-line*, resolver exercícios ou manter contato com os professores.

(x) Para a universitária Heloisa Ramos, que cursa química industrial e dá aulas no cursinho da Rede Emancipa desde 2018, é bastante perceptível a quantidade de **desistência de alunos**.

(xi) Então, às vezes, a gente está falando de um assunto que o aluno nunca viu na vida, ele fica desesperado, **acaba desanimando e desiste**”, afirma.

(xii) Minas Gerais foi um dos pontos do país onde a **exclusão escolar** pela falta de internet ficou mais patente.

Nos fragmentos em negritos acima, podemos perceber vocabulários/léxicos que destacam as consequências imediatas do fechamento das escolas e da implantação do ensino remoto emergencial, em geral, é exatamente isso que a notícia busca, para sustentar essa ideia o trecho (ix) “370 milhões de crianças poderiam ficar sem merenda” apresenta dados impactantes sobre a falta de merenda, dados estes apresentados pela UNICEF e PMA,

⁶ Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/ensino-remoto-aprofunda-desigualdade-na-educacao-03072020>. Acesso em: 30 set. 2021.

Instituições essas, com respaldo para tratar do tema; o (x) e (xi) traz a fala da professora Heloisa Ramos apontando para a consequência “desistência de alunos”, pois eles acabam “desanimando e desiste”, algo que aumentou consideravelmente segundo a professora; já na sequência, no trecho (xii), temos a informação que aponta para a “exclusão escolar pela falta de *Internet*” como algo patente em Minas Gerais. Esses vocabulários/léxicos evidenciam o objetivo da notícia, anunciado em sua lide, mostrar que crianças sofrem sem acesso à *Internet* e sem merenda escolar.

Em síntese, o que podemos constatar nas análises das notícias acima, e segundo Fairclough que destaca discurso como “o uso da linguagem como elemento/forma da prática social, um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente, sobre os outros, como também um modo de representação. Isso implica uma dialética entre o discurso e a estrutura social” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 94-95), é que o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis, ou seja, que o discurso é influenciado pelas classes sociais, pelas relações, por sistemas de classificação e assim por diante. Pois, ao tratarem do tema “ensino remoto emergencial”, as notícias focaram apenas em apontar aspectos negativos da metodologia de ensino; questionar sua validade como hora/aula a compor o ano letivo de 2020 em vigência; e em descrever as consequências imediatas da implementação do ensino remoto emergencial, sem aprofundar as discussões em torno de temas que fazem parte da estrutura social existem no Brasil, um país que apresenta característica de subdesenvolvimento.

Por exemplo, ao abordar o tema “desigualdades” nenhuma notícia tratou de questionar porque ainda temos tantas desigualdades sociais existentes no nosso contexto nacional, que inclui, entre outras, a desigualdade de classe social, gênero, racial e econômica, essas que se tornaram ainda mais evidentes no contexto do isolamento social ocorrido por causa da Pandemia da Covid-19, e que interferiram negativamente no método de ensino adotado de forma emergencial, situação essa ignorada por muitos

representantes políticos, o que resulta da ausência de políticas públicas que possam contribuir com a superação desses desafios que são estruturais, pois então atreladas à História do Brasil desde 1500 com a chegada dos exploradores portugueses. Nesse sentido, percebe-se que os discursos, como os midiáticos, com seus efeitos constitutivos (FAIRCLOUGH, 2016, p. 95), contribuem para as relações sociais entre as pessoas, por vezes, no contexto brasileiro, influenciado na compreensão que a sociedade faz das suas vivências. Como temos visto aqui, a crítica é direcionada ao modelo de ensino adotado no contexto da Pandemia e não aos líderes políticos que nada fazem para sanar as desigualdades existentes no Brasil.

Um outro aspecto a destacar está relacionado ao modelo de ensino, em especial, na rede pública, onde usamos a mesma metodologia arcaica e ultrapassada de séculos passados. Pois, como destaca a psicóloga do Instituto Ayrton Senna, Viviane Senna “o modelo de escola atual parou no século 19”, ou seja, estamos inseridos em um mundo tecnológico, mas nas escolas não temos estrutura para trabalhar usando as tecnologias, assim, diante do quadro atual, nossos discentes mesmo que tenham acesso à *Internet* estão enfrentando muitas dificuldades, pois não têm letramento para o uso dessas ferramentas para fins pedagógico. Contudo, esse aspecto, também, não foi tratado e nem citado nas notícias *on-line* em estudo aqui. E pensando que são notícias de fácil acesso e com alcance ampliado pelas redes sociais, é negado aos leitores, diante do que vimos, aspectos que estão relacionados ao tema “ensino remoto” e que mereciam ser debatidos em prol de uma mudança estrutural da nossa História.

Portanto, um evento discursivo, como o discurso midiático por meio do gênero notícia *on-line*, pode ser uma contribuição para preservar e reproduzir as relações e as hegemonias tradicionais de gênero e poder, ou pode ser uma contribuição para a transformação dessas relações mediante a luta hegemônica. No entanto, nas notícias em estudo aqui, constatamos um discurso construído em prol de preservar e reproduzir as relações e as hegemonias tradicionais de poder, pois, em nenhum momento, é questionada a

ausência de ações públicas ou indagado o porquê de ainda sermos o que somos e termos as condições sociais que temos dentro do contexto histórico brasileiro, assim, o que vemos é que “as ideologias jornalísticas [grifo nosso] [...] são representações de elementos da realidade [...] que podem contribuir para instaurar, sustentar [...] relações sociais de poder, dominação e exploração” (LIRA; ALVES, 2018, p. 109), e, como destaca Gramsci (1971), são na verdade, alianças e integrações feitas, através de concessões, na tentativa de permanecer no poder, assim, não se cobra de quem se deveria cobrar, não é direcionado às questões para quem hoje está no poder para resolvê-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos neste artigo, a partir da análise de aspectos textuais – considerando que esses aspectos materializam os discursos, analisar como foi representado o ensino remoto emergencial no período da Pandemia do Coronavírus Covid-19 em três grandes veículos midiáticos, o portal de notícias G1, a Folha de S. Paulo e o portal R7. Para isso, tomamos como base as concepções de Fairclough (2016), para quem discurso é o uso da linguagem como forma de prática social, um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente, sobre os outros, como também um modo de representação, implicando em uma dialética entre o discurso e a sociedade.

Posto isso, quando tratamos de discurso midiático, destacamos que as notícias são uma produção coletiva, produzidas por profissionais em posições hierárquicas diferentes que buscam sustentar as concepções ideológicas vinculadas ao jornal/revista/portal ou emissora. Além disso, elas são consumidas, sobretudo, nos meios tecnológicos, em contextos sociais diversos, e de forma coletiva ou individual. Sobre o ensino remoto emergencial, apontamos aqui que é uma modalidade de ensino em processo de construção, que tem sido caracterizada pelo distanciamento

geográfico de professores e estudantes em função do isolamento social imposto pela Covid-19 a partir de março de 2020.

Como categoria analítica foi adotado um aspecto linguístico do texto o vocabulário/léxico, considerando Fairclough (2016). Dessa forma, com a análise, foi possível constatar que notícias divulgadas pelo portal de notícias G1, a Folha de S. Paulo e o portal r7.com ao tratarem do tema “ensino remoto emergencial” focaram apenas em apontar aspectos negativos da metodologia de ensino; questionar sua validade como hora/aula a compor o ano letivo de 2020 em vigência; e em descrever as consequências imediatas da implementação do ensino remoto emergencial, sem aprofundar as discussões em torno de temas que fazem parte da estrutura social existem no Brasil, um país que apresenta característica de subdesenvolvimento.

Portanto, podemos afirmar a existência, nos textos em análise, de um discurso construído em prol de preservar e reproduzir as relações e as hegemonias tradicionais de poder, pois em nenhum momento é questionada a ausência de ações públicas dirigidas à Educação nesse momento histórico tão crítico para a humanidade ou indagado o porquê de ainda sermos o que somos e termos as condições sociais que temos dentro do contexto histórico brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Portaria nº. 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de Pandemia do novo Coronavírus - COVID-19**, 2020a. Disponível em: <http://abre.ai/bgvB>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. Portaria nº. 544, de 16 de junho de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de Pandemia do novo Coronavírus -**

Covid-19, e revoga as Portarias MEC no 343, de 17 de março de 2020, no 345, de 19 de março de 2020, e no 473, de 12 de maio de 2020. 2020b. Disponível em: <https://cutt.ly/9inmB8v>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. Medida Provisória nº. 934, de 1º de abril de 2020. **Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.** 2020c. Disponível em: <http://abre.ai/bgvH>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996. 1996.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis.** Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** 2.ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

FISCHER, R. M. B. **Problematizações sobre o exercício de ver:** mídia e pesquisa em Educação. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 20, p. 83-94, 2002.

GRAMSCI, A. **La costruzione del Partito Comunista (1923-1926).** Torino: Einaudi, 1971.

LIRA, E.; ALVES, R. Teoria social do discurso e evolução da análise de discurso crítica. In: BATISTA JR, José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de. (orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas.** São Paulo: Parábola, 2018.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *on-line*. **Revista UFG**, v. 20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 21 jun. 2021.

OLIVEIRA, R. M. de; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Rev. Int. de Form.de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 5, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos>

cientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/179/110.

Acesso em: 21 jun. 2021.

REIS, T. A. Paywall como modelo de negócios: uma análise dos maiores jornais brasileiros. **Estudos em Comunicação**, n. 28, v. 1, 81-92, maio-2019.

RESENDE, V., RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

SENNA, V. **Modelo de escola atual parou no século 19, diz Viviane Senna**. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/06/150525_viviane_senna_ru. Acesso em: 08 dez. 2020.

SOUSA, J. P. **As notícias e os seus efeitos**. Coimbra: Minerva Coimbra, 2000.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **COVID-19 Educational Disruption and Response**. UNESCO Website [22 maio 2020]. Disponível em: <http://abre.ai/bgvO>. Acesso em: 30 maio 2020.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ailton Pinheiro Moreira: Mestre em História e Letras pela Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central/UECE, Professor do Instituto Federal do Ceará. E-mail: ailton.pinheiro@aluno.uece.br

Alana Lessa do Nascimento Silva: Mestranda pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em História e Letras – MIHL da Universidade Estadual do Ceará-UECE – Fortaleza-CE. E-mail: alana.lessas@gmail.com

Ana Maria Pereira Lima: Doutora em Linguística (UFC), professora da Universidade Estadual do Ceará e do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras pela Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central/UECE. E-mail: ana.lima@uece.br

Ana Priscila Holanda de Andrade: Mestra em História e Letras pela Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central/UECE. E-mail: priscila_holanda2@hotmail.com

Antonia Valdilene Rocha de Souza: Mestranda pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em História e Letras – MIHL da Universidade Estadual do Ceará-UECE – Fortaleza-CE. E-mail: valdileners2031@gmail.com

Arilson dos Santos Gomes: Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), lotado no Instituto de Humanidades no Ceará, cursos de Antropologia e Humanidades. Professor permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB). Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em História, Cultura

e Espacialidades da Universidade Estadual do Ceará (PPGHCE/UECE). E-mail: arilsondsg@yahoo.com.br

Cleudene de Oliveira Aragão: Doutora em Filología Hispánica pela Universitat de Barcelona. Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza. E-mail: cleudene.aragao@uece.br

Daniele Barbosa Bezerra: Professora do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (FECLESC-UECE), Doutora em Educação (UFC), Mestra em Literatura Brasileira (UFC). Professora da rede básica de ensino do Estado do Ceará. Pesquisadora de gêneros biográficos e memorialísticos. E-mail: dani_babe23@hotmail.com

Eliane Gonçalves da Costa: Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora adjunta na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), campus dos Malês-Salvador-BA. E-mail: elianegoncalves@unilab.edu.br

Emly Lima Araújo: Mestra em História e Letras pela Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central/UECE. Professora do Instituto Federal do Ceará. E-mail: emlyuchoa@gmail.com

Expedito Eloísio Ximenes: Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará, Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, Pós-Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo, líder do grupo de pesquisa Práticas de Edição de Textos do Estado do Ceará (PRAETECE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1806-5764>. E-mail:expedito.ximenes@uece.br

Gislene Araújo Gabriel: Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico Interdisciplinar História e Letras – MIHL/ UECE. E-mail: gislenegabriel@hotmail.com

José Glauber Lemos Diniz: Mestre em História e Letras (FECLESC-UECE), professor da rede básica de ensino do Estado do Ceará. E-mail: glauberdiniz33@gmail.com

José Wellington Dias Soares: Professor da Universidade Estadual do Ceará – UECE/CE, Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Curso de Letras, Quixadá/Ceará, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1497-8996>. Email: wellington.soares@uece.br

Luciana Guedes Araújo: Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras da Universidade Estadual do Ceará / Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central (UECE/FECLESC). Quixadá. E-mail: lgaletras@gmail.com

Marcela Moraes Dal Fior: Mestre em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), campus CEUNES – São Mateus-ES. E-mail: mmorais.dalfior@gmail.com

Maria Leidiane Tavares: Docente do Instituto de Linguagens e Literaturas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Contato: marialeidiane@unilab.edu.br

Sandy Karelly Freitas Falcão: Professora do Curso de Letras da FECLESC / UECE, Quixadá-CE. Mestre em História e Letras pelo Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (MIHL). E-mail: sandyfalcao@gmail.com

Suze do Amaral Oliveira: Docente da Secretaria de Educação do Estado do Ceará e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Contato: suzedoamaral@gmail.com

Tatiana Martins Oliveira da Silva: Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Bacharel em Humanidades e Licenciada em História pela mesma instituição. Contato: tatylapcd@gmail.com

Ticiane Rodrigues Nunes: Professora do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras da Universidade Estadual do Ceará /Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central (UECE/FECLESC). Doutora em Linguística Aplicada. Quixadá. E-mail: ticianer.nunes@uece.br

Vânia Maria Ferreira Vasconcelos: Doutora em Literatura Contemporânea pela Universidade de Brasília (UnB). Professora do Curso de Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Redenção-CE, do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (MIHL), Quixadá-CE, e do Mestrado em Estudos de Linguagens em Contextos Lusófonos Brasil África (MEL-Malês), São Francisco do Conde-BA. E-mail: vaniavas@unilab.edu.br

Esta obra é o segundo volume da coletânea *História e Letras: cultura, memória, ensino e linguagens*, idealizada por pesquisadores e pesquisadoras do MIHL. Este volume reúne trabalhos que contemplam temáticas acerca da história, da linguagem, da filologia, da literatura, dos estudos étnico-raciais e dos estudos sobre letramento e ensino. Os trabalhos aqui compilados são o resultado de pesquisas desenvolvidas por professoras, professores, mestrandos e mestrandas do MIHL e por profissionais da educação básica e do ensino superior vinculados à SEDUC-CE, ao IFCE, à UNILAB, à UFES e a outros programas de pós-graduação da UECE. Sendo assim, esta coletânea é um panorama de estudos interdisciplinares que engajam discussões acerca de temáticas latentes e potentes que trazem para o debate acadêmico problemáticas pertinentes à cultura, à memória, ao ensino e à linguagem.

