

Organização
ÉRICA DOS SANTOS CARVALHO

LINGUÍSTICA e LITERATURA

Volume **5**
2021

Cultura, Sociedade e História



Editora
REALCONHECER

Organização
ÉRICA DOS SANTOS CARVALHO

LINGUÍSTICA e LITERATURA

Volume **5**
2021

Cultura, Sociedade e História



Editora
REALCONHECER

© 2021 – Editora Real Conhecer

editora.realconhecer.com.br

realconhecer@gmail.com

Organizadora

Érica dos Santos Carvalho

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Real Conhecer

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Érica dos Santos Carvalho, Secretaria Municipal de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C3311 Carvalho, Érica dos Santos
Linguística e Literatura: Cultura, Sociedade e História - Volume 5 /
Érica dos Santos Carvalho (organizadora). – Formiga (MG): Editora
Real Conhecer, 2021. 169 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-84525-06-1

DOI: 10.5281/zenodo.5764371

1. Linguística. 2. Literatura. 3. Cultura. 4. História. I. Carvalho,
Érica dos Santos. II. Título.

CDD: 410

CDU: 80

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Real Conhecer

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

editora.realconhecer.com.br

realconhecer@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>



AUTORES

ALEXANDRA ARAUJO MONTEIRO

ANDREZA DOS SANTOS FLEXA

CRISTIAN SOUZA DE SALES

CRISTIANE NAVARRETE TOLOMEI

EDUARDO FELIPE SOUSA E SILVA DE ALMEIDA

FÁBIO JOSÉ SANTOS DE OLIVEIRA

MAIRYLANDE NASCIMENTO CAVALCANTE

MÁRCIA DE BRITO PINTO

MARIA DO AMPARO MOURA ALENCAR

MARIA SOLANGE DE LIMA SILVA

PAMELA TAIS CLEIN CAPELIN

PÁSCOA MARIA PEREIRA DUARTE

PATRÍCIA HELLEN LEITE DE SOUSA

SARA OLIVEIRA PAZ

SIMONE CRISTINA MENDONÇA

APRESENTAÇÃO

Esta obra nos apresenta a importância da linguística e literatura em seus aspectos culturais, sociais e históricos, que nos remete a várias linhas de leituras e pesquisas, as quais são fundamentais e que norteiam o conhecimento atrelado a prática; os trabalhos científicos aqui apresentados, estão todos ligados ao tema e tem excelentes contribuições de vários autores, que se utilizaram de muitos objetos de estudo para que essa contribuição fosse de fato positiva e tivesse um resultado significativo no que tange a área estudada.

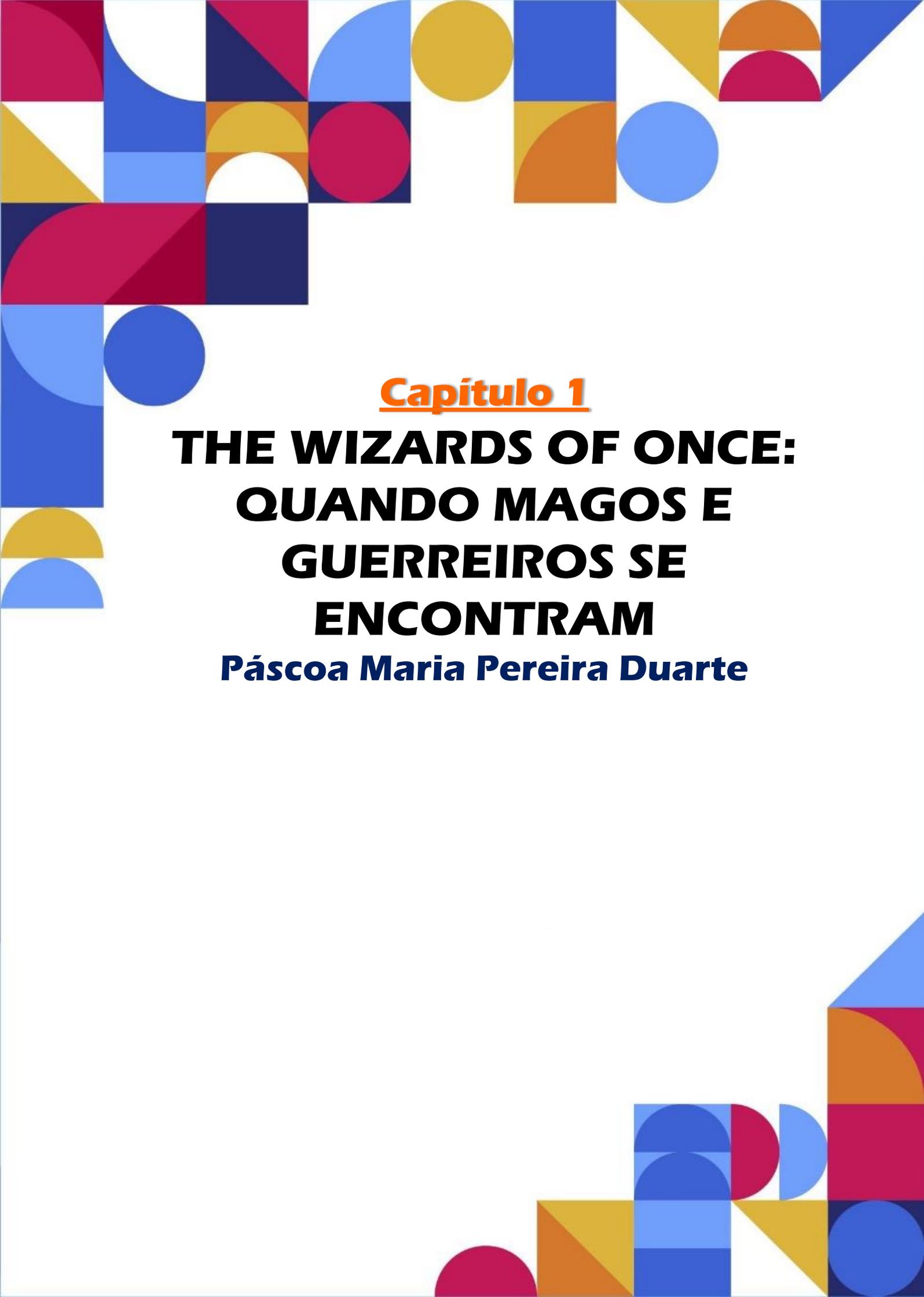
É de extrema importância lembrar que a literatura tem um papel fundamental na vida do ser humano, e está vinculada à sociedade em que se origina; assim como a língua, estudada dentro da linguística, é um instrumento de comunicação e de interação social, que cumpre o papel de transmitir os conhecimentos e a cultura de uma comunidade dentro da sociedade.

A obra então nos apresentará várias linhas de estudos, dos quais muitos profissionais se deparam em suas carreiras e assim ajudará a desenvolver e otimizar as atividades propostas, disponibilizando as contribuições necessárias, para que o sucesso chegue juntamente com o conhecimento atrelado a prática.

Esperamos que os diferentes enfoques e pontos de vista, compartilhados pelos autores desta obra, possam contribuir com mais discussões e novas informações sobre Linguística e Literatura, cultura, sociedade e história, dentro da educação, bem como no âmbito da pesquisa, da extensão, e de várias outras metodologias que inovem as instituições de ensino, contribuindo para a formação de profissionais que capacitados que contribuam em sua área de atuação.

SUMÁRIO

Capítulo 1 THE WIZARDS OF ONCE: QUANDO MAGOS E GUERREIROS SE ENCONTRAM Páscoa Maria Pereira Duarte	9
Capítulo 2 NEGRA, FEIA, FEITICEIRA, PROSTITUTA: UMA ANÁLISE DE PERSONAGENS FEMININAS ESTEREOTIPADAS EM CORDÉIS QUE FALAM SOBRE O MARANHÃO Alexandra Araujo Monteiro; Patrícia Hellen Leite de Sousa; Fábio José Santos de Oliveira	28
Capítulo 3 FILHOS SURDOS DE MÃES OUVINTES: A DESCOBERTA DA SURDEZ E AS DIFICULDADES PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS Sara Oliveira Paz; Maria do Amparo Moura Alencar	44
Capítulo 4 CORPO-ESPAÇO: DECOLONIALIDADE, SILENCIAMENTO E A BESTIFICAÇÃO DA MULHER EM A CASA DA PAIXÃO, DE NÉLIDA PIÑON Mairylande Nascimento Cavalcante; Cristiane Navarrete Tolomei	60
Capítulo 5 OS MULTILETRAMENTOS: ABORDAGENS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NAS ESFERAS EDUCATIVAS Pamela Tais Clein Capelin	80
Capítulo 6 DÓNDE SE OCULTA LA SECRETA HERIDA: ASSENTAMENTOS DE RESISTÊNCIA EM FE EN DISFRAZ DE MAYRA SANTOS FEBRES Cristian Souza de Sales	94
Capítulo 7 FORMAÇÕES DISCURSIVAS MATERIALIZADAS EM TRECHOS DE MÚSICA, DE CHICO BUARQUE DE HOLANDA Márcia de Brito Pinto; Eduardo Felipe Sousa e Silva de Almeida	117
Capítulo 8 DONA BEATRIZ BRANDÃO: OS PENDORES POÉTICOS DE UMA PRIMA-IRMÃ NA IMPRENSA OITOCENTISTA BRASILEIRA Andreza dos Santos Flexa; Simone Cristina Mendonça	135
Capítulo 9 CHARGES SOBRE O ENSINO REMOTO: TEM AULA ONLINE? Maria Solange de Lima Silva	146

The page features decorative geometric patterns in the corners. The top-left and bottom-right corners are filled with a complex arrangement of overlapping shapes in shades of red, blue, yellow, and orange. The top-right and bottom-left corners have simpler, less dense patterns of similar colors. The central text is set against a plain white background.

Capítulo 1

**THE WIZARDS OF ONCE:
QUANDO MAGOS E
GUERREIROS SE
ENCONTRAM**

Páscoa Maria Pereira Duarte

THE WIZARDS OF ONCE: QUANDO MAGOS E GUERREIROS SE ENCONTRAM¹

Páscoa Maria Pereira Duarte

Mestranda com bolsa CAPES na área de Literatura – Teoria, Crítica e Comparatismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e licenciada em Letras – Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas. E-mail: pascoa.maria@outlook.com.

Resumo: Este artigo apresenta uma análise do conflito entre as duas culturas presentes no primeiro livro da série *The wizards of once*, de Cressida Cowell, a partir da perspectiva do eurocentrismo, da alteridade e dos direitos humanos, utilizando como arcabouço teórico os autores Janet Paterson, Aníbal Quijano e Lynn Hunt com os seguintes textos, respectivamente, *Pensando o conceito de alteridade hoje* (2007), *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina* (2000), e *A invenção dos direitos humanos* (2009). A obra analisada é ficcional e narra um contexto de guerra entre duas tribos, a dos guerreiros e a dos magos, fazendo uma analogia com a violência da colonização e suas consequências para a identidade pessoal e cultural. Com sua primeira edição na língua original lançada em 19 de setembro de 2017, trata-se de uma composição recente, por isso ainda pouco estudada, porém acredita-se proporcionar uma pertinente reflexão sobre os temas aludidos. Afinal, como o próprio epílogo da história nos diz: “Precisamos ouvir as histórias, porque elas sempre têm uma mensagem. Mas o que me preocupa é... QUAL mensagem é essa?” (COWELL, 2018, p. 389). E, acredita-se aqui que a capacidade de questionar a realidade e a si é um aspecto capital a toda narrativa que busca ser artística e resistente.

Palavras-chave: Eurocentrismo; alteridade; direitos humanos; Cressida Cowell.

Abstract: This paper presents an analysis of the conflict between the two cultures presents in the first book of the series *The wizards of once*, by Cressida Cowell, based on the perspective of eurocentrism, otherness and humans rights, having as main theorists Aníbal Quijano, Janet Paterson and Lynn Hunt with the following texts, respectively, *Pensando o conceito de alteridade hoje* (2007), *Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina* (2000), and *A invenção dos direitos humanos* (2009). The writing analyzed is fictional and narrates a context of war between two tribes, the warriors and the wizards, making an analogy with the violence of colonization and its consequences for personal and cultural identity. With its first edition in the original language released on September 19, 2017, it can be said to be a recent composition, therefore still little studied, but it is believed to provide a pertinent reflection on the themes proposed. After all, as the epilogue of the story tells us: “We must listen to the

¹ Artigo originalmente publicado na Revista Nau Literária, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ISSN 1981-4526, v. 16, p. 205-222, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1981-4526.105880>.

stories, because the stories always mean something. But what worries me is... what exactly DO they mean?" (COWELL, 2017, p. 371). And it is believed here that the ability to question reality and itself is a key aspect of any narrative that seeks to be artistic and resistant.

Keywords: Eurocentrism; otherness; humans rights; Cressida Cowell.

“It is easy to destroy,’ said the Enchanter. ‘But I am not like a Warrior, impressed by destruction. It is far harder to create, and creations is what we Wizards are all about.”
Cressida Cowell, *The wizards of once* - book 1, p. 164.

INTRODUÇÃO

Cressida Cowell é uma escritora inglesa que nasceu em 15 de abril de 1966 e cresceu entre Londres e uma ilha pouco habitada no oeste da Escócia. É autora e ilustradora das séries de livros *How to train your dragon* (Como treinar o seu dragão) e *The wizards of once* (No tempo dos feiticeiros)², cujo primeiro livro da série é o *corpus* desse artigo. A obra possui dois protagonistas: uma menina guerreira, Wish, e um menino mago, Xar. A história se passa “in a British Isles so old it did not know it was the British Isles yet”.³ (COWELL, 2017, p. XI), e os clãs aos quais as duas crianças pertencem estão em conflito: os guerreiros chegaram no território em que já habitavam os magos, bem como outras criaturas mágicas, e decidiram exterminar ou retirar a magia desses nativos. Primeiro, lutaram e extinguiram as bruxas, que possuíam *bad magic*, e, agora, guerreavam com os magos e os demais seres, ao mesmo tempo em que destroem a floresta para a construção de seu novo mundo (Fig. 1). Com esse pano de fundo, o livro acompanha os dois protagonistas que, apesar de pertencerem a clãs rivais e inicialmente possuírem objetivos diferentes, unem forças ao depararem-se com um inimigo em comum (uma bruxa). Xar e um de seus amigos, o *sprite* Squeezjoos, são contaminados pelo sangue da bruxa e sua remoção é aconselhada sob risco de se tornarem malignos ou, no caso do *sprite*, a outra possibilidade é a morte. Wish, por sua vez, precisa retornar uma espada roubada de sua mãe, a rainha dos guerreiros, às masmorras sem ser descoberta, além disso, ela também se preocupa com Squeezjoos, que está nessa situação por tê-la salvado. A partir daí, os

² Nas citações de trechos da obra, será utilizada a versão original em língua inglesa e colocado em notas de rodapé a tradução da obra em português lançada pela editora Intrínseca. No decorrer do texto, os nomes de personagens serão mantidos iguais ao original e optou-se por nomear os “*wizards*” de “magos”.

³ “em Ilhas Britânicas tão antigas que ainda nem sabiam que eram as Ilhas Britânicas” (COWELL, 2018, p. 13).



Figura 1. Cartaz afixado pelos guerreiros. (COWELL, 2017, p. xiii).

protagonistas e seus companheiros irão explorar o forte dos guerreiros e descobrir alguns de seus segredos, tais como o que acontece com os seres mágicos capturados.

The wizards of once (book one) teve sua primeira edição na língua original lançada em 19 de setembro de 2017 e sua tradução para o português feita por Marina Vargas é de 13 de abril de 2018, sendo uma obra recente, por isso ainda pouquíssimo estudada. Este artigo propõe sua análise a partir de reflexões sobre o eurocentrismo, a alteridade e os direitos

humanos, examinando o conflito existente entre os clãs, bem como o processo de remoção da magia a que são submetidos os seres mágicos pelos guerreiros e o que é feito deles após esse procedimento. Para isso, utilizar-se-á como arcabouço teórico os autores Janet Paterson (2007), Aníbal Quijano (2000) e Lynn Hunt (2009). Não se ignora, conforme já foi mencionado, que a escritora da obra é inglesa, mas ao especificar esse lugar de fala e apoiar-se nos estudiosos escolhidos, acredita-se válida e pertinente a análise da narrativa sob o viés proposto.

O livro escolhido é categorizado como literatura infanto-juvenil e não é novidade o *status* menor atribuído a esse grupo, relacionando-o, na maioria dos casos, devido ao seu público estabelecido como alvo e à sua origem educativo-moralizante, com a pedagogia e/ou a cultura de massas em vez de com a arte. (ZILBERMAN, 1984). Todavia, propõe-se aqui um estudo que não separará a obra do reduto literário, isto é, não será tratada como um texto que só comunicaria a um público específico, procurando, dessa forma, não ignorar o leitor adulto que também consome essas composições; caso contrário, corre-se o risco de cair no tradicional dualismo ‘eu’ *versus* ‘outro’, em que essas obras são rotuladas de modo a ocupar o lugar da outridade na equação, e as demais, dirigidas oficialmente ao público maduro, serem as neutras, não necessitando defini-las como ‘literatura adulta’.

1 Eurocentrismo e alteridade: essa história soa familiar...

Aníbal Quijano (2000), em *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*, aborda a noção de raça como um dos eixos fundamentais do novo padrão de

poder que se estabelecia na América, fundamentando as relações de dominação. A identificação do lugar de origem ganhou, a partir daí, uma conotação racial identitária. Com o tempo, a cor destacou-se como o traço distintivo típico racial, os africanos que eram a principal força de trabalho passaram a ser identificados pela cor de sua pele negra, enquanto os conquistadores identificaram-se como brancos. Segundo o autor, viveríamos sob o signo da colonialidade do poder, isto é, apesar de termos voz, ainda não teríamos conseguido superar a herança e as consequências da colonização (QUIJANO, 2000).

Em *The wizards of once (book one)*, não é feita uma distinção pela cor da pele entre as duas tribos, pelo menos, não literalmente; são marcadas duas grandes diferenças entre os clãs: o lugar de origem e a magia/ferro.

There were many types of humans living in the wildwoods.
The Wizards, who were Magic.
And the Warriors, who were not.
The Wizards had lived in the wildwoods for as long as anyone could remember, and they were intending to live there forever, along with all the other Magic things.
Until the Warriors came. The Warriors invaded from across the seas, and though they had no Magic, they brought a new weapon that they called IRON, and *iron was the only thing that Magic could not work on*. [...] The Warriors thought that just because *some* Magic was bad, *that* meant that ALL Magic was bad. [...] The Warriors had sworn that they would not rest until they had destroyed EVERY LAST BIT OF MAGIC in the whole of that dark forest which they were chopping down as fast as they could with their iron axes to build their forts and their fields and their new modern world.⁴ (COWELL, 2017, p. XI-XII, grifos da autora).

Os guerreiros vêm de um local não identificado, apenas é dito que “invadiram do mar” (na tradução, o verbo ‘invadir’ foi atenuado para ‘vir’), e usam o ferro, enquanto os magos são nativos do local onde se passa a história e praticam magia. No plano simbólico, ao fazer um paralelo com a história das conquistas e colonizações, é

⁴ Muitos tipos de humanos viviam nas florestas selvagens.

Os feiticeiros que eram mágicos.

E os guerreiros que não eram.

Os feiticeiros viviam nas florestas havia tanto tempo quanto qualquer um era capaz de lembrar, e pretendiam viver lá para sempre, junto com todos os outros seres mágicos.

Até que os guerreiros chegaram. Eles vieram dos mares e, apesar de não possuírem Magia, possuíam uma nova arma, que chamavam de FERRO. *E o ferro era a única coisa em que a Magia não funcionava*. [...] Eles achavam que só porque *algumas* Magias eram ruins, TODA Magia era ruim. [...] Os guerreiros juraram só descansar quando tivessem destruído ATÉ O ÚLTIMO RESTINHO DE MAGIA em toda a floresta negra, cujas árvores eles estavam derrubando o mais rápido que podiam, com seus machados de ferro, para erguer fortalezas, acampamentos e o novo mundo moderno. (COWELL, 2018, p. 13-14, grifos da autora).

possível interpretar a magia como uma maneira de representar a cor da pele, pois, em última instância, ela é apresentada como o principal distintivo entre os dois povos, sendo o objetivo dos guerreiros exterminar essa característica diferenciadora, não necessariamente as pessoas que a ostentam. Além disso, percebe-se que a marcação é de que os guerreiros *não* eram mágicos, em consonância com a tratativa de neutralidade instituída aos brancos que, ao entrar em contato com os africanos, por exemplo, estes eram os negros e aqueles não. A escolha do elemento “ferro” para os guerreiros também é reveladora, sendo dito que a magia não conseguia trabalhar nele, representando um traço de inexorabilidade e rigidez.

Na nova estrutura econômica de produção, o “capitalismo mundial”, raça e divisão do trabalho alimentaram uma relação simbiótica, mas não imperiosamente dependentes uma da outra. A Europa configurou-se como a “sede central del control del mercado mundial” (QUIJANO, 2000, p. 206), aos brancos eram atribuídos os postos assalariados enquanto às demais raças, tidas como inferiores, restavam as funções de servidão e escravidão, pois a ordem natural destinava-as a servirem aos seus senhores. Assim temos definida a “geografia social del capitalismo” (QUIJANO, 2000, p. 208) que iniciou a sua história como eurocêntrico e racial.

Conforme José Henrique Bortoluci (2009, p. 55), no artigo *Para além das múltiplas modernidades: eurocentrismo, modernidade e as sociedades periféricas*, “o ‘Ocidente’ passa a ser visto como a cultura padrão, detentora de uma série de características essenciais, em termos das quais as outras sociedades seriam tratadas como deficientes”. A Europa em especial seria caracterizada pela modernização, ostentando uma completude a ser atingida pelas demais culturas ‘atrasadas’, como um modelo a ser seguido, um destino almejado. “Segundo aquela postura eurocêntrica, a modernidade, para sociedades que não fazem parte de seu centro irradiador, apareceria como um ponto de chegada – nesse processo, como não poderia deixar de ser, ‘*this means, of course, that we expect they will end up looking like us*’” (TAYLOR & LEE, 2008, grifos dos autores *apud* BORTOLUCI, 2009, p. 69).

Os xingamentos, por exemplo, trocados entre as tribos da narrativa são “forest-poisoner” e “magic-destroyer” para os guerreiros, “curse-maker” e “child-eater”⁵ para as criaturas mágicas (COWELL, 2017, p. 74). Os protagonistas logo que se encontram

⁵ “envenenadora da floresta” e “destruidora de magia”, “lançador de maldições” e “devorador de criancinhas” (COWELL, 2018, p. 92-93).

pela primeira vez trocam esses insultos, em um automatismo por pertencerem a clãs diferentes. Os boatos e estereótipos também são comuns em rivalidades desse tipo: os guerreiros acreditam que os gigantes comem pessoas, o que não é verdade, pois eles são vegetarianos. Ao descobrir essa informação, Wish fica surpresa e começa a questionar-se, iniciando uma lenta implosão na oposição binária ‘nós’ e ‘eles’:

Was it possible that Warriors had been mistaken in their view of Magic all along?
 Could there be another way of looking at things, other than the Warrior way?
 Wish’s world view was spinning upside down, and that is always a difficult moment.
 ‘Dont listen to them, princess!’ said Bodkin. ‘*They’re putting a spell on us! They’re trying to make us see things from their point of view!*’⁶ (COWELL, 2017, p. 82-83, grifos da autora).

Tais xingamentos e boatos têm a função de alimentar a outridade e evitar ser colocado sob o feitiço de ver a situação com o ponto de vista alheio: se diferencio o outro e faço-o atribuindo-lhe uma característica com valor negativo, logo ele não é igual a mim e tenho motivos para querer mudá-lo ou destruí-lo. Conforme diz Janet Paterson, em entrevista publicada na revista *Aletria*:

Alteridade e identidade são inseparáveis. Entretanto, essa relação depende da distinção entre diferença e alteridade. A diferença é inerente aos nossos processos cognitivos, pois nos permite distinguir entre dia e noite, guerra e paz, baixo e alto e quente e frio. Há muitos contextos nos quais uma pessoa é diferente da norma (raça, gênero, religião, identidade sexual, características físicas etc.). Porém, como explica Landowski, o que está em jogo não é a diferença. Ou seja, é a atribuição de características (ou marcas) semânticas à diferença que produz alteridade. [...] o processo que Landowski chama de construção da alteridade. É desnecessário dizer que essa construção é arbitrária e reflete a ideologia e o desejo de poder de um grupo dominante. O importante é compreender que o que está em jogo não é a diferença. Nós habitamos um mundo cheio de diferenças. A questão é a forma pela qual interpretamos e lidamos com todas essas diferenças. Daí a necessidade de refletir e reconsiderar o conceito de alteridade. Em última análise, nossa esperança de um mundo melhor reside no respeito por todas as diferenças, e na capacidade renovada de se reconfigurar a questão da identidade. (PATERSON, 2007, p. 16).

Nessa via de construção da alteridade, ainda como parte de seu projeto hegemônico, a Europa buscou controlar a cultura, a subjetividade e o conhecimento

⁶ Seria possível que os guerreiros estivessem errados em sua visão da Magia aquele tempo todo? Poderia haver um modo de vida diferente do deles?

A visão de mundo de Desejo estava sendo virada de cabeça para baixo, e momentos assim são sempre difíceis.

- Não ouça o que eles dizem, princesa! – alertou Magriço. – *Estão nos enfeitando! Estão tentando nos fazer ver as coisas do ponto de vista deles!* (COWELL, 2018, p. 100-101, grifos da autora).

dos povos dominados, reprimindo a língua nativa, por exemplo, e reescrevendo a cultura local pela colonizadora. O etnocentrismo aliado à invenção da noção de raça baseou o pensamento europeu de superioridade natural: a modernidade e a razão eram produtos do colonizador, e a ordem evolutiva da civilização humana iniciava na natureza e atingia seu ápice no modelo urbano da Europa, entendido como desejável por todos (QUIJANO, 2000). Pode-se ver bem essa perspectiva no seguinte diálogo entre Xar e Sychorax, a rainha dos guerreiros:

‘I am Xar, son of Encanzo, the Great King Enchanter,’ said Xar proudly. ‘And the wildwoods belongs to US, WIZARDS, not you stupid Magic-less, heartless invaders!’

Queen Sychorax sighed. ‘The ignorance of these poor Wizards’, she said. ‘We are civilisation. We are progress. Look at us. Look at our weapons, our clothes, our tapestries, our furniture. You Wizards, in comparison, are barely better than animals...’⁷ (COWELL, 2017, p. 214).

A relevância dada aos bens materiais que os guerreiros possuem e os feiticeiros não, pois estes depositam seu valor em outros elementos, como os da natureza, coaduna com a perspectiva etnocêntrica sustentada pelos recém-chegados e sua visão de modernidade que deve ser almejada pelos demais. Em outro momento da narrativa, Sychorax proclama que “reading and writing is a sign of how superior and civilised us Warriors are”⁸ (COWELL, 2017, p. 236). Quanto a esse modo elevado de considerar a si, um dos *sprites* replica à rainha, oferecendo uma outra perspectiva de valoração: “‘And why do you need these Warrior knick-knacks?’ hissed Ariel. ‘When you have the moon to dance under, and a violin to sing the tune? Are they worth your freedom, your wandering spirits?’” (COWELL, 2017, p. 214).⁹

O eurocentrismo caracterizar-se-ia, portanto, como um modo de vida tido por superior, acompanhado pelas alcunhas de desenvolvido, refinado, civilizado e culto, sendo assim, sociedades divergentes do estilo europeu seriam inferiores, consequentemente, ainda em desenvolvimento. Ademais, além de atrasados e

⁷ - Eu sou Xar, filho de Encanzo, o Grande Rei Encantador – respondeu Xar, orgulhoso. – E as florestas pertencem a NÓS, FEITICEIROS, e não a vocês, invasores estúpidos, sem coração e sem Magia. A rainha Sicórax suspirou.

- A ignorância desses pobres feiticeiros não tem limites – disse ela. – Nós somos a civilização. Somos o progresso. Olhe para nós. Olhe para nossas armas, nossas roupas, nossas tapeçarias, nossos móveis. Vocês, feiticeiros, em comparação, são pouco melhores que animais... (COWELL, 2018, p. 232).

⁸ “ler e escrever são sinais de como nós, guerreiros, somos superiores e civilizados” (COWELL, 2018, p. 254).

⁹ “- E por que alguém precisaria de toda essa tranqueira dos guerreiros – sibilou Ariel – quando se tem a lua sob a qual dançar e um violino para tocar uma melodia? Essas coisas todas valem sua liberdade e seu espírito?” (COWELL, 2018, p. 233).

primitivos, os povos a serem salvos pela cruzada colonial eram racialmente inferiores, seus traços fenótipos indicavam com clareza biológica não estarem no mesmo patamar dos seus senhores, eram o outro, o diferente. (QUIJANO, 2000). Em suma, trata-se de uma “perspectiva de conhecimento” iniciada na e pela Europa a partir do século XVII, dizendo respeito a um modo hegemônico e colonizador de ver e pensar o mundo (QUIJANO, 2000, p. 219).

O processo de colonização encontrou diversos povos nas regiões americanas, cada qual com sua língua, cultura e identidade, entretanto, chegou até nós apenas os nomes de alguns, os mais proeminentes, ao final todos eram índios. Da mesma forma, com os africanos, todos foram identificados com a nomenclatura igualmente racial de negros, evidenciando o apagamento da identidade desses povos e a consequente atribuição de uma nova imbuída de uma negatividade racial inferiorizante. Aliás, em vários momentos da obra de Cressida Cowell, é evidenciado que os magos não estão levando a melhor no conflito, tendo seu modo de vida ameaçado cada vez mais. Swivelli, por exemplo, um mago de uma tribo concorrente do rei atual, defende que eles precisam lutar como seus ancestrais fizeram, urgindo a necessidade de uma batalha definitiva contra os guerreiros (COWELL, 2017, p. 137):

‘Confronting the Warriors would only be a good thing if it was a fight that we could *win*’, said the Enchanter, trying to keep his temper.
 ‘Why do you think we cannot win it?’ shouted Xar. ‘Maybe the Warriors are wiping us out anyway, while we hide here in our slowly shrinking forest, twiddling our thumbs, and thumbing our fiddles and doing our poxy little Magic spells and love potions, while they burn up our forest and kill our giants and destroy our entire way of life!’¹⁰ (COWELL, 2017, p. 161-162, grifo da autora).

É nítido que nesse primeiro livro, os magos e as demais criaturas mágicas estão perdendo terreno e enfrentando uma destruição da sua cultura, com o ambiente ao seu redor sendo modificado. Ressalta-se, ainda, que eles possuem uma forte conexão com a natureza, conforme evidenciado por esse trecho e outras citações anteriores, a exemplo da resposta de Ariel à rainha Sychorax, sendo julgados inferiores por isso. De acordo com QUIJANO (2000, p. 223), na empresa colonial, também foi utilizado o

¹⁰ - Confrontar os guerreiros só seria uma boa ideia se fosse uma luta que pudéssemos *vencer* – explicou o rei Encanzo, tentando manter a paciência.

- Por que acha que não podemos vencer? – gritou Xar. – Talvez os guerreiros já estejam nos vencendo de qualquer maneira enquanto ficamos aqui escondidos em nossa floresta cada vez menor, girando os polegares, tocando violino e fazendo nossos feitiços e poções do amor imbecis. Enquanto isso, eles queimam nossa floresta, matam nossos gigantes e destroem todo o nosso modo de vida! (COWELL, 2018, p. 179, grifo da autora).

dualismo cristão que separava corpo e alma, sendo esta o mais importante elemento do ser humano. Esse dualismo evoluiu para o binarismo cartesiano razão *versus* corpo, sendo a razão que diferenciava o homem dos demais animais e permitia a ele julgar-se naturalmente superior a eles (QUIJANO, 2000, p. 224). Conforme escreve Rita Schmidt (2017, p. 397), “onde há dualismos, há uma oposição binária calcada no privilégio de um termo sobre o outro, e onde há hierarquia, há controle”.

Ora, a separação entre natureza/corpo e espírito/razão também foi utilizada para validar a inferiorização de certas raças que, por não serem racionais como os brancos, não possuíam o mesmo grau de humanidade, não podendo ser tratadas como iguais, exatamente como ocorre na história em análise. Consoante alerta PATERSON (2007, p. 15), “visto que a alteridade está na raiz das guerras, do racismo e da discriminação, é imperativo que ela seja reconceitualizada”. Daí propor-se uma via crítica de diálogo, e não da proeminência de um grupo, sendo a literatura um excelente meio para a expressão dos conflitos envolvendo o ‘eu’ e o ‘outro’. Recuperam-se, nesse sentido, as palavras de Rita Schmidt:

a literatura absorve, sedimenta e molda estruturas de referencialidade que remetem a modos de pensar e a padrões de comportamentos que, de uma maneira ou outra, responde às sobredeterminações histórico-sociais dos diferentes contextos geoculturais em que é produzida. [...] nenhuma convenção é neutra, puramente mimética ou estética, e que valores artísticos são sempre valores sociais. (SCHMIDT, 2017, p. 402).

Para encerrar este tópico e introduzir o seguinte, resgata-se um trecho em que Wish revela empatia para com o “inimigo”, pois ao conhecê-lo e estabelecer uma amizade com ele, as características negativas que o colocavam como o ‘outro’ começam a ruir e dar lugar ao diálogo; porém, sua mãe questiona esse comportamento, rechaçando-o, dado que sua personagem ainda está mergulhada numa visão etnocêntrica, sendo, inclusive, sua representante máxima ao ocupar a posição de líder do clã:

‘Sprites and Wizards are Magic and Magic is *bad*, so it does not matter if the sprite was frightened and you should not be concerned about their fate anyway,’ said Queen Sychorax waspishly. ‘Why are you sympathising with the enemy and how dare you question my decisions? I will do exactly what I think is right.’¹¹ (COWELL, 2017, p. 231, grifo da autora).

¹¹ - Elfos e feiticeiros são seres mágicos, e Magia é *ruim*, então não importa se esse elfo estava com medo. Você não deve ficar se preocupando com o destino dele – disse a rainha Sicórax, irritada. – Por que está se solidarizando com o inimigo? E como ousa questionar minhas decisões? Vou fazer exatamente o que acho certo. (COWELL, 2018, p. 249, grifo da autora).

2 Direitos humanos: quando se é o outro...

Para complementar a discussão e a análise, abordaremos agora a temática dos direitos humanos, a partir da obra *A invenção dos direitos humanos: uma história*, de Lynn Hunt. A autora alude à Declaração da Independência (EUA), de 1776, e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (França), de 1789, como documentos políticos fundadores de uma nova ordem baseada nos direitos humanos inerentes e iguais a todo cidadão; porém, nota-se a exclusão de alguns grupos, a saber, “as crianças, os insanos, os prisioneiros ou os estrangeiros” e os “sem propriedade, os escravos, os negros livres, em alguns casos as minorias religiosas e, sempre e por toda parte, as mulheres” (HUNT, 2009, p. 16).

A Declaração de Independência, de 1776, inicia um momento novo na história política norte-americana; as colônias queriam instituir sua própria soberania, separando-se da Coroa Britânica e instaurando um governo próprio. Essa vontade de constituir um Estado autônomo impulsionou a declaração dos direitos humanos, ainda que não se tivesse definido muito bem o conteúdo de tais direitos. Na França, a discussão sobre os direitos do homem encontrou eco, impulsionados pelo exemplo norte-americano: “os franceses declararam os direitos como parte de uma crescente ruptura com a autoridade estabelecida.” (HUNT, 2009, p. 131). Um fenômeno não previsto pelo início dessas declarações foi o surgimento de questões inéditas, “o ato de declarar os direitos revelou-se apenas o primeiro passo num processo extremamente tenso que continua até os nossos dias.” (HUNT, 2009, p. 145).

Três qualidades estavam implicadas teoricamente na expressão direitos do homem: a naturalidade, a igualdade e a universalidade. Adicionalmente para sua prática, a empatia era um elemento fundamental, o sentir e ver-se como semelhante ao outro. Outra ideia-chave era a da autonomia, isto é, poder raciocinar e decidir por si mesmo, daí justificava-se a exclusão dos grupos mencionados no início: os loucos, por exemplo, não tinham o domínio da razão, e as mulheres eram sempre dependentes dos homens. Desde suas declarações formais, a discussão dos direitos humanos continuou um terreno fértil e sempre em constante cultivação, pois é mutante a percepção de quais devem ser esses direitos e a quem devem ser investidos (HUNT, 2009).

O caráter geral dos termos utilizados (homens, cidadãos, povo) deu margem para que aqueles grupos inicialmente excluídos na prática exigissem sua participação

nos direitos políticos. Na França, por exemplo, gradualmente os direitos políticos foram oficialmente estendidos aos protestantes, a todas as profissões, aos judeus e aos negros livres. “Os debates sobre os direitos incitavam as comunidades de minorias a falar por si mesmas e a exigir reconhecimento igual.” (HUNT, 2009, p. 158). A sociedade escravagista ainda em voga também foi um tema trazido à discussão, a emancipação dos escravos ocorreu na França, por exemplo, em 1794; ainda que não tenha sido um ato altruísta *per se*, culminou no decreto de igualdade entre os homens, independente de cor. Essas lutas das minorias excluídas da cidadania deixaram claro que os direitos humanos comumente têm de ser exigidos, conquistados, não sendo concedidos por iniciativa própria pelos que se encontram no poder (HUNT, 2009).

Às conquistas mencionadas anteriormente não seguiram imediatamente tantas outras, os debates sobre os direitos naturais e universais, inclusive, perderam terreno. Segundo lista HUNT (2009), presenciou-se, em vez disso, o Terror e a era napoleônica na França, bem como a exacerbação nacionalista baseada fortemente na etnicidade, isto é, em uma ideia de superioridade e pureza de raça, o que impulsionou a xenofobia, em particular, o antissemitismo. O crescimento desse nacionalismo baseado nas diferenças raciais apressou-se por buscar e fabricar explicações biológicas que o justificassem. Outros grupos desconfiados ou mesmo contrários à agenda dos direitos humanos foram os socialistas e os comunistas. Após o sufrágio universal masculino, os socialistas inclinaram-se para a participação no processo político, a formação de partidos e a defesa de direitos da classe trabalhadora, enquanto os comunistas posicionaram-se contra os direitos individuais. A Segunda Guerra Mundial revelou um horror até então não presenciado com seus quase 60 milhões de mortos, sendo em sua maioria civis, além da barbárie dos campos de concentração. Cinquenta e um países assinaram, logo após o fim da Guerra, em 1945, a Carta das Nações Unidas, e criou-se uma Comissão dos Direitos Humanos que redigiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos aprovada em 1948. Apesar de suas imperfeições, conforme avalia Lynn Hunt (2009), essa Declaração serve de modelo e apoio a diferentes grupos na luta por direitos e mudanças, afinal, trata-se de uma problemática aparentemente sem fim e que, conforme se acompanhou desde o seu surgimento, ainda que pareça sumir por um período, reaparece com força e novas propostas em outro.

Nesse tópico, propõe-se colocar sob escrutínio a remoção da magia a que são submetidos os nativos do lugar, levantando a hipótese de que eles estão excluídos da

noção de direitos humanos na perspectiva do clã dos guerreiros, pelos motivos já analisados de etnocentrismo e alteridade, não gozando de liberdade e autonomia para decidirem por si, além de serem submetidos a um constante tratamento desumano. O processo de remoção é descrito da seguinte forma:

‘But my mother doesn’t *kill* the sprites she captures,’ said Wish, ‘she just has this Stone-That-Takes-Away-Magic that she keeps in her dungeons and all she does is mercifully remove their Magic by placing them upon the stone...’

Wish’s voice trailed off as she remembered how much she didn’t want the spoon to have his Magic removed.

‘In a completely painless process...’ Bodkin prompted her.

‘And you think *that* does not kill them?’ hissed Tiffinstorm. ‘Why not just remove their hearts entirely? A sprite without its Magic is a sprite who has lost its soul...’¹² (COWELL, 2017, p. 78-79, grifos da autora).

É manifestamente perceptível que esse procedimento é feito apenas com os nativos, pois, em tese, somente eles são mágicos; é caracterizado como um ato misericordioso e indolor por quem o gerencia, porém para quem está do outro lado é o equivalente a uma sentença de morte, um perder a própria identidade. Afinal, como já analisado, a magia é o traço distintivo desses habitantes, e essa empreitada de removê-la é bastante significativa perante os temas em discussão, pois relaciona-se com a história da colonização, que alterou drasticamente a configuração dos povos, destruindo e alterando culturas inteiras. No trecho, também podemos ver que, pelo efeito da empatia abordado por HUNT (2009), a personagem Wish descobre-se compartilhando desse outro ponto de vista e isso acontece ao lembrar não querer o mesmo para uma colher mágica que possuía como uma espécie de pet e amiga.

Na segunda parte da obra, é revelado qual o destino daqueles que tem sua magia retirada (a suposição de que tinham sido literalmente mortos advinha do fato de, uma vez capturados, não serem mais vistos) e a descrição do lugar, do tratamento e da forma como se sentem é bastante tocante:

Sychorax’s dungeons, as I mentioned earlier, were always filled with noise.
An iron music of despair and sweetness, and beautiful things can come out of pain.

¹² - Mas minha mãe não *mata* os elfos capturados – disse Desejo. – Ela tem uma Pedra Que Remove Magia nos calabouços. Ela só remove a Magia deles, colocando-os na pedra...

A voz de Desejo falhou quando ela começou a se lembrar de que não queria que a colher tivesse sua Magia removida.

- É um processo completamente indolor... – incentivou Magriço.

- E vocês acham que *isso* não os mata? – indagou Tempestade-de-Desavenças. – Por que não remover seu coração, de uma vez? Um elfo sem Magia é um elfo sem alma... (COWELL, 2018, p. 96-97, grifos da autora). Nota-se que a palavra ‘misericordiosamente’ foi infelizmente perdida nessa tradução.

The Once-Magic-people imprisoned in those underground regions could no longer perform Magic. They could not work their spells, the sprites could not fly, the giants were ve-ry slowly shrinking. For in one of the secret cells, in the lowest, deepest chamber of all, was Sychorax's Stone-That-Takes-Away-Magic, and they had all been taken there, and they had touched the stone, and lost the Magic that made them what they were.

They were then led back to their cells, and kept there, until they readjusted, and got used to life without their Magic.

No one had quite got used to it yet, and so the Once-Magic-people who were living there filled the dungeons with noise. Melancholy noise, angry noise, regretful noise. The sound of the stamping feet of ogres, treading in sad slow circles. The howling of werewolves, the song of sprites, singing in high eerie voices about the bright old days.

It was the one thing they could do now. They had lost their wings, their spells, their hope. They had lost their sight, their light, for when Magic went from sprites, their colours faded, the inner light that burned so bright, flickered and died.

But they still made noise.

They were brought iron spoons, and iron dinner plates to eat from, and they clasped the iron in their no-longer-Magic fists or paws, and they tapped out a melancholy beat that drummed throught the prison like the ache of a long-lost love.¹³ (COWELL, 2017, p. 243-244).

O confinamento daqueles que tiveram sua magia removida é bastante emblemático. Por um lado, os guerreiros não estão em uma cruzada de extermínio físico, daí, simplesmente, não matarem os seres mágicos, seu objetivo é eliminar o traço que distingue esses habitantes como diferentes, ou seja, a magia, e torná-los semelhantes a si, como é perceptível pela tentativa de reajustá-los à nova realidade, dando-lhes colheres e pratos de ferro para comerem, por exemplo. Porém, esse reajuste não saiu como planejado, nenhum dos nativos, até agora, conseguiu superar o trauma da perda identitária e, já que devolvê-los à tribo de origem não é uma opção

¹³ Os calabouços de Sicórax, como já mencionei, estavam sempre repletos de barulho.

Uma melodia férrea de desespero e doçura misturados, pois a nostalgia tem sua doçura, e coisas belas podem surgir da dor.

Os seres-outrora-mágicos aprisionados ali não podiam mais fazer Magia, não podiam lançar seus feitiços; os elfos não podiam voar, os gigantes encolhiam bem leeeentameeente. E isso tudo porque em uma das celas secretas, na câmara mais profunda, ficava a Pedra Que Remove Magia, e todos tinham sido levados até ela e a tocado, perdendo assim a Magia que fazia deles o que eram. Em seguida, haviam sido levados de volta para suas celas e mantidos lá até se adaptarem à vida sem Magia.

Nenhum deles tinha se acostumado ainda, então os seres-outrora-mágicos ali embaixo enchiam os calabouços de ruídos. Sons de apatia, sons de revolta, sons de pesar. O ruído dos pés dos ogros andando devagar em círculos tristes. O uivo dos lobisomens e as canções dos elfos, que entoavam com vozes altas e fantasmagóricas sobre os luminosos tempos antigos.

Era a única coisa que podiam fazer agora. Tinham perdido as asas, os feitiços, a esperança. Tinham perdido a visão e a luz, pois, quando a Magia era retirada dos elfos, suas cores desbotavam. A luz interior que queimava neles com intensidade bruxuleava e morria.

Mas eles ainda faziam barulho.

Recebiam colheres de ferro e pratos de ferro com os quais comer; agarravam o ferro com seus punhos e patas não-mais-mágicos e produziam uma batida melancólica que ecoava pela prisão como a dor de um amor há muito perdido. (COWELL, 2018, p. 261-262).

considerada, eles são mantidos aprisionados em masmorras. Nesse ponto, é clara a violação aos direitos humanos da autonomia e da liberdade, uma vez que os “seres-otrora-mágicos” foram capturados e retirados de seus lares, sem escolha para decidir sobre si, são obrigados a tocar a pedra que elimina o que os define como diferentes dos guerreiros, e sequer podem ir embora após o processo, mantidos em uma reeducação forçada para deixarem de ser o ‘outro’ e tornarem-se como o ‘eu-rocêntrico’.

Algumas páginas mais a frente, temos uma descrição da canção entoada por esses nativos confinados:

Once you have heard the ‘Song of Lost Magic’, you never forget it. The confusion of emotions in that song – the despair, the hope, the regret – coupled with the exquisite recreation of the Magic world and the powers that the Once-Magic-people realised in the moment of losing they had lost, and the way they echoed down the corridors repeating and mirroring and bouncing off the warren of walls, created a maze of noise and emotions and moral choices at least as disorientating and overwhelming as the physical maze itself. ‘Have we done right? Have we done wrong?’ sang the songs. ‘What have we lost? But had we no choice?’ And this song ran into other songs, about the beauty of the wildwoods at midnight, where only the eyes of Magic could see in the dark [...]

Ah yes, it was a strange haunted place, that underground prison, where Magic and iron and past and present and good and evil were being held together in a much more complicated and contradictory manner than you might expect from Sychorax’s confident iron hill-fort standing so proudly above them.¹⁴ (COWELL, 2017, p. 246-247).

Essa narração reforça a perda identitária, que representa o processo de remoção mágica, e a resistência desses seres, que não estão dispostos a abandonar suas tradições e teimosamente recusam se curvar perante a nova ordem de ‘modernidade’ em fase de implementação pelos guerreiros. É necessário destacar que esse aprisionamento não era conhecido pelos personagens principais (ambos, apesar de filhos dos respectivos líderes de cada clã, ainda são crianças) e, até se depararem

¹⁴ Depois de ouvir a “Canção da Magia Perdida”, era impossível esquecer as vozes dos seres-otrora-mágicos ecoando pelos corredores, repetindo e ricocheteando no emaranhado de paredes. Ou ainda a mistura de emoções – desespero, esperança, pesar – combinada com a minuciosa recriação do mundo mágico e com a evocação da perda da Magia, criando um labirinto de sons, sentimentos e escolhas morais que era tão desorientador e opressivo quanto o próprio labirinto dos calabouços.

– *Teremos agido certo? Teremos agido errado?* – dizia a canção. – *O que nós perdemos? E que escolha teremos?* [...]

Ah, sim, era um lugar assombrado e estranho, aquela prisão subterrânea onde a Magia e o ferro, o passado e o presente, o bem e o mal se uniam de uma maneira muito mais complicada e contraditória do que se poderia esperar da segura fortaleza de ferro de Sicórax, que se erguia, orgulhosa, acima deles. (COWELL, 2018, p. 264-265).

com a situação, não haviam se questionado a respeito. Inclusive, provavelmente, não seja conhecido também pelos civis de cada clã, uma vez que não há indícios de ser aquele um assunto abertamente discutido. Wish, após descobrir e presenciar esses horrores, conclui não ser correta essa forma de lidar com o povo mágico: “This imprisonment of the Once-Magic-people was wrong, she could tell it was wrong. Her mother was mistaken. Not *wicked* like Xar said she was, of course not, but mistaken, nonetheless.”¹⁵ (COWELL, 2017, p. 329, grifo da autora). Os protagonistas e seus amigos, então, decidem libertar esses cativos e levá-los de volta às florestas, porém, de início, os “seres-outrora-mágicos” não querem ir:

But to Xar’s surprise, the Once-Magic-people were not so keen to escape as he expected. They stood there, even the loudest of the hobs rather silent and depressed, as if the air had leaked from a balloon, and the poor sprites who had lost their ability to fly, were só mortified they ran away, scuttling like mice across the prison floor.

They’re ashamed, Xar,’ explained Caliburn. ‘For what is a giant without his size? What is a sprite without her wings?’

They were like Warriors returning from battle, terribly wounded, these poor people, and they no longer knew how they would fit into the world of the Magic.¹⁶ (COWELL, 2017, p. 329).

Essa vergonha e incerteza por desconhecer seu lugar no mundo, dado sua nova condição, não se encaixando totalmente com os guerreiros nem com os magos, é colocada de uma maneira interessante. É evidenciado que esse desconforto e problemática existem, mas não se tem uma solução, no primeiro volume da saga, para o modo como ocorrerá essa reintegração na prática. Afinal, essa libertação ocorre no encerramento da narrativa, Xar apenas consegue convencê-los a ir falando na possibilidade de ter as suas magias restauradas (ele e os outros seres ali não sabem se isso é, de fato, possível, todavia a esperança de ter suas identidades recuperadas os motiva a voltar ao clã). A obra encerra com essa reunião feliz entre os mágicos e os outrora-mágicos: “The crowd gathered in Wizard camp gasped as they recognised

¹⁵ “Aprisionar os seres-outrora-mágicos era errado, ela sabia. Sua mãe estava enganada. A rainha não era *perversa* como Xar dissera, claro que não, mas estava enganada mesmo assim.” (COWELL, 2018, p. 254, grifo da autora).

¹⁶ Para sua surpresa, os seres-outrora-mágicos não estavam tão entusiasmados para sair dali quanto ele imaginava. Eles ficaram parados, até o mais barulhento dos duendes bastante silencioso e deprimido, como se o ar tivesse escapado de um balão, e os pobres elfos que tinham perdido a capacidade de voar ficaram tão mortificados que fugiram, escondendo-se feito ratos no chão.

- Eles estão com vergonha, Xar – explicou Calíbano. – Afinal, o que é um gigante sem seu tamanho? O que é um elfo sem suas asas?

Aqueles pobres seres eram como guerreiros voltando de uma batalha, terrivelmente feridos, e não sabiam como se encaixariam no mundo da Magia. (COWELL, 2018, p. 347).

family members, friends and colleagues that they thought they would never see again. They rushed to embrace their lost relatives with cries of joy.”¹⁷ (COWELL, 2017, p. 359).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retorno à Aníbal Quijano, na tentativa de estabelecer um paralelo entre a narrativa em análise e suas considerações sobre as particularidades da América Latina durante o projeto histórico eurocêntrico. De acordo com o autor, o estado moderno envolve duas características básicas: a cidadania e a democracia expressas em uma crença de que os membros daquela sociedade possuem uma identidade nacional comum e o direito de intervir na esfera política (QUIJANO, 2000, p. 226-227). Para chegar à formação desse estado, “un importante proceso de democratización de la sociedad es la condición básica para la nacionalización de esa sociedad y de su organización política en un Estado-nación moderno.” (QUIJANO, 2000, p. 229).

Na formação identitária norte-americana, os Estados Unidos reuniram uma maioria branca que era logo integrada à nova identidade local enquanto, na maioria dos países latino-americanos, tinha-se uma maioria negra, índia ou mestiça, porém privada de participação política, cabendo o poder a uma elite branca. Dessa forma, nesses países não havia uma identidade nacional comum, os interesses eram diversos, similar ao que ocorre na obra em análise. Apesar de o local da história ser as futuras Ilhas Britânicas, neste momento, os dois povos que nela habitam estão divididos e em conflito pela soberania do lugar, não havendo uma integração identitária nacional. A situação é agravada pelo procedimento de remoção da magia que resulta em um grupo com uma imagem distorcida de si, seus indivíduos constantemente assombrados pela heterogeneidade de sua constituição, aplicando-se a eles a exortação de QUIJANO (2000, p. 242): “es tiempo de aprender a liberarnos del espejo eurocéntrico donde nuestra imagen es siempre, necesariamente, distorsionada. Es tiempo, en fin, de dejar de ser lo que no somos”.

Em suma, as considerações sobre eurocentrismo, alteridade e direitos humanos dos estudiosos utilizados ressoam com o narrado em *The wizards of once*, em que a líder dos guerreiros busca unir os povos de uma maneira forçada, tentando

¹⁷ “A multidão reunida no acampamento dos feiticeiros ficou sem fôlego ao reconhecer membros da família, amigos e colegas que eles achavam que nunca mais veriam de novo. Todos correram para abraçar seus parentes com gritos de alegria.” (COWELL, 2018, p. 378).

converter todos à sua cultura e visão de mundo, pois a considera superior. Para isso, retira a magia dos indivíduos que captura, o equivalente a destituí-los de sua raiz identitária, e os mantém reféns até reajustarem-se a sua nova realidade e integrarem-se à cultura do dominador. Porém, essa unificação não ocorre nesse primeiro livro, não havendo um nativo que tenha se integrado à cultura guerreira, tanto aqueles que ainda possuem magia, quanto os que a perderam se mantêm resistentes ao discurso etnocêntrico dos que “invadiram do mar”. Sendo assim, o conflito não é resolvido (exceto entre os protagonistas e alguns personagens secundários, que conseguem trabalhar juntos e desenvolver uma amizade, apesar de terem sido ensinados a se odiarem por provirem de clãs rivais). Adicionalmente, os “seres-outrora-mágicos” foram libertos do cárcere, mas continuam a enfrentar a problemática de reencontrar seu lugar no mundo e redimensionar a imagem que possuem de si, com um pé no seu passado fantástico e outro fora dele. Em uma nota final curiosa, o epílogo da história indaga o que ela exatamente significa: “You have to listen to the stories, for stories always mean something. But what worries me is... what exactly DO they mean?”¹⁸ (COWELL, 2017, p. 371). E, não seria essa uma propriedade crucial a toda narrativa que se supõe artística, questionar a realidade e a si?

REFERÊNCIAS

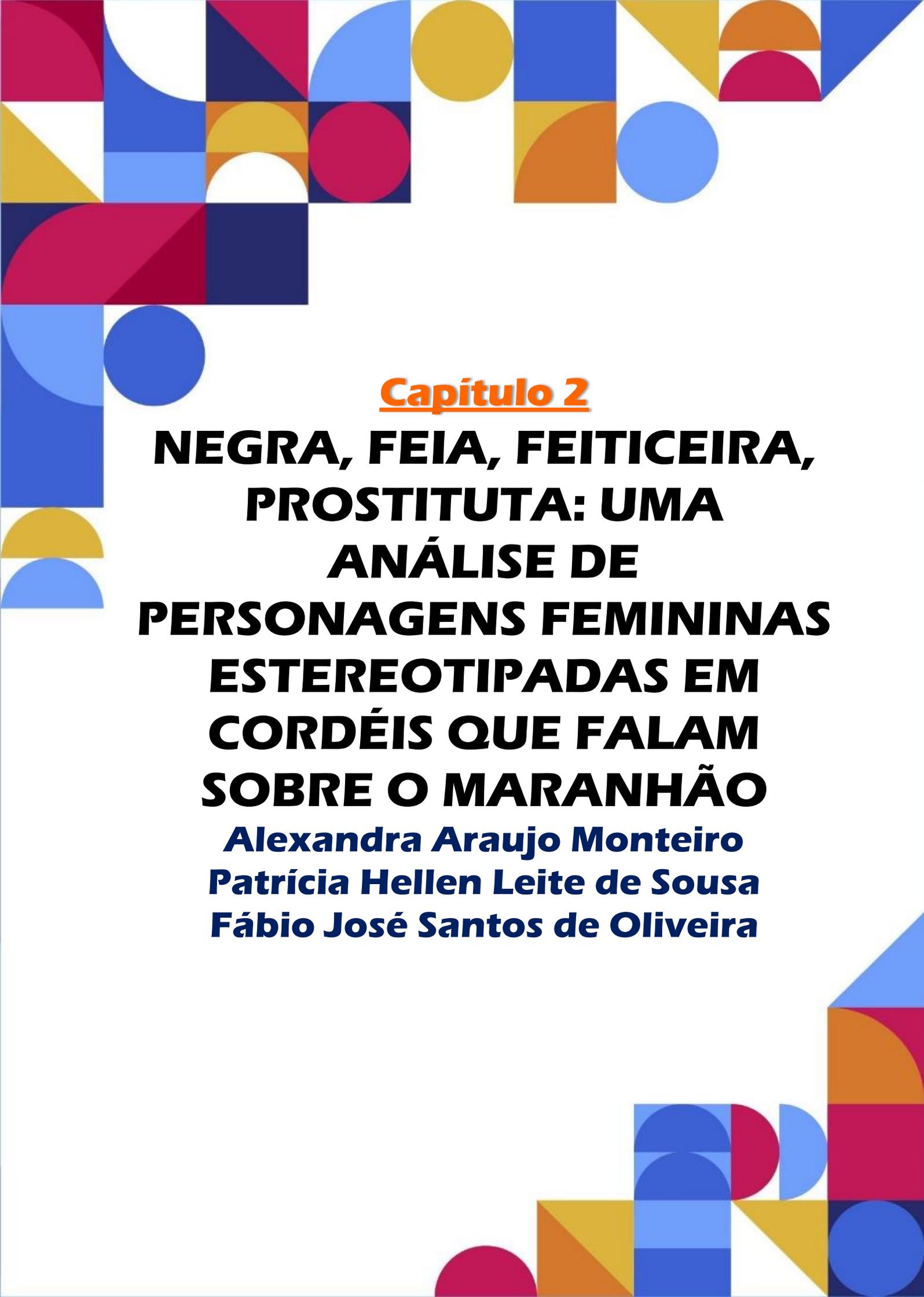
- BORTOLUCI, José Henrique. Para além das múltiplas modernidades: eurocentrismo, modernidade e as sociedades periféricas. **Revista PLURAL**, Programa de Pós-graduação em Sociologia da USP, v. 16, n. 1, p.53-80, jun. 2009.
- COWELL, Cressida. **The wizards of once: book one**. London: Hodder Children's Books, 2017.
- COWELL, Cressida. **No tempo dos feiticeiros**. Trad. Marina Vargas. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.
- HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- PATERSON, Janet. Pensando o conceito de alteridade hoje. Trad. Alcione da Cunha Silveira. Entrevista. **Revista Aletria**, v. 16, p.13-19, jul. 2007.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias**

¹⁸ Precisamos ouvir as histórias, porque elas sempre têm uma mensagem. Mas o que me preocupa é... QUAL mensagem é essa? (COWELL, 2018, p. 389).

sociales, perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246.

SCHMIDT, Rita Terezinha. **Descentramentos/convergências:** ensaios de crítica feminista. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

ZILBERMAN, Regina; CADEMARTORI, Ligia. **Literatura infantil:** autoritarismo e emancipação. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.



Capítulo 2

**NEGRA, FEIA, FEITICEIRA,
PROSTITUTA: UMA
ANÁLISE DE
PERSONAGENS FEMININAS
ESTEREOTIPADAS EM
CORDÉIS QUE FALAM
SOBRE O MARANHÃO**

**Alexandra Araujo Monteiro
Patrícia Hellen Leite de Sousa
Fábio José Santos de Oliveira**

NEGRA, FEIA, FEITICEIRA, PROSTITUTA: UMA ANÁLISE DE PERSONAGENS FEMININAS ESTEREOTIPADAS EM CORDÉIS QUE FALAM SOBRE O MARANHÃO

Alexandra Araujo Monteiro

Graduada em Letras Português na UFMA (Universidade Federal do Maranhão) e mestranda na mesma universidade, no PGLB (Programa de Pós-Graduação em Letras de Bacabal). Bolsista FAPEMA. Email: alexandraaraujo450@gmail.com

Patrícia Hellen Leite de Sousa

*Graduanda em Letras Português na UFMA (Universidade Federal do Maranhão).
Email: patriciahsousa_@hotmail.com*

Fábio José Santos de Oliveira

Orientador do presente trabalho, docente na UFS (Universidade Federal de Sergipe) e professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras-Mestrado Acadêmico da UFMA/ Campus Bacabal (PGLB). Email: oliveira.fabio@ufma.br

Resumo: Este trabalho busca analisar de que maneira personagens femininas são estereotipadas nos cordéis que falam sobre o Maranhão, sendo rotuladas de forma pejorativa como mulheres feias, feiticeiras e prostitutas, tudo isso associado, em geral, a uma mulher negra. Os cordéis que selecionamos e ilustram esse processo são: “O bode subversivo que deu no diabo”, de Franklin Maxado; “A deusa do cabaré”, de Algisio de Oliveira; “História de um beijo enfeitiçado”, de Adalto Alcântara Monteiro; “O exemplo do pé de pano do Maranhão”, de Abraão Batista; e “A Embolada da negra Fulô”, de Antonio Almeida Silva. Os objetivos específicos da pesquisa se distribuem da seguinte forma: identificar como as personagens femininas são caracterizadas nas histórias selecionadas; mostrar como os cordéis apresentam histórias que se classificam como narrativas de “moralidade” e analisar como as personagens femininas são caracterizadas no que se refere aos aspectos visuais. Escolhemos os cordéis já citados, porque eles nos ajudam a compreender como o Maranhão e seus elementos são vistos no âmbito da cultura popular e como essa visão foi construída ao longo do tempo. Como referencial teórico, utilizamos os seguintes autores: Proença (1976), que estabelece uma relação entre cordel, ideologia e comunicação; Suassuna (2012), que propõe um esquema classificatório para os folhetos de cordel; Tavares (2005), que nos ajuda a entender como os poemas criam “imagens”.

Palavras-chave: Personagens femininas. Maranhão. Cordel. Esteriótipos.

BLACK, UGLY, WITCH, PROSTITUTE: AN ANALYSIS OF STEREOTYPED FEMALE CHARACTERS ON STRING BOOKLETS THAT TALK ABOUT MARANHÃO

ABSTRACT: This work seeks to analyze how female characters are stereotyped in the strings that talk about Maranhão, being pejoratively labeled as ugly women, witches and prostitutes, all associated, in general, with a black woman. The strings we selected and illustrate this process are: “The subversive goat that gave the devil”, by Franklin Maxado; “The goddess of cabaret”, by Algiso de Oliveira; “History of a bewitched kiss”, by Adalto Alcântara Monteiro; “The example of the foot of cloth in Maranhão”, by Abraão Batista; and “A Embolada da negra Fulô”, by Antonio Almeida Silva. The specific objectives of the research are distributed as follows: to identify how female characters are characterized in the selected stories; show how the cordéis present stories that are classified as narratives of “morality” and analyze how the female characters are characterized in terms of visual aspects. We chose the cordéis already mentioned, because they help us to understand how Maranhão and its elements are seen in the context of popular culture and how this vision was built over time. As a theoretical framework, we use the following authors: Proença (1976), which establishes a relationship between cordel, ideology and communication; Suassuna (2012), who proposes a classification scheme for cordel leaflets; Tavares (2005), which helps us understand how poems create “images”.

Keywords: Female characters. Maranhão. String Booklets. stereotypes

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca analisar de que maneira personagens femininas são estereotipadas nos cordéis que falam sobre o Maranhão, sendo rotuladas de forma pejorativa como mulheres negras, feias, feiticeiras e prostitutas. Os cordéis que selecionamos e ilustram esse processo são: “O bode subversivo que deu no diabo”, de Franklin Maxado; “A deusa do cabaré”, de Algiso de Oliveira; “História de um beijo enfeitado”, de Adalto Alcântara Monteiro; “O exemplo do pé de pano do Maranhão”, de Abraão Batista; e a “A Embolada da negra Fulô”, de Antonio Almeida Silva. Esse estudo abrange tanto a parte verbal dos folhetos quanto a imagem utilizada para ilustração da capa desses mesmos folhetos.

Os objetivos específicos da pesquisa se distribuem da seguinte forma: identificar como as personagens femininas são caracterizadas nas histórias selecionadas; mostrar como os cordéis apresentam histórias que se classificam como narrativas de “moralidade”; e analisar como as personagens femininas são caracterizadas, no que se refere aos aspectos visuais. Escolhemos os cordéis já

citados, porque eles nos ajudam a compreender como o Maranhão e seus elementos são vistos no âmbito da cultura popular e como essa visão foi construída ao longo do tempo.

Como referencial teórico, utilizamos os seguintes autores: Proença (1976), que estabelece uma relação entre cordel, ideologia e comunicação; Suassuna (2012), que propõe um esquema classificatório para os folhetos de cordel; Tavares (2005), que nos ajuda a entender como os poemas criam “imagens”.

A construção do perfil das personagens femininas

Após mostrar a relevância da literatura popular nordestina, Suassuna (2012) argumenta que ela teve um começo oral, mítico, rapsódico, carregado de sentido ocultos, símbolos e signos. São esses elementos que possibilitam o lançamento de um olhar para as narrativas de cordel. Em nossa pesquisa, a mulher é o símbolo, a personagem protagonista, carregada de sentidos que mostram como se desenvolve a ideia sobre o Maranhão e os seus habitantes.

Tavares (2005, p. 17) comenta sobre uma prática denominada impulso, que é um movimento de criação artística “de dentro para fora”, em que o artista exprime seus sentimentos, opinião e imaginação. Através disso, ele se torna mediador de uma tradição inteira que pode vir a ser conhecida, reverenciada, absorvida, imitada e transcendida, e conhecê-la é a melhor maneira de se inventar uma voz pessoal. Nesse sentido, vimos que os escritores dos cordéis analisados se debruçam sobre o estado do Maranhão através das mulheres, descrevendo-as como negras e feiticeiras.

A designação das mulheres feita pelos escritores mostra que eles conhecem uma pequena parcela das tradições do Maranhão que, em alguns casos, foram difundidas erroneamente devido ao período da escravidão, no qual homens e mulheres sofriam inúmeros preconceitos e agressões.

Durante esse período, os africanos influenciaram fortemente a religião, a cultura, a sociedade, a gastronomia e a linguagem. O estado maranhense é plural em todas essas categorias, principalmente no que se refere à religião. O tambor de mina e o terecô, denominações religiosas afro-brasileiras, fazem parte do legado cultural deixado pelos escravos africanos. Como eles não podiam cultuar seus deuses, tudo ocorria de forma escondida.

Os donos de escravos e parte da sociedade manifestavam preconceito pela religião dos escravos, obrigando-os à conversão à religião católica. Já as mulheres negras eram submetidas a humilhações, espancamentos e estupros por parte de seus senhores. Findou-se a escravidão, mas o preconceito persistiu. Então o negro, de forma especial a mulher negra, passou a ser caricaturado em músicas, literatura e outras formas artísticas, não somente pela cor, mas pelas características físicas e pelo vínculo com outras denominações religiosas que não fossem a religião católica.

Proença (1976, p. 13) argumenta que o cordel estabelece uma relação com a ideologia e a comunicação: “cordel/ ideologia/ comunicação”. Essa relação, sob o ponto de vista da ideologia, pode ser entendida como a maneira pela qual o escritor expressa o seu ponto de vista e seu modo de pensar. Nesse sentido, relacionamos ideologia com o conceito de Eagleton (2006, p. 22): [...] “a maneira pela qual aquilo que dizemos e no que acreditamos se relaciona com a estrutura do poder e com as relações de poder da sociedade em que vivemos”. Dizendo de outro modo, as relações estabelecidas na sociedade interferem no processo de escrita do artista, pois, ao escrever, ele transita entre seu modo de pensar e a comunicação que irá desenvolver com o público através de seu folheto de cordel.

No cordel “O bode subversivo que deu no Diabo”, escrito por Franklin Maxado, a voz poética situa uma história que se passa no Maranhão, “Perto de Bacabal/ cidade muito formosa”. Esse espaço maranhense contempla uma personagem que se chama “dona Filó”. Ela é negra, mãe de santo e vive de “catimbó”, termo que se refere às religiões afro-brasileiras.

“Catimbó”, na quarta estrofe da história, rima com o sexto, que mostra que a personagem dançava “carimbó”, uma dança típica da cultura do estado do Pará. Desde o início da narrativa, dona Filó é caracterizada por meio da cor de sua pele e pela relação que nutre com elementos culturais da região Norte e Nordeste. Além disso, a personagem apresenta forte ambição:

Um dia, ela prometeu
 Dar grande obrigação
 Com um bode preto vivo
 Se Exu lhe desse então
 Uma fazenda de gado
 Para fazer criação (MAXADO, 1979, p. 2)

A relação que dona Filó tem com o “catimbó” é retomada na quarta estrofe. A mulher deseja uma “fazenda de gado” e para isso recorre a um orixá de sua religião,

que se chama Exu, para realizar o seu desejo, o que é atendido pela entidade. E assim a personagem prepara uma encruzilhada em sinal de agradecimento:

Amarrou dentro da mata
O bode preto de raça
Fez as suas orações.
Tomou lapa de cachaça.
Meia-noite, Exu veio
Buscar certo sua caça. (MAXADO, 1979, p. 2)

A encruzilhada preparada por dona Filó propicia um contato mais intenso com o orixá, que vai se deliciar com o banquete, e come, bebe bastante e depois vai embora com o seu bode: “E prum buraco o conduz”. Esse lugar está estabelecido no “meio da terra”, “lugar do abismo seu”. Após a ida de Exu para as “profundezas”, dona Filó sai de cena e os protagonistas passam a ser Exu, Belzebu e Jezebel, o Bode, Zé Pilintra, entre outros.

Embora dona Filó não seja mais mencionada, é ela quem movimenta as profundezas dessa região de “abismo” e impulsiona uma nova história marcada pelas personagens desse lugar obscuro. Isso ocorre porque, como mãe de santo e negra, dona Filó tem, digamos assim, um “acesso direto” às entidades do “catimbó”.

Em “História de um beijo enfeitado”, de Adalto Alcântara Monteiro, a voz poética conta a história de um moço que foi beijado por uma mulher negra e feiticeira no Maranhão, e sofreu intensamente com uma ferida que não sarava. Vale destacar como a mulher é descrita:

No Maranhão existiu
Uma negra feiticeira
Figura muito espantosa
Tipo a matinta pereira
A nêgra tinha os pés chatos
Usava enormes sapatos
Bicos finos, saltos altos
Só andava dianteira (MONTEIRO, s. d., p. 9)

A personagem é descrita de forma pejorativa e suas características indicam que ela é uma mulher muito feia, que causa espanto e assombro, principalmente por ser feiticeira. A personagem do primeiro cordel, dona Filó, era negra e mãe de santo, da mesma forma que a personagem do cordel de Adalto Monteiro, que é negra e está vinculada a uma religião afro-brasileira, vista como “feitiçaria”. Por isso a voz poética diz que a mulher tinha um espírito mau:

Quando ela estava na rua
 Ninguém se encostava nela
 Porquê a negra era feia
 Que doía a espinhela
 Também o povo corria
 Temendo a feitiçaria
 E com medo dava agonia
 Devido a feiúra dela (MONTEIRO, s. d., p. 10)

A voz poética mostra que as pessoas também não se aproximavam da mulher, pois tinham medo de sua “feiúra” e de sua relação com a “feitiçaria”. O sentimento de medo das pessoas despertava uma agonia que se transformava em repulsa diante da mulher em destaque. Essa mulher desejava namorar, mas não tinha pretendente. Então ela agarra um rapaz à força e o beija, mas ele sofre com esse ato intempestivo. Temendo a morte e a ferida que se espalhava, o rapaz vai até a cidade de Codó-MA pedir a ajuda de um curandeiro, que lhe promete a cura através de um batom marrom, e afirma que o feitiço voltará para a mulher que o beijou.

Em “A embolada da Nêga Fulô”, de Antonio Almeida Silva, a voz poética destaca inicialmente o rio Nilo, em seguida, o rio Amazonas. Ela finaliza a sua percepção sobre ambos os rios e segue para a “A Embolada da Nêga Fulô”. A personagem é descrita como as anteriores, negra e feiticeira:

Descrevo a vida
 Dessa negra feiticeira
 Balsaçando a cuzcuzeira
 No retumbar do tambor
 Nega Fulô
 negra velha alencarina
 quem me alucina
 é a voz do teu amor (SILVA, s. d., p. 5)

Ao contrário das outras personagens, descritas de forma pejorativa, a voz poética que conta a história da Nega Fulô a descreve de forma diferente, demonstrando alucinação por seu amor. Por outro lado, a voz poética afirma que foi ela quem trouxe o “catimbó” para o Maranhão: “Foi quem trouxe o catimbó/ pra cidade do Codó/ empestando o Maranhão”. E a lógica persiste:

Nega Fulô
 Tem um metro de canela
 Tem os beiços de gamela
 A cabeça de cupim
 A cara chata

Tem a venta de chaprão
 Tem a boca de surrão
 E o cabelo pixaim (SILVA, s. d., p. 6)

Na estrofe em destaque, a personagem é descrita como uma mulher muito feia e desproporcional em relação ao seu próprio corpo. Uma mulher negra costuma ter o nariz e a boca com mais volume, e o cabelo crespo. Nega Fulô possui essas características, e a voz poética as destaca de forma pejorativa. Além desses traços, a personagem possui os “olhos roídos”, “olhar de serpente”, só um dente na boca, fedorenta, suja, “bucho quebrado”, “palmo e meio de umbigo”, entre outras características.

Na quarta estrofe da página seis, a voz poética demonstra ter um relacionamento com a personagem: “ela agarrada comigo/ dizia: – Eu não te deixo/ e eu lhe peço/ nunca me deixe também”. A voz poética também demonstra ter medo dela: “eu tinha medo/ daquela negra muamba”. Ainda que o medo existisse, a voz poética comenta que numa festa de samba, Nega Fulô o beijou: “Ela no samba/ me beijava, me lambia/ me abraçava, me mordida/ da meia noite em diante”, mas ele diz ter rezado para que ela o deixasse: “Eu rezei muito/ até que ela me deixou/ o vento a carregou”. Ao fim de sua narrativa, ele deixa um alerta: “tome cuidado/ com a negra feiticeira/ ela é esperta e corredeira”.

Em “A deusa do Cabaré”, cordel escrito por Adalgiso de Oliveira, a protagonista se chama Rosalina, e a narrativa é ambientada no Maranhão. A personagem é caracterizada como uma mulher muito bonita: “corpo esbelto, olhos negros/ morena da pele fina”. Uma mulher com a tez morena geralmente possui os cabelos crespos e os lábios grossos que dão volume à boca, mas Rosalina era diferente, ela tinha “cabelos louros ondulados/ boca pequena e cheirosa”. E a sua aparência a fazia ser muito cobiçada:

Dezoito anos contava
 essa tão mimosa “fada”
 por ser linda e atraente
 era muito cubiçada
 todos rapazes queriam
 tê-la como namorada. (OLIVEIRA, s. d., p. 2)

O desejo que Rosalina despertava nos rapazes fazia com que ela não se envolvesse, de fato, com nenhum deles: “Namorava todos eles/ somente por

distração”. A personagem possuía um forte orgulho devido a sua “boniteza”. Ela também era pobre: “Ela se admirava/ sendo filha da pobreza”.

Carlos Diniz era o nome
Do jovem que lhe amava
Na sua futura esposa
Ele muito confiava
pensando que Rosalina
a ele também presava (OLIVEIRA, s. d., p. 4)

Carlos Diniz casou-se com Rosalina, acreditando que o seu amor era recíproco. Ele a leva para uma viagem a Paris, e, ao voltarem, fixam residência na cidade de São Luís - MA. No entanto, sua esposa não tinha mais alegria “por perder a liberdade”. Ela acreditava que tinha feito asneira, pois considerava-se “prisioneira” e preferia a sua liberdade como nos tempos em que era solteira.

Um dia o seu marido viaja, ela lhe rouba 209 contos e viaja para Salvador. Na nova cidade a sua vida noturna passa a ser intensa, faz novos amigos e acumula riquezas. Como era muito poderosa e muito bonita, a personagem passa a ser considerada por todos como “A deusa do cabaré”. A vida que ela levava fez com que ela contraísse uma doença venérea e desde então ela é abandonada por todos:

Foi assim que Rosalina
Chegou a compreender
Por ser falsa e orgulhosa
Começou a padecer
Baixou em um hospital
Para abrandar seu sofrer (OLIVEIRA, s. d., p. 12)

No momento em que descobre a doença, Rosalina reflete sobre si, como era falsa e orgulhosa. Nesse contexto, a voz poética mostra como o sofrimento dela era fruto não somente da doença, mas de sua personalidade egoísta, de seu orgulho e de sua falsidade. A personagem gasta todo o seu dinheiro com médicos, mas é desenganada. Sem ter mais nada, ela perambula pelas ruas pedindo esmolas, sendo agredida algumas vezes. Ela acreditava estar pagando sua sentença e se mostrava arrependida por suas escolhas. Antes de falecer, Rosalina pede perdão a Deus e a narrativa termina. A voz poética afirma que a história “é um verdadeiro exemplo/ pr’a qualquer moça formosa/ que se engana com o mundo/ por ser muito vaidosa”. Pode-se perceber que Rosalina, quando jovem, era moça formosa, mas o seu desejo por

liberdade, vaidade e outros homens, resulta em uma vida que se resume em sofrimento e morte.

No cordel “O exemplo do pé de pano do Maranhão”, escrito por Abraão Batista, consta uma história ambientada no Maranhão, na cidade de São Luís. O autor afirma que a mesma é verídica, tendo acontecido no ano de 1980. Ele ressalta que preservou os nomes dos verdadeiros personagens da história. A voz poética destaca que a história é um exemplo para a mulher que é namorada. Em seguida, ela explica o significado do termo “pé de pano”: “No Maranhão esse apelido/ é para qualquer fulano/ que namora mulher casada/ pensando que faz engano”. O cordel prossegue:

Existia uma mulher
em São Luiz do Maranhão
para os prazeres da carne
não havia um só cristão
que a saciasse na cama
debaixo d’água ou no chão (BATISTA, 1982, p. 2)

A personagem é uma mulher insaciável, namorava todos os homens que ela podia na ausência do marido. Em São Luís, restava apenas um homem com quem ela ainda não tinha “feito amor”. Ele era o dono de um hotel, amigo de muita gente na cidade. Embora tentasse resistir, os poderes de sedução da mulher foram mais fortes e ele se entregou. O desejo da mulher é tão forte que ela não resiste após o abraço que o amante lhe dá e morre:

Na hora da morte dela
Houve um grande reboiço
Por cima da cama um vento
Como alguém que faz feitiço
Nessa hora o diabo veio
Com um livro e um caniço (BATISTA, 1982, p. 8)

No momento da aparição do Diabo, o amante consegue se livrar da cena, pois tinha uma imagem de Jesus Cristo com que afugentou o demônio. Segundo a voz poética, a situação parecia ser resultado de feitiço. Vale destacar que, antes de se entregar ao amante, a mulher afirma: “eu sacio o meu desejo/ ou me entrego para o cão!”. A personagem, que nos momentos íntimos, demonstrava ser insaciável, também tinha outra face:

Quando ela ia na rua
Chamava logo a atenção
com o seu traço encantado

de requintada educação
e já diziam que ela
era a misse do Maranhão (BATISTA, 1982, p. 5)

Educação e requinte eram adjetivos notáveis da personagem, o que fazia com que ela chamasse a atenção de toda a sociedade maranhense da época. A mulher possuía uma “aura” de realeza que realçava ainda mais a sua beleza. Tais características mostram que era impensável que a personagem fosse uma mulher que traía o marido, seduzindo todos os homens. É interessante notar que a personagem apresenta traços de beleza, requinte e educação, mas, ao mesmo tempo, possui dupla personalidade, trai o marido e está sempre em busca de saciar o seu desejo, tendo relação sexual com vários homens. Nesse sentido, o escritor cria uma imagem da personagem que se sobressai, de uma mulher de comportamento negativo e ruim:

Outros poetas sabem criar imagens em seus versos. Ler um poema deles é como estar vendo um filme. Quando descrevem uma pessoa, um ambiente, uma ação, escolhem palavras capazes de fazer tudo aquilo surgir de forma vívida em nossa mente. Criam imagens não apenas visuais, mas capazes de estimular indiretamente os nossos sentidos (TAVARES, 2005, p. 19-20)

A criação de imagens em um poema é semelhante ao ato de assistir a um filme. Ao desenvolver as estrofes, a voz poética cria imagens quando descreve cenários, pessoas e ações. Conforme a escolha das palavras no poema, esses elementos podem surgir de forma vívida na mente do leitor. Desse modo, ao analisarmos a maneira como as personagens são caracterizadas, percebemos que os autores criam a imagem da mulher que é maranhense ou reside no estado: negra, feiticeira, feia, suja e pobre. A outra imagem diz respeito à mulher que é bonita, educada e elegante, mas é prostituta e não respeita o seu cônjuge. Soma-se às imagens a classificação dos cordéis, os quais ordenamos conforme o esquema de Suassuna:

Mais adiante vimos os “romances” e “folhetos”: “agrupam-se em seis ciclos principais: o ciclo heroico, com os romances trágicos e épicos; o ciclo do maravilhoso; o ciclo religioso e de moralidade; o ciclo cômico, satírico e picaresco; o ciclo histórico e circunstancial; e o ciclo de amor e fidelidade. (SUASSUNA, 2012, p. 282)

Os ciclos apresentados por Suassuna nos apontam o caminho para uma possível “classificação” dos cordéis analisados. Estes se encaixariam no ciclo religioso e de moralidade. As personagens dos cordéis “O bode subversivo que deu no diabo”,

“História de um beijo enfeitado” e “A Embolada da Negra Fulô”, praticam feitiçaria e sofrem a consequência de seus atos. Já em “A deusa do cabaré” e “O exemplo do pé de pano do Maranhão”, as mulheres traem seus maridos e também sofrem por terem sido inconsequentes. As histórias destas últimas são “exemplos” para as mulheres, conforme as vozes narrativas de cada história.

Personagens femininas estereotipadas: imagens convergentes

Após identificarmos como as personagens femininas dos cordéis em destaque são caracterizadas, faz-se necessário analisarmos como são explorados os aspectos visuais das mesmas, daí o estudo também da ilustração presente na capa dos folhetos. Convém ressaltar que, afora Franklin Maxado, os demais cordelistas não são os ilustradores dos seus textos.

Wolf (1992, p. 76) argumenta que as mulheres dependem, de forma intensa, da cultura masculina à disposição e tendem a ser influenciadas pelos homens. Diante disso, as tradições femininas são submersas de geração em geração. Para a autora, esse padrão que descarta as mulheres como indivíduo, se estende desde a cultura de elite até a mitologia popular.

Nesse sentido, as imagens que são produzidas sobre as mulheres, sejam elas verbais ou visuais, são moldadas pelos modelos culturais masculinos vigentes em cada época, tendo em vista que, conforme a autora, “as mulheres se observam sendo olhadas” (WOLF, 1992, p. 76). Significa dizer que elas são olhadas pela cultura masculina. Por isso, no contexto dos cordéis analisados, notamos que os folhetos mobilizam imagens visuais e verbais sobre as personagens femininas.



Figura 1 – Ilustração de Franklin Maxado Nordestino, 1979.

A ilustração acima, do folheto do cordel “O bode subversivo que deu no diabo”, apresenta na imagem um bode em pé, ao lado de uma mulher de corpo sensual,

cabeça de animal, rabo e uma espécie de arpão com três pontas. O bode está bem próximo da mulher, como se estivessem abraçados. Há ainda um trono e novamente o bode. Ambos aparentam estar em um lugar que seria o inferno. A ilustração dialoga com o cordel, pois é uma mulher, designada como feiticeira, que movimenta todo o inferno ao oferecer um bode ao orixá Exu em gratidão aos seus desejos alcançados.



Figura 2 – Ilustração sem autor e sem data.

A imagem em destaque apresenta a figura de uma mulher negra com um vestido estampado, ao lado de um bode. Tanto a sua figura como a do bode possuem uma cor preta intensa. Vale destacar que a ilustração dialoga com o cordel em alguns aspectos. No cordel, a voz poética afirma que a mulher levou a feitiçaria para a cidade de Codó-MA. Por isso, a figura do animal ao seu lado se remete à feitiçaria. A cor preta, nesse sentido, possui alguns aspectos negativos, como a ausência de beleza. Na história, a personagem Nêga Fulô é descrita como uma mulher muito feia.

Outro aspecto que vale destacar é sua relação com a feitiçaria, que na imagem é demonstrada pela sua proximidade com a figura do bode. Além de feia, a voz poética narra que a mulher era totalmente desproporcional e isso se reflete na ilustração, que mostra os seus pés e mãos com um tamanho inadequado, os braços longos, as pernas curtas e os seios caídos. Em relação ao rosto da figura, também há um diálogo com a narrativa do cordel, pois a voz poética descreve o rosto da personagem com “cara chata”, “venta de chaprão” e o “cabelo pixaim”. A figura feminina tem os lábios avantajados, o nariz largo e pouco cabelo em sua cabeça.

Além das duas imagens que analisamos, retomamos os aspectos verbais do folheto de cordel “A história de um beijo enfeitiçado”, de Adalto Alcântara Monteiro, que destacamos no tópico “A construção do perfil das personagens femininas”, pois o folheto remete-se às imagens já destacadas dos folhetos “O bode subversivo que deu no diabo” e “A embolada da nega Fulô”. Embora “A história de um beijo enfeitiçado”

não tenha uma ilustração visual, os aspectos verbais criam uma imagem que se relaciona aos cordéis já mencionados, tendo em vista que a personagem é descrita de forma pejorativa, é negra e feiticeira.

Wolf (1992, p. 77) comenta que a cultura masculina silenciou as mulheres decompondo-as maravilhosamente desde o século XIV. Assim, consideramos que essa cultura masculina compõe a mulher da maneira que acredita ser mais apropriada, conforme a época e os costumes vigentes.



Figura 3 – Imagem a partir de fotografia, sem autor e sem data.

Na imagem que corresponde ao cordel “A deusa do cabaré”, há a figura de uma mulher muito bonita. Ela possui os cabelos curtos, corpo esbelto, o seu colo está à mostra, assim como o seu rosto, que está em uma posição que demonstra autoridade e soberba. A mulher se encontra de lingerie, com uma joia no pescoço e o rosto maquiado. Em alguns aspectos, a imagem condiz com a representação da figura da personagem na narrativa do cordel: “porque a sua beleza/ por nenhuma era igualada/ por isso entre as mulheres/ era a mais desejada” (OLIVEIRA, s. d, p. 11).



Figura 4 – Ilustração de Abraão Batista, 1982.

A imagem apresenta um casal em um quarto com as paredes decoradas por flores. O casal encontra-se numa cama e o homem está beijando a mulher, que, por sua vez, apresenta uma expressão branda, de contentamento, especialmente por estar satisfazendo o seu maior desejo, deitar-se com o único homem com quem ainda não tinha mantido relação sexual. A mulher da ilustração pode ser considerada como uma mulher bonita, pois possui o corpo esbelto, o cabelo liso e um rosto de expressão harmônica, assim como a personagem do cordel.

Em algumas estrofes do folheto, a voz poética exalta a beleza da personagem, e as flores que ela segura remetem-se à ideia de sua beleza. Por outro lado, ela também é vista como uma mulher vulgar, pois os seus seios estão à mostra. Um homem pode exhibir-se sem preocupação, mas uma mulher, sobretudo a que pertence a classes mais abastadas, como é o caso da personagem, não pode fazer isso.

Wolf (1992, p. 204) afirma que a sexualidade feminina não é apenas definida de forma negativa, ela é elaborada dessa maneira. Assim, a sexualidade é moldada desde o nascimento, de modo que a beleza assuma o seu lugar, para que as mulheres se voltem para os seus próprios corpos, mas, olhando-os apenas de relance, para verificarem a imagem refletida nos olhos dos homens. Dizendo de outro modo, os homens é que irão compor a sexualidade feminina, da mesma forma que compõem e decompõem as imagens sobre a mulher.

Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo analisar de que maneira as personagens femininas são estereotipadas nos cordéis que falam sobre o Maranhão. Para tanto, destacamos as imagens verbais e visuais dos cordéis selecionados, a fim de verificar como as figuras femininas são representadas.

A caracterização das personagens aponta para aspectos do estado considerados negativos, como a religião afro-brasileira e a cor da pele. Pensar nisso é retomar o período histórico da escravidão negra no Brasil, no qual durante muitos anos, homens, mulheres e crianças exerceram o trabalho forçado, e sofreram castigos e torturas. Por isso, os impactos desse período colaboram para a criação de um imaginário que diminui mulheres de cor negra, relacionando-as, inclusive, à feitiçaria.

Por fim, cabe ressaltar que a cultura masculina vigente em cada época compõe e decompõe as imagens sobre a mulher, desde as elites até a mitologia popular, o que influencia a literatura de cordel e serve de inspiração para a criação de personagens femininas nesses moldes.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Abraão. **O exemplo do pé de pano do Maranhão** [Folheto de Cordel]. Juazeiro do Norte: Abraão Batista, 1982.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. Trad. Waltensir Dutra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MAXADO, Franklin. **O bode subversivo que deu no Diabo** [Folheto de Cordel]. Mundo Novo: Franklin Maxado, 1979.

MONTEIRO, Adalto. **História de um beijo enfeitado** [Folheto de Cordel]. S. l.: s. n., s. d.

OLIVEIRA, Aldagiso. **A deusa do cabaré** [Folheto de Cordel]. João Pessoa: Folharia São João, s. d.

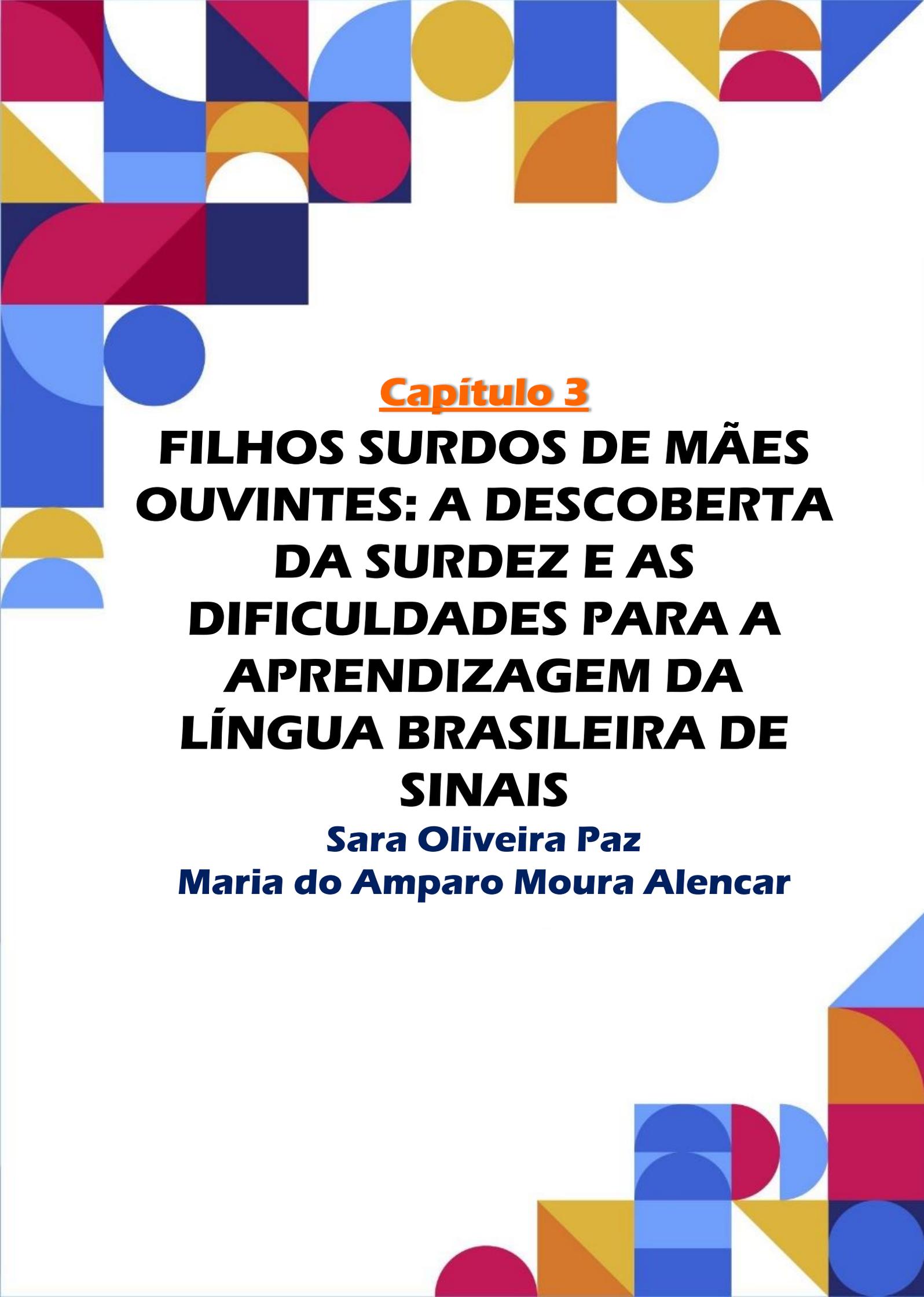
PROENÇA, Ivan Cavalcanti. **A ideologia do cordel**. Rio de Janeiro/ Brasília: Imago/INL, 1976.

SUASSUNA, Ariano. Notas sobre o Romanceiro Popular do Nordeste. In: _____. **Seleção em Prosa e Verso**. Org. Silvano Santiago. 6 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012. p. 249-284.

TAVARES, Braulio. **Contando histórias em versos**: Poesia e Romanceiro Popular no Brasil. São Paulo: Ed. 34, 2005.

SILVA, Antonio. **A Embolada da nega fulô** [Folheto de Cordel]. s. l.: Benedito Antonio de Matos, s. d.

WOLF, Naomi. **O mito da beleza**: Como as imagens são usadas contra as mulheres. Trad. Waldéa Barcellos. Rocco: Rio de Janeiro, 1992.



Capítulo 3

**FILHOS SURDOS DE MÃES
OUVINTES: A DESCOBERTA
DA SURDEZ E AS
DIFICULDADES PARA A
APRENDIZAGEM DA
LÍNGUA BRASILEIRA DE
SINAIS**

Sara Oliveira Paz

Maria do Amparo Moura Alencar

FILHOS SURDOS DE MÃES OUVINTES: A DESCOBERTA DA SURDEZ E AS DIFICULDADES PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Sara Oliveira Paz

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão. Pós-Graduada em Libras: Tradução e Interpretação - Instituto de Educação Athena. Pós-Graduada em Literatura e Ensino – UEMA. E-mail: sara23oliveira@outlook.com

Maria do Amparo Moura Alencar

Professora Orientadora da disciplina Metodologia da Pesquisa - Instituto de Educação Athena. Doutoranda em História pela Unisinos. E-mail: amparomoura1@hotmail.com

Resumo

O nascimento de uma criança é, em geral, um evento de felicidade, idealizações e planos para o futuro, porém a descoberta de uma deficiência frustra e desequilibra toda a família. Assim, o trabalho “Filhos surdos de mães ouvintes: a descoberta da surdez e as dificuldades para a aprendizagem da língua brasileira de sinais” objetiva descrever experiências e sentimentos de mães frente ao diagnóstico de surdez dos seus filhos. Discute também as dificuldades para aprender libras. Esta pesquisa é bibliográfica, desenvolvida sob perspectivas de Buscaglia (2002), Berthou (2009) Gesser (2009), Sacks (2010), Sousa (2011) Santos; Goes (2016) e Quadros (2019). Este estudo possibilitou compreender que as condições da mãe: o quanto estão informadas sobre surdez, existência de contato com surdos alfabetizados, o estado psicológico que antecede o diagnóstico, ou a situação financeira, podem determinar seu posicionamento frente a surdez, influenciando também questões futuras. Ao descobrir a surdez de um filho, as mães ouvintes sofrem grande impacto psicológico e se frustram pela perda do filho idealizado. Com o passar do tempo se aceitam como mães de surdos, seja fortalecendo as relações de dependência no âmbito familiar, seja incentivando a cultura surda, a formação de identidade e a independência através da aprendizagem da Libras.

Palavras-chave: descoberta, surdez, mães, sentimentos, libras.

Introdução

A família exerce um papel fundamental no desenvolvimento da criança, sendo essa o seu primeiro grupo social, competindo-lhe a responsabilidade da primeira educação e o ensino de tradições e valores que preparam o indivíduo para a convivência na sociedade.

A notícia de uma gravidez é rodeada de muitas expectativas e gera um turbilhão de sentimentos que oscilam entre alegria, preocupação, insegurança e ansiedade. Essa nova fase do casal fortalece os laços afetivos e traz consigo muitas idealizações e projetos para o futuro. Após o nascimento, a mãe toma em seus braços o seu bebê tão esperado e se alegra pelo sonho realizado. Na maioria dos casos, estando em um bom estado de saúde, recebe alta e vai para casa com o bebê, onde são recebidos por parentes e amigos que comemoram a renovação da vida.

Em alguns casos, ao passar dos meses surge uma pequena inquietação, uma desconfiança que com o decorrer dos dias perturba e desequilibra o emocional da mãe: o filho não responde aos estímulos sonoros. E agora?

Ao descobrir a surdez de um filho, as mães entram em choque e se frustram pela perda do filho “perfeito”, passam por sérias dificuldades psicológicas, podendo desenvolver depressão, e em casos mais conflitantes acarreta a desintegração familiar. Considerando essa questão, o presente trabalho “Filhos Surdos de Mães Ouvintes: Discutindo o Impacto da Descoberta da Surdez” objetiva descrever as experiências de mães ouvintes ao descobrir a surdez dos seus filhos, compreendendo também seus sentimentos e a maneira como lidam com essa desafiadora realidade. A concretização dessa pesquisa é de suma importância, visto que contribui com as formulações teóricas já existentes, servindo, portanto, de apoio a futuras mães de surdos e dá subsídios para os profissionais de saúde que anunciam o diagnóstico da surdez e que fazem parte de programas de acompanhamento às crianças surdas.

O embasamento teórico deste estudo concentra-se nos seguintes autores: Buscaglia (2002), Berthou (2009) Gesser (2009), Sacks (2010), Santos; Goes (2016) e Sousa (2011). Além disso, por meio de gravação de áudio, foram entrevistadas três mães de surdos, as quais serão identificadas neste trabalho por M1, M2, e M3, preservando assim suas identidades, visto que se trata de perguntas abertas e de caráter subjetivo. As entrevistadas responderam as seguintes questões: “Qual foi sua reação ao descobrir a surdez do seu filho? “O diagnóstico da surdez do seu filho foi

recebido em que idade? ” “Qual seu comportamento nos primeiros dias ou meses depois da descoberta da surdez? ” “Quais são/foram as dificuldades para seu filho aprender a Língua Brasileira de Sinais? ”.

A revisão bibliográfica e os relatos das mães que participaram deste trabalho possibilitaram um estudo rico em detalhes, que sem sombra de dúvidas, também servirá de base para futuras pesquisas na área da surdez.

A descoberta da surdez

Conforme o MEC (2000), as mulheres precisam ser vacinadas contra a rubéola, visto que é uma das causas mais comuns de surdez congênita no Brasil. É importante enfatizar também que tomar remédio por conta própria pode agravar a situação, pois determinados medicamentos podem conter aminoglicosídeo que danifica a audição (SANTOS; GOES, 2016).

O teste da orelhinha tem a função de alertar as mães para possíveis alterações na audição do bebê, mas “nem sempre o diagnóstico da perda auditiva é realizado facilmente” (FLORIANI, 2017, P.87). Muitos não são contemplados com esse exame, posto que em muitas cidades, especialmente em cidades pequenas do interior, as maternidades públicas não disponibilizam o teste. Além disso, resultados alterados pelo estado de saúde do bebê, parto prematuro, e a priorização de crianças com possíveis chances de surdez dificultam uma ampla triagem.

“A orientação é para que o teste seja realizado nos primeiros meses de vida do bebê, até 3 meses aproximadamente, pois quanto mais precoce o diagnóstico, mais cedo a possibilidade de intervenção para promoção do melhor desenvolvimento possível para esse indivíduo” (SANTOS; GOES, 2016, p. 8).

Na ausência desse teste para a detecção da surdez, durante algum tempo a mãe não pensará nessa possibilidade. Entretanto, após uns meses, as tentativas de interações da mãe para com o filho não serão bem-sucedidas, gerando uma grande inquietação. A mãe, até inconscientemente, começa a buscar respostas testando o seu bebê: chama-o pelo nome, bate palmas, fecha a porta, deixa cair objetos barulhentos sobre piso da casa. O bebê, em algumas situações, interage com as vibrações do ambiente, alimentando falsas esperanças na família.

Chega-se então a uma nova fase: as expectativas para as primeiras palavrinhas do bebê. Com dificuldades, é possível ouvir alguns sons, mas não é o “papai” ou “mamãe” tão aguardo pelos pais. Esses, ainda relutantes em acreditar, procuram ajuda médica e por meio de exames chega-se a um primeiro diagnóstico de uma possível surdez. “Meu filho é surdo!” E agora?

Ah eu fiquei muito... eu achei ruim, entendo? Eu fiquei muito apavorada, até chorei. Eu levei no médico, eu perguntei o médico, aí ele disse que não era pra me preocupar não, com sete anos é pra fazer o exame direito se ele era surdo mermo. Aí é surdez. Aí ele era surdo aí... e se ele escutasse ele ia falar, mas se ele não escutasse ele não ia falar. Aí eu fiz exame com sete meses aí como ele não escuta ele não fala (M1, em entrevista concedida em 17/11/2020).

Esse sentimento de tristeza e a sua exteriorização através das lágrimas faz-se presente na realidade de muitas mães ouvintes ao se deparar com a surdez do filho. As idealizações e expectativas feridas por um acontecimento repentino abalam significativamente suas emoções. Sobre essa descoberta, Buscaglia afirma:

Dar à luz uma criança deficiente é um acontecimento repentino. Não há um aviso prévio, não há tempo para se preparar. Praticamente inexistente um aconselhamento educacional ou psicológico aos confusos pais, nesse momento crucial, dentro ou fora do hospital. Grande parte do que farão por seus filhos se baseará no instinto ou no método do ensaio e erro. Quanto aos seus sentimentos, medos, ansiedades, confusão e desespero, terão de controlá-los da melhor maneira possível (BUSCAGLIA, 2002, P.35).

Ainda segundo o autor citado, a reação da mãe ao receber esse diagnóstico dependerá também do tipo de informação, a forma como foi transmitida e a atitude de quem comunicou à família a notícia da surdez (BUSCAGLIA, 2002).

É importante ressaltar que em grande parte dos casos, o diagnóstico da surdez é tardio, o que dificulta o desenvolvimento da linguagem e conseqüentemente o progresso cognitivo da criança. “Portanto, a surdez deve ser diagnosticada o mais cedo possível” (SACKS, 2010, p.38). O diagnóstico tardio refere-se também ao fato de que diferente de uma má formação física, que é percebida no nascimento da criança, a surdez é silenciosa, dessa forma, a desconfiança que algo está errado só acontece um pouco mais tarde. A descrença dos confusos pais faz com que os mesmos alimentem um otimismo ilusório, crendo assim na história de que cada criança tem seu tempo de desenvolvimento.

No período de diagnóstico, momento crítico de impacto, é crucial que as mães sejam orientadas pelos profissionais envolvidos no atendimento.

O período do diagnóstico é cercado por muitos sentimentos. No momento em que os pais tomam consciência de que seu filho tem uma deficiência de audição, observa-se a tendência de os pais tratarem a criança de maneira diferente. É nesse momento que nós, fonoaudiólogos, devemos atuar. Precisamos, inicialmente, ouvir esses pais e assim conhecer um pouco mais sobre essa família, sobre seus sentimentos, suas necessidades, e o que desejam de informação (SOUSA, 2011, p.25).

Além do apoio do fonoaudiólogo, a contribuição do psicólogo é de suma relevância para o ajustamento das manifestações psicológicas da mãe, essa então terá incentivo e orientação, possibilitando uma melhor condição de saúde mental, caso contrário, a criança não encontrará um ambiente favorável para seu desenvolvimento, posto que “ao nascer a criança percebe o contexto e as pessoas em função dela por um movimento egocêntrico [...]” (BERTHOU, 2009, p. 22). “Sem dúvida, o ajustamento de cada criança ao novo ambiente depende das condições que as esperam, de como ela é recebida” (OLIVEIRA, 2011, P.13).

A notícia da surdez provoca reações parecidas nas famílias. Esse acontecimento é rodeado por sentimentos de medo e frustração, visto que não foram ensinadas ou socializadas para a desafiadora tarefa de criação de uma criança surda. Vale ressaltar que o estado psicológico que antecede esse acontecimento tem um papel significativamente influenciador no comportamento das mães.

As expectativas em relação ao futuro do filho poderão ser diferentes em cada pessoa. Isso dependerá do meio que estão inseridas e o quanto conhecem sobre surdez. Significa, portanto, que mães carentes residentes em pequenas cidades no interior do estado, que nunca tiveram contato com a Língua Brasileira de Sinais e em determinados casos nem a uma boa educação, pensar no futuro do filho surdo é desesperador. Provavelmente desenvolverão o sentimento de piedade para com o filho e a dependência desse para com a mãe durante toda a vida. Não acreditando assim em oportunidades de escolarização e muito menos de trabalho.

No outro extremo, haverá mães que sofrerão o impacto do diagnóstico da deficiência auditiva, porém cultivarão sentimentos de resiliência e otimismo em relação a um futuro promissor. Essas mães já tiveram contato com pessoas surdas, com a língua de sinais, residem em grandes cidades, ou possuem recursos que

possibilitarão ao filho uma boa escolarização e aprendizagem da Libras. No entanto, ainda nesse contexto de mães bem informadas e possuidoras de recursos financeiros, haverá mães que não aceitarão a realidade da surdez e buscarão formas de interferir nessa situação, almejando possíveis benefícios de uma alfabetização oral, de cirurgias e aparelhos de amplificação sonora.

Negação, luto, aceitação e superproteção

Aceitar a surdez de um filho é um processo lento. É conflitante dá à luz a um bebê “normal” e só depois de alguns meses descobrir a sua surdez. Não só a mãe sofre um grande impacto psicológico, mas toda a família. Em algumas situações, a mãe se torna a única presença marcante em todos os estágios do filho, já que alguns pais tendem a se distanciar das atividades rotineiras dessa nova realidade, acontecendo a desintegração familiar.

O discurso clínico acerca da surdez enraizado e difundido na sociedade constitui um forte influenciador na reação das mães ouvintes ao descobrir a surdez dos seus filhos. Estas passam a vê-lo sob a ótica do déficit, ou seja, como incompletos e diferentes do “normal”, preocupando-se com futuras consequências da deficiência auditiva. Desenvolvem os sentimentos de perda, tristeza, ansiedade, culpa e frustração. “Foi uma reação de muito choro, insegurança, medo e muitas incertezas! né? Sensação muito ruim e a reação foi essa ” (M3, em entrevista concedida em 24/10/2020).

Nessa perspectiva existem posicionamentos muito comuns: Aceitar a realidade e procurar formas de vivê-la da melhor maneira possível ou fechar os olhos e mergulhar em um sentimento de lamentação e autopiedade. Nesse sentido, Buscaglia pontua:

Os processos podem variar; haverá aqueles que se darão conta de imediato de que nada pode ser feito a respeito do problema, que esse é real e está ali, presente. Aceitarão a dificuldade como algo inevitável e, de uma maneira realista e equilibrada, a encararão de frente, como fizeram em situações de tensão anteriores. Escolherão formas alternativas de conviver com os problemas e buscarão modos novos e construtivos para lidar com o desespero inevitável. No outro extremo, estão aqueles que passarão a vida toda banhando-se em lágrimas de autopiedade e martírio, sentindo-se perdidos, incompreendidos e não-amados, num isolamento autoimposto (BUSCAGLIA, 2002, p. 105).

Esse período de lamentação é compreensível por se tratar de expectativas frustradas, no entanto, determinar o seu fim e buscar alternativas de melhor conviver com a deficiência auditiva é fundamental para o desenvolvimento da criança. Pois o futuro da mesma depende em grande parte da posição assumida pelos pais frente a realidade da surdez. A seguir, mães descrevem seus comportamentos neste momento delicado de descoberta:

O meu comportamento depois dessa descoberta, né? Depois que a ficha caiu que foi dado o diagnóstico pelo profissional, foi um comportamento de proteção né? De querer tá sempre por perto, protegendo, querendo tá sempre entendendo o que que queria, o que tava acontecendo e também de não querer que fosse... não querer acreditar né? Naquele diagnóstico, de não querer que aquilo fosse verdade, né? E por algum tempo ainda alimentando a esperança de que aquela situação pudesse mudar, né? Porque a gente imagina assim “nan cada criança tem seu tempo de desenvolver e de repente o tempo dela é mais tardio”, sabe? Você fica querendo, né? Que aquele diagnóstico não seja verdade (M3, em entrevista concedida em 24/10/2020).

Esse posicionamento de acreditar que a situação pode mudar é muito comum nesse período, trata-se de negar-se a crer no que está acontecendo. Porém com o tempo, a mães entendem que esse momento é real e se aceitam como mães de surdos.

Mulher, quando eu descobri eu fiquei muito triste porque eu não queria aceitar no começo que ele tinha esse é, esse problema, só que a minha mãe já desconfiava e o meu cunhado. Mas eu não quis aceitar, mas com o tempo eu tive que aceitar! Era a realidade da vida né? Aí foi eu me acostumei, aí aceitei de boa, fazer o que né? (M2, em entrevista concedida em 11/03/2020).

Para ocorrer esse processo de aceitação, em muitas situações a mãe lidará com o estágio do luto, a perda do filho esperado, aceitando então a frustração das suas idealizações e se reconhecendo em uma nova realidade. “Ah muié, eu fiquei... eu chorava toda hora porque o outros escutava e ele não escutava. Eu chorava, fiquei... toda coisa era pra ele, atenção mais e sempre eu dei pra ele” (M1, em entrevista em 17/11/2020).

Ainda sobre manifestações sentimentais, algumas mães também poderão desenvolver o sentimento de culpa, ocorrendo questionamentos como: “devo ter feito algo de errado? ” “Será que não me cuidei o suficiente? ”, “Por que isso aconteceu comigo? ”. E além dos próprios conflitos internos, a sociedade efetuará suas

manifestações preconceituosas, sendo elas veladas ou não. “São comuns as histórias de vizinhos que apresentam a seguinte atitude: “Há uma criança excepcional naquela casa, e deve haver algo de muito errado com aquela família para ter um bebê assim” (BUSCAGLIA, 2002, p. 89). Ou então “ele é doente”, “é especial”, “o deficiente”, “o problema daquela família”. A criança surda passa a ser a referência da sua família, o seu “cartão de visitas”, pois “tratando-se de pessoas ou grupos apresentando necessidade ou diferença, o normal estabelecido vem a ser regra; o resto é exceção” (BERTHOU, 2009, p.18).

Meu filho é surdo! Deficiência ou diferença?

A surdez é entendida como um déficit de audição que impede ou dificulta a aprendizagem da língua oral utilizada pela comunidade ouvinte. Para a mesma existem quatro graus citados por pesquisadores: leve, moderada, severa e profunda.

- Perda auditiva leve: Sons fracos são difíceis de escutar, como o tique-taque do relógio. Entender os sons da fala é difícil em um ambiente ruidoso, principalmente de consoantes como f, s, p, t e k.
- Perda auditiva moderada: Sons fracos e moderados são difíceis de escutar. Entender a fala, em nível de voz natural, é muito difícil. Apenas sons fortes como um choro de um bebê ou aspirador de pó são audíveis.
- Perda auditiva severa: Conversas tem que ser conduzidas em voz alta. Conversas em grupo só são possíveis com considerável esforço, porque nenhum som de fala é audível em conversação natural. Latidos autos e toques de telefone em volume máximo são ouvidos.
- Perda auditiva profunda: É possível escutar alguns sons muito fortes, como serra elétrica, helicóptero ou motocicletas. Sem aparelhos auditivos, a comunicação não é mais possível, mesmo com muito esforço. Por isso, quando a alteração acontece desde o nascimento, a linguagem fica comprometida (TSUJI, s. d., s. p. Apud FLORIANI, 2017, p. 86).

O presente estudo pauta-se no último caso, a perda auditiva profunda. Cabe ressaltar que a condição mental e bagagem cultural da mãe, podem influenciar negativamente ou positivamente o futuro da criança surda.

A concepção patológica que define a surdez está fortemente enraizada na mentalidade da sociedade, assim como muitos estereótipos e conceitos disseminados desde tempos passados. Muitas terminologias preconceituosas foram adotadas e são utilizadas até hoje para se referir à pessoa surda, como por exemplo: “mudo”, “mudim”,

e “surdo-mudo”, “Surdo mudo” é a definição mais antiga, mas que infelizmente ainda é muito utilizada no senso comum” (SANTOS; GOES, 2016, p.11).

Vale destacar que é evidente que a surdez é uma marca muito significativa na vida das pessoas surdas e que isso pode ser um fator que vai causar problemas para os surdos, no sentido de serem oprimidos, discriminados e sofrerem preconceito por serem surdos, mas a surdez não é o único fator que vai provocar isso. O preconceito, discriminação e violência são problemas da sociedade em geral (SANTOS; GOES, 2016, p. 56).

Nessa perspectiva, discutir ações discriminatórias da sociedade vai além do fato da existência da surdez, e em muitos casos transpassa a personalidade de alguém, ou seja, em muitas situações as pessoas agirão de maneira inconsciente, exteriorizando crenças aprendidas no convívio familiar e social. “O modo como os indivíduos definem beleza física ou normalidade será determinado em grande parte pelo que suas culturas lhes ensinaram sobre perfeição e beleza” (BUSCAGLIA, 2002, p. 22). Nesse sentido Gesser afirma:

“A surdez é construída na perspectiva do déficit, da falta, da anormalidade. O normal é ouvir, o que diverge desse padrão deve ser corrigido, “normalizado”. Nesse processo normalizador, abrem-se espaços para a estigmatização e para a construção de preconceitos sociais” (GESSER, 2009, p. 67).

Dessa forma, “a sociedade tem dificuldade em conviver com as diferenças, e deixará isso claro de muitas formas sutis, dissimuladas e mesmo inconscientes [...]” (BUSCAGLIA, 2002, p.89). Cabe salientar que não só o surdo sofre com esses comportamentos preconceituosos, a família também sentirá as consequências de uma mentalidade limitada e ignorante.

Por outro lado, pensar em surdez sob a perspectiva da diversidade é posicionar-se contra o forte discurso médico propagado até os dias atuais. Nessa nova óptica, a surdez passa a ser vista como diferença e não como deficiência.

“Portanto, nessa perspectiva de diferença, ao considerar que linguagens diferentes proporcionam apropriações diferentes de mundo, ou seja, define como você vai aprender os significados das coisas, como você vai se enxergar no mundo (sua identidade) e dar sentido aos fenômenos naturais e sociais, o resultado seria dizer que não há deficiência, pois não tem um modo melhor ou pior, mas apenas distinto” (SANTOS; GOES, 2016, p. 52).

A percepção de mundo passa a ser através da visão e da língua (Libras). O surdo participa de movimentos sociais, se firmando como sujeito político pertencente à cultura e identidade surda. Não se tratando de uma deficiência, mas sim de uma forma diferente de reconhecimento e representação na sociedade. A ideia da diversidade ainda é um tanto recente, porém tem levantado notáveis lutas em prol de uma perspectiva sociocultural. À medida que pesquisadores da área debatem acerca desse duelo de concepções sobre surdez surgem relevantes questionamentos. Mas a final, trata-se de uma deficiência ou diferença?

Quando a mãe ver o filho como deficiente

Como já mencionado, existem alguns fatores que influenciam significativamente o olhar da mãe para com o filho surdo. O estado psicológico da mãe que antecede a descoberta da surdez, a bagagem cultural da família, a existência de contato prévio com a surdez, a forma como o diagnóstico é anunciado, ou até mesmo a disponibilização de recursos próprios da família podem influenciar de maneira concisa a visão da mãe para com o filho.

No presente tópico será abordado exclusivamente a realidade de mães ouvintes que assimilam a concepção clínica da surdez e enxergam seus filhos fora do padrão de normalidade estabelecido pela sociedade ouvinte, pois “O discurso médico tem muito mais força e prestígio do que o discurso da diversidade, do reconhecimento linguístico e cultural das minorias surdas” (GESSER, 2009, p.67). Cabe complementar que todo processo de normalização tende a ser homogeneizador e tudo que se desvia dessa regra é “anormal”. Nessa concepção tão disseminada na sociedade, a surdez é uma alteração orgânica fundamentada na falta ou deficiência.

Ao descobrir a surdez do filho, a mãe entra em choque, e em um primeiro momento, é envolvida de muita tristeza e desespero. Chora pelo filho idealizado, nega-se a acreditar na realidade e depois de algum tempo se conforma com a situação. Pela falta de contato prévio com surdos alfabetizados e usuários da Libras, essa passa a compreender-se como mãe de deficiente, e então inicia-se uma história de conformismo e dependência.

Falar da posição ocupada pelo filho surdo no simbólico de algumas mães ouvintes é se deparar com o status de deficiente. A mãe passa a proteger

excessivamente o filho, e desenvolve-se então uma forte relação de dependência entre ambos. Essa dependência traz consigo outras atitudes que contribuirão negativamente no processo de desenvolvimento e independência do filho com surdez.

A criança surda passa a ser vista como uma continuidade física da mãe. Essa está sempre por perto e a ajuda em todas as tarefas do cotidiano, inclusive as mais básicas como comer ou ir ao banheiro. É importante considerar que por trás dessa relação de cuidado excessivo pode existir uma grande dificuldade de lidar com o fato da surdez, despreparo, ignorância, insegurança e medo de interferir na situação.

Em alguns casos a situação é mais crítica, a família isola o filho surdo. Esse passa a ter seus “limites territoriais” estabelecidos, não podendo exceder a habitação em que vive. Também não interage com terceiros e não tem oportunidades de escolarização, nem se quer em uma classe regular de uma escola pública. Essas mães não acreditam em um futuro promissor para seus filhos, e caso algo transformador não aconteça, os verá sempre sob a óptica da deficiência, contribuindo então para a alienação de ambos.

Ainda sobre escolarização, em relação às mães que fizeram parte da presente pesquisa, apenas em um caso a independência foi incentivada. A filha surda concluiu o ensino médio e ingressou no ensino superior em uma cidade com mais oportunidades. A mesma vive de forma independente e possui grandes chances de crescimento profissional (Filha da M3).

O aluno surdo no contexto escolar

“A educação de surdos no Brasil está respaldada pela Lei 10.436/2002, pelo decreto 5.626/2005 e pela Lei 13.005/2014” (QUADROS, 2019, p. 141). Sem dúvida, essa é uma grande conquista para a comunidade surda.

A escola é um espaço privilegiado de aprendizado onde se tem a oportunidade de viver a diferença, ou seja, é o espaço do encontro da diferença: diferentes costumes, religiões e culturas. No entanto, em muitos casos, a escola não está devidamente preparada para lidar com essa pluralidade.

É fundamental priorizar um ensino que valorize também as especificidades dos alunos surdos, seja no que se refere à formação, materiais didáticos ou metodologias que favoreçam a construção de aprendizado e a valorização da cultura surda.

Dificuldades para aprendizagem da língua brasileira de sinais

É através da língua que o indivíduo percebe o mundo e se entende como sujeito, compreendendo e transmitindo seus pensamentos. Em outras palavras, “A língua emerge – biologicamente – de baixo, da necessidade irreprimível que tem o indivíduo humano de pensar e se comunicar” (SACKS, 2010, p.105). Dessa forma, uma criança sem possibilidades de aprendizagem da língua da sua comunidade encontrará dificuldades de socialização ou até mesmo de escolarização.

Para filhos surdos de pais surdos, a família tem um papel fundamental de transmissão da língua e da cultura surda. Já para surdos filhos de pais ouvintes, esse processo de transmissão encontra obstáculos pelo caminho. Eis então a maior dificuldade de filhos surdos e mães ouvintes: a comunicação.

Na maior parte dos casos, a mãe ouvinte é pega de surpresa. O diagnóstico da surdez a coloca frente a um grande desafio: uma nova forma de comunicação, onde já não fará sentido o uso da voz. Utilizará, portanto, diferentes gestos e expressões faciais: o código caseiro. Nesse caso de desconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, o processo comunicativo se baseará na ordem do improvisado. O problema então será: Como se comunicar com um filho que não fala a mesma língua?

Sacks (2010) levanta a relevante discussão acerca da dificuldade de comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos, bem como os conflitos ocasionados pela descoberta da surdez. O autor descreve o sentimento de impotência das mães frente a diferença linguística. Torna-se crucial ressaltar que os pais, estes sendo os principais colaboradores para o desenvolvimento psíquico-social do filho, precisam se desfazer de suas idealizações passadas e incentivar a aprendizagem da Libras, oportunizando o livre desenvolvimento do filho, visto que “para alunos com perda auditiva severa ou surdez, a aquisição da Língua Brasileira de Sinais é fundamental para a comunicação com os demais e para o processo de alfabetização inicial” (AMPUDIA, 2011, s. p. Apud FLORIANI, 2017, p. 93).

Quando questionadas sobre as dificuldades para a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais, uma das participantes da presente pesquisa, respondeu:

Eu... eu queria muié, mas ele não sabe muito não [...] as escolas aqui não têm! E ele sabe mermo pouquim, mermo aprendeu mermo, só mermo, Deus mermo ensinou. Nem ele num sabe de muita coisa não [...] é pai assim, mãe

assim, só mermo, se foi, assim não foi nem que ensinei, foi Deus mermo que [...] (M1 em entrevista concedida em 17/11/2020).

Para essa mãe, os gestos que o filho utiliza para se comunicar no seio familiar foram ensinados por Deus. Vale destacar que essa criança frequenta uma classe regular de uma escola pública, sem oportunidade do ensino da Libras. E também que se trata de uma família carente sem muitas possibilidades financeiras. Outras mães também relataram o problema da ausência de profissionais capacitados.

Na verdade pra ele aprender Libras tem que ter pessoas especializadas, e na verdade tinha que ter o que? Uma PAE na cidade né, porque é onde faz acompanhamento dessas pessoas, e não tinha como há muito tempo e até agora não tem né e, e tem muito pessoas com esse problema de surdez na cidade (M2 em entrevista concedida em 11/03/2020).

A terceira mãe participante da presente pesquisa também relatou as dificuldades encontradas para que sua filha aprendesse a Libras:

Foram muitas! pra não dizer todas as dificuldades. Porque na época, Libras era uma língua totalmente diferente né, quer dizer desconhecida pra nós né? A gente não tinha nenhum conhecimento, não tinha nenhum contato e também os professores não tinha nenhum conhecimento da língua de sinais, né? E aí o que que acontece: uma aluna surda sem a menor chance de aprender né, porque ela tava inserida numa classe só de ouvintes com professores que não sabia Libras e também que não tinha o menor interesse de aprender, porque hoje na... na atualidade se um professor ele tem um aluno surdo ele já tem a curiosidade né de querer aprender, ele já se esforça, mas naquela época não! Não tinha isso não. Professor não tava nem aí, né? E aí então realmente foi muito difícil. Muito mesmo. E aí só aos 11 anos de idade que ela teve o primeiro contato com a língua de sinais né. Na verdade, nós duas, foi nosso primeiro contato com a língua de sinais e aí foi uma experiência transformadora (M3 em entrevista concedida em 24/10/2020).

De acordo com os discursos acima constados, compreende-se que a principal problemática que dificulta a aprendizagem da Libras (nos casos das mães entrevistadas nesta pesquisa) é a ausência do seu ensino nas escolas de seus municípios.

A comunicação de filhos surdos e mães ouvintes, nos casos M1 e M2, é possibilitada através da utilização de gestos caseiros, com total desconhecimento da Libras. Já no caso da M3, a filha surda viajou para outra cidade onde teve a oportunidade de aprender a Língua Brasileira de Sinais e se desenvolver profissionalmente.

Considerações finais

A descoberta da surdez de um filho é um acontecimento impactante e traz consigo muitas consequências para a relação familiar. A reação da mãe dependerá, em muitas situações, de suas crenças, vivências e de sua bagagem cultural.

A presente pesquisa possibilitou uma melhor compreensão das experiências de mães ouvintes ao descobrir a surdez de seus filhos. Como já descrito, essas entram em choque e têm suas expectativas feridas por esse acontecimento inesperado, passando a desenvolver os sentimentos de tristeza, medo, preocupação e até mesmo culpa.

Ter um filho surdo é uma experiência única para os pais, principalmente para a mãe, que em determinados dos casos, se torna única presença marcante na trajetória do filho. A notícia da surdez abala significativamente o emocional da mãe ouvinte, que vive os estágios de negação, luto e aceitação.

Outra questão muito relevante a se pontuar nos casos das mães entrevistadas é a comunicação através do código caseiro e a ausência do ensino da Língua Brasileira de Sinais nos seus municípios. Dessa forma, para mães sem muitas possibilidades financeiras e que nunca tiveram contato com surdos alfabetizados ou com a Libras, ter um filho com surdez se torna ainda mais desesperador. Em alguns casos, esse passa a ser visto como deficiente, sendo dependente e superprotegido.

É de suma importância que a escola busque recursos, cursos de formação ou de aperfeiçoamento e que priorize metodologias que valorizem a cultura do público surdo.

Nesse contexto, é fundamental que as mães recebam o diagnóstico da surdez de seus filhos da melhor maneira possível, que sejam informadas e orientadas a respeito da surdez, das alternativas e de possíveis recursos que possibilitarão uma melhor forma de conviver com essa desafiadora realidade.

Referências

BERTHOU, François-Xavier. **Mentalidade Includente: sociedade inclusiva** / François Xavier Berthou. São Paulo: Memnon, 2009.

BUSCAGLIA, Leo F. **Os Deficientes e seus pais** / Leo Buscaglia; tradução de Raquel Mendes. 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

FLORIANI; Marlei Adriana Beyer. **Educação Inclusiva** / Marlei Adriana Beyer Floriani. UNIASSELVI, 2017.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda** / Audrei Gesser; [prefácio de Pedro M. Garcez]. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

OLIVEIRA, Maria do Carmo Conti Vaz de. **O impacto da deficiência Auditiva sobre a família**. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Universidade de Brasília. Brasília, p.49. 2011. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2341/1/2011_MariadoCarmoContiVazdeOliveira.pdf Acesso em: 15 de dez. de 2019.

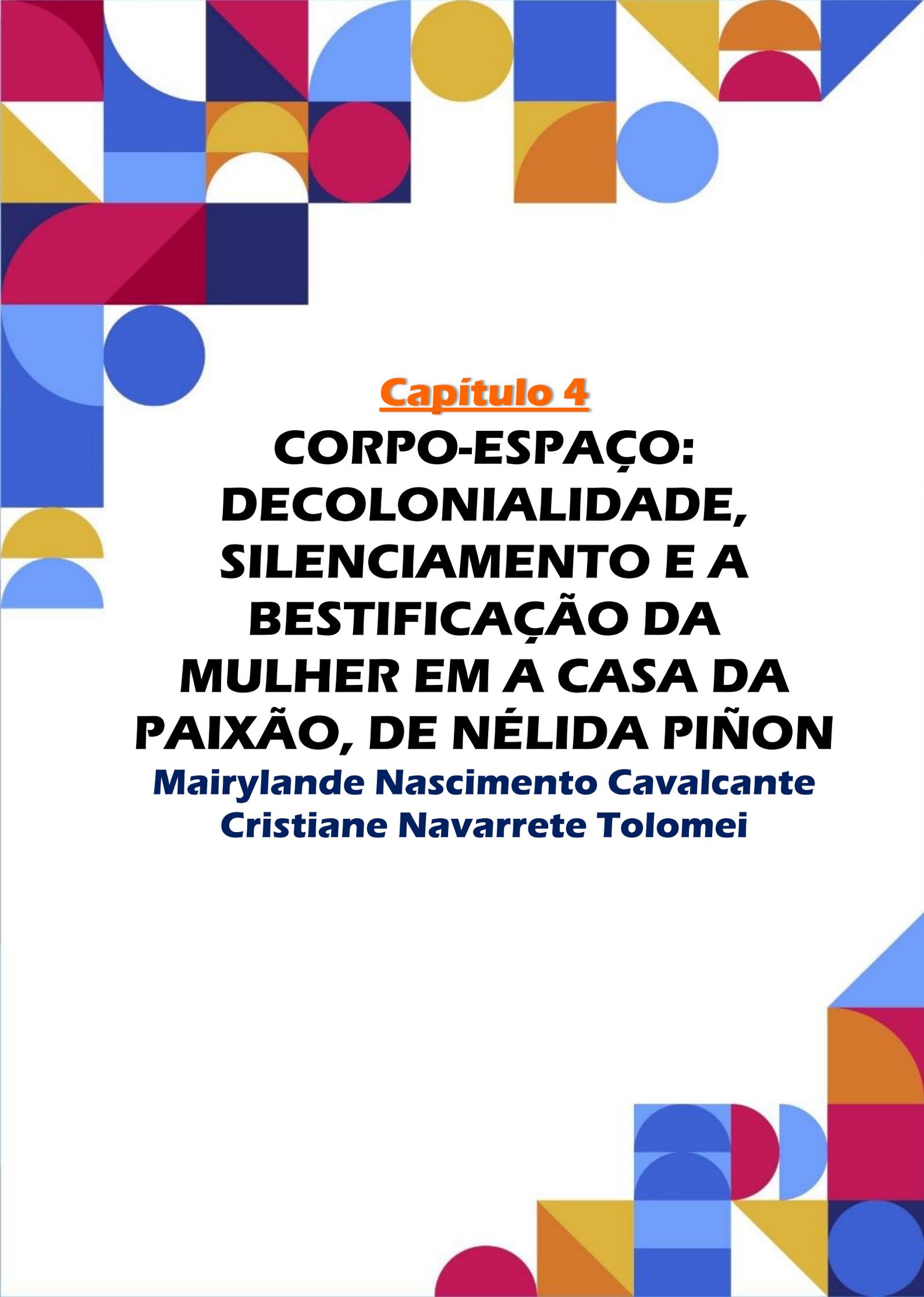
QUADROS, Ronice Müller de. **Libras** / Ronice Müller de Quadros; editores científicos Tommaso Raso, Celso Ferrarezi Jr. - 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2019.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos** / Oliver Sacks; tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTOS, Adriana Prado Santana. **Língua Brasileira de Sinais- Libras** / Adriana Prado Santana Santos; Ricardo Schers de Goes: UNIASSELVE, 2016.

SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva; ZANOLLI, Maria de Lurdes; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Surdez: relato de mães frente ao diagnóstico. **Revista Estudos de Psicologia**, Natal, v.13, n.2, p.175-183. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n2/10.pdf> Acesso em: 15 de dez. de 2019.

SOUSA, Rachel Cassiano. **Reações e expectativas de mães em relação à surdez de seus filhos**. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde da Criança e do Adolescente) -Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, p.261. 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/rachel_cassiano_de_sousa%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/rachel_cassiano_de_sousa%20(2).pdf) Acesso em: 04 de nov. de 2019.



Capítulo 4

**CORPO-ESPAÇO:
DECOLONIALIDADE,
SILENCIAMENTO E A
BESTIFICAÇÃO DA
MULHER EM A CASA DA
PAIXÃO, DE NÉLIDA PIÑON**

**Mairylande Nascimento Cavalcante
Cristiane Navarrete Tolomei**

CORPO-ESPAÇO: DECOLONIALIDADE, SILENCIAMENTO E A BESTIFICAÇÃO DA MULHER EM A CASA DA PAIXÃO, DE NÉLIDA PIÑON

Mairylande Nascimento Cavalcante (UFMA-PGLB)

Graduada em Letras licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão- UEMA. Pesquisadora da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, campus Bacabal, vinculada à linha de pesquisa: Literatura, cultural e outros saberes, sob orientação da profa. Dra.

Cristiane Navarrete Tolomei.

E-mail: mairylandenascimento1947@gmail.com

Cristiane Navarrete Tolomei (PGLB/ PGcult)

Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. Docente adjunto III do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão, Campus Bacabal; docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Letras (PGLB/UFMA/Bacabal e docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (PGCult/UFMA/São Luís).

Resumo: A mulher sendo compreendida como um ser historicizado passa por processos dinâmicos em sua formação individual, tanto no ambiente interno (subjetivo), quanto no externo (social), o que vai acarretar um forte abalo nas estruturas sociais. A figura feminina sempre foi legada a um conjunto de tradições as quais por muito tempo colocaram a mulher em uma condição de subserviência. Diante disso, esta apresentação propõe uma análise crítica sobre o espaço do corpo feminino na personagem Marta, em *A casa da Paixão* (2006), de Nélida Piñon. O objetivo geral propõe averiguar como o corpo feminino se conjuga à erotização do espaço, podendo ele ser influenciado ou influenciar também. Para tanto, foram delineados os seguintes objetivos específicos: identificar como ocorre o processo de colonialidade do ser e do poder sobre o corpo feminino na obra referida; analisar o processo de decolonialidade do amor, uma vez que essa emoção é relevante para a atuação da identidade, e, por fim, buscamos entender a manifestação da sexualidade feminina atrelada aos silenciamentos, à

passividade e à liberdade fecunda de Marta. Este estudo é de cunho bibliográfico tendo como principais aportes teóricos sobre os estudos decoloniais e crítica literária feminista Walter Mignolo (2017), María Lugones (2014), Gomes (2018), Lélia Gonzales (2011), Zinani (2006) e Duarte (2003); quanto ao espaço temos a visão de Tuan (1983; 2012), Borges Filho (2009) e Haesbaert (2021). No cerne da identidade, das concepções sobre amor e erotismo temos as acepções de Stuart Hall (2015), Homi Bhabha (2007), Paz (1994) e Bauman (2004). Diante de tudo isso, podemos afirmar que este trabalho envereda por caminhos que perpassam às dicotomias mulher-casa, amor-liberdade, sexualidade-silenciamento. De antemão salientamos que nossa intenção não é pormenorizar, nem tampouco simplificar a luta de poder entre o feminino e masculino, mas sim, ensejamos problematizar tais questões na contemporaneidade, assim como a urgência da voz feminina e sua representação por meio da/na literatura.

Palavras-chave: *A casa da paixão*. Nélide Piñon. Corpo-espço. Decolonialidade. Erotismo.

Preliminares

O pai fingiu não perceber os caprichos daquela mulher que em vez de nascer para o mundo havia nascido para viver dentro dela mesma. (PIÑON, 2006, p.38).

Quando falamos de literatura de “escrita feminina” ou “expressão feminina” expomos não somente as relações de gênero que estão imbricadas e nomartizadas nas estruturas sociais, mas também nos referimos a ressignificação dessas concepções diante do tempo, sobretudo, no processo criativo da escrita da mulher. Esse processo de (re)significações pode ser observado em diversos âmbitos da sociedade, uma vez que para a mulher alcançar o *status* de escritora teve que passar por diversos embates sociais, que foram decisivos para a auto representação da mulher, da mulher racializada e com experiências que falam de si.

O processo emancipatório feminino por meio do acesso à escrita fez emergir habilmente muitos actantes nas literaturas, o que provoca muitos dilemas e discussões em torno do diálogo entre a escrita literária e os direitos da mulher. Entretanto, salientamos que a produção dos textos escritos por mulheres está para além da compreensão histórica em torno de si mesma, não insinuando que devemos excluí-la, mas antes uni-la à conscientização intersubjetiva, social e política, todas externadas em sua manifestação identitária. As falas da autora, Nélide Piñon,

evidenciam a consciência e o valor de sua voz, além de expandir o ofício literário como munção de resistência política e social.

Vejamos o trecho da entrevista de Nélida à Academia Brasileira de Letras—*And Immor Talita Tem* (2005):

“Carrego a densidade de um ofício que me associa à vida. Considero a literatura uma expressão da vida, que tem uma argumentação estética. É uma expressão da humanidade [...] Não quero o ponto de vista dos visitantes”. Eles escreveram textos preciosos mas para beneficiar a cultura europeia, ou seja, eram o que a Europa esperava, compatíveis com o que a Europa inventava dessa América”.

A reinvenção discursiva e temática da literatura situada na América Latina modifica não somente o fazer literário, mas também o artista da palavra e o seu público leitor. É inegável que a Literatura Brasileira por muito tempo fez uso de empréstimos europeus, assim como também bebeu da fonte de fortes influências, algo que não reduz o seu valor literário, nem poderia, pois, as artes estão constantemente se influenciando. Nélida Piñon ao buscar sair da normativa literária ocidentalizada ela se aproxima da existência enunciativa de dois lugares: do lugar da identidade e de transcendência do imaginário da mulher, e da luta pela reconstrução e reorientação da caminhada do sujeito feminino.

Além disso, é de suma importância analisarmos a reinvenção estética e temática no território literário, uma vez que, nele podemos observar que ocorrem diversos níveis de colonialidade e hierarquização de quem escreve e de sua escrita. Diante disso, inferimos que a colonialidade de gênero e raça atreladas ao sistema-mundo capitalista/moderno/colonial, embasam as dimensões clássicas da usurpação de identidades e da voz dos povos subalternos. Essas hierarquizações se estendem para outros galhos da vida das pessoas, por exemplo: a colonialidade do corpo, do amor, do espaço, da linguagem, do poder, do saber, do ser, a capitalização da vida, enfim, são inúmeras as influências da epistemologia ocidental-eurocentrada que julga os seres a partir de suas concepções ideológicas. Diante disso, não pensar como os europeus para fazer a Literatura da/na América Latina é uma forma de resistir e o pontapé inicial para neutralizar as relações de colonização diante do sistema-mundo moderno-colonial.

Conforme María Lugones (2014, p.93):

[...] la colonialidad del poder como la colonialidad el poder fue constitutiva de este sistema de género. La relación entre ellos sigue una lógica de constitución mutua. Hasta aquí, debería haber quedado claro que el sistema de género moderno, colonial no puede existir sin la colonialidad del poder, ya que la clasificación de la población en términos de raza es una condición necesaria para su posibilidad.

Lugones assevera o ponto máximo da colonialidade de gênero- a lógica capitalista. A relação de poder aqui estabelecida está imersa em todas as áreas da sociedade. O modelo estrutural de gênero é, sem dúvida, um dos produtos mais afetados da dominação masculina, pois a diferença sexual nos leva a pensar a subalternidade em suas interseccionalidades e em todos os campos de atuação da vida humana.

A emersão de novas identidades na literatura escrita por mulheres significa a transgressão dos padrões ocidentalizados, assim como expressa a intencionalidade de Piñon em *A casa da paixão* (2006). Tal busca por romper com uma literatura ocidentalizada, ultrapassa os limites do contexto de produção, haja vista que a principal ruptura seria com a forma de representar a mulher no campo literário (a mulher como escritora, personagem e leitora).

Nesse sentido, salientamos que a abordagem deste artigo é um acréscimo ao acervo literário de escrita feminina, uma vez que a voz da mulher enquanto produtora de literatura fomenta discussões intersubjetivas sobre a forma dela experimentar o mundo que a circunda. Além disso, queremos deixar claro que a nossa intenção não é pormenorizar os termos e as teorias que giram em torno das temáticas aqui lançadas, mas, sim, buscamos identificar a relevância de enveredarmos pela condição da mulher, esta, por sua vez articulada ao sistema político-social e literário dominante.

Diante de tudo isso, buscamos analisar a obra *A casa da Paixão* (2006) da autora brasileira Nélide Piñon, entremeando as relações patriarcais com a liberdade fecunda da protagonista, Marta. Com isso, compartilhamos algumas indagações que norteiam este estudo: Qual o lugar da identidade de Marta? A erotização do corpo e da própria existência feminina na obra referida pode ser considerada uma referência literária a conduzir a revisão canônica? Qual a relevância da mulher enquanto escritora?

Este estudo é de caráter bibliográfico tendo como principais aportes teóricos sobre a condição feminina Andrea Nye (1995), Judith Butler (2003), Cecil Zinani

(2006), Lélia Gonzales (2011), Zolin (2009), María Lugones (2014) e Duarte (2003); quanto ao espaço temos a visão de Tuan (1983; 2012), Borges Filho (2009), Walter Mignolo (2017) e Haesbaert (2021). Para abordar as concepções sobre identidade e erotismo utilizamos Stuart Hall (2015), Homi Bhabha (2007), Paz (1994), Georges Bataille (1978) e Alberoni (1986), entre outros.

Diante dos estudos realizados, inferimos que o sujeito feminino fictício se inclina para vias politizadas, estas, que por vez se confluem à condição social de ser mulher, possibilitando que elas abstraíam e externalizem sua subjetividade. A representação desse processo na literatura é analisada por meio da crítica literária feminista e pelo conjunto de pensamentos e agenda de pesquisa do feminismo decolonial, que nos oferecem subsídios para compreender a representação da mulher, sobretudo, racializada.

A Casa da Paixão de Nélide Piñon: a reinvenção estética literária

A obra *A Casa da Paixão*, de Nélide Piñon, teve sua primeira publicação no ano de 1972, dona de uma escrita hermética e revolucionária a autora expressa nesta produção o corpo feminino homólogo ao espaço e aos desejos que por tanto tempo foram negados a mulher. (ARAGÃO, 2012, p. 19). Na entrevista à Academia Brasileira de Letras, Piñon é questionada sobre a possível recepção de seu texto (que foi tecido à luz do viés erótico) por um homem. De modo cirúrgico ela representa a mulher na literatura a partir de sua experiência enquanto mulher, assim como também configura o erotismo sem fronteira entre o feminino e o masculino, dessa forma, evidenciando que ele é inerente ao ser. O que impede a manifestação do erótico como algo natural a mulher, é o imaginário social que a engendra. Vejamos a continuação da entrevista da autora à Academia Brasileira de Letras– *And Immor Talita Tem* (2005):

Primeiro, todo texto é erótico. O texto é uma genitália. Ao verbalizar você erotiza o universo. Não digo nem que o homem deva conhecer a erótica feminina, mas deve conhecer sua própria erótica que se reflete no corpo do outro. Nosso erotismo se complementa quando esbarra no objeto do desejo. O escritor é um ser protético, tem que assumir todas as formas. Sou tudo quando escrevo, não tenho uma geografia de mulher, minha cabeça se apropria de todos os corpos, sem o que meu texto fica pela metade. A permuta de máscaras enriquece sua percepção de mundo. Tenho todos os sexos, sou panteísta, mas também sou especificamente uma mulher que aponto aquilo que me engendrou. Sou politicamente uma mulher. A política do meu gênero aparece no meu texto.

Em suas falas a autora enfrenta embates cruciais para a tessitura da identidade feminina. Reclamando em seu ofício o maior deles- a liberdade. Em uma sociedade, cuja a consciência está intimamente ligada às tradições patriarcais, uma mulher falar sobre sexualidade, o substantivo mulher passa a ser sinônimo de impudica. Nesse sentido, a linguagem literária ocupa o espaço da fala, da defesa e, por conseguinte, da identidade conflituosa.

Além disso, vale ressaltar a relevância da escrita literária como um objeto, e se não próprio, da emancipação. Foi isso que Nélida Piñon fez ao exercer o ofício de escritora e de mulher ativa e participativa na sociedade, revelando um mundo que se encontrava de um lado obscuro dentro da arte literária, quando não externalizado por meio da voz masculina.

O romance *A Casa da Paixão* (2006), retrata a vida da jovem Marta, órfã de mãe passa a ficar sob os cuidados de sua ama, Antônia. No decorrer da trama temos apontamentos de que há desejos velados entre as duas, o que caracteriza a partir de um ponto de vista patriarcal, religioso e mítico, uma relação legada ao pecado, e socialmente fora da matriz normativa, classificando os sujeitos abjetos ou ainda subvertendo a estrutura da família nuclear.

Segundo Judith Butler (2002) a questão da homoafetividade se localiza em debates muito mais intensos que perpassam os posicionamentos adotados na sociedade. Em seu texto *O parentesco é sempre tido como heterossexual?* podemos notar que a estrutura familiar e as relações que denotam uma união sexual entre os indivíduos se encontra no plano reconhecível, ou seja, na estrutura familiar tradicional vinculada à heterossexualidade. Nesse sentido, a obra em análise subverte a matriz heteronormativa, visto que a orfandade de Marta e os desejos ocultos por/de sua ama se distanciam do padrão familiar/tradicional/patriarcal.

A narrativa se concentra em quatro personagens: Marta, o Pai, Jerônimo e Antônia. Todos eles estão ligados a um epicentro emocional e erótico, sendo ele a figura de Marta. O Pai, assim nomeado em toda obra, manifesta a recusa por sua filha desde o nascimento, isso decorre de um motivo, por ter sido anunciado uma menina.

Desde sempre lutaram. Quando ela nasceu e Antônia anunciou menina, o pai sentira o soco no peito, a mulher aos gritos reclamava da dor, o suor ocupando as nádegas, não havia lençol que aliviasse o exercício de projetar à vida uma coisa pequena e exclamativa e que já durara horas. Ainda olhara

o rosto da criatura feia e esmagada pela passagem por uma vagina acanhada [...] (PIÑON, 2006, p.4).

O soco no peito do Pai avulta o quão a dominação patriarcal marginalizava e delimitava culturalmente a identidade feminina, assim marcando o discurso da diferença sexual. Tal diferença determinava o lugar do feminino e do masculino, originando fronteiras entre os sujeitos e hierarquizando o quadro social de gênero.

No excerto “*Desde sempre lutaram*”, enfatiza os empreendimentos socioculturais que mantinham a mulher, de certo modo, atrelada ao homem. A luta pela manutenção da subserviência, da subalternidade, do lugar que destinaram a mulher, eram sempre pautadas em uma lógica desumana. Pois não há prática que mais caracteriza a crueldade bélica da opressão do que a usurpação da voz e da identidade do indivíduo. Nesse sentido, María Lugones afirma que as “Fêmeas eram julgadas do ponto de vista da compreensão normativa como “mulheres”, a inversão humana de homens”. (LUGONES, 2014, p. 937).

Ademais, *A casa da paixão*, é uma prisão de emoções em que os sujeitos se aliteram para encobrir seus devaneios eróticos. A imagem da casa como um objeto físico sempre aparece na trama com aspectos sisudos, obscuros ou desgastado, isso se dá pelo motivo das personagens resguardarem os desejos mais secretos neste ambiente. Por outro lado, podemos também compreender a metáfora da casa como o corpo de Marta, visto que ela é o feixe de desejo do pai, da ama e de Jerônimo. Marta, nesse sentido é “*a casa da paixão*”.

Nessa situação todos os personagens compartilham do erotismo como “o desequilíbrio em que o próprio ser se põe conscientemente em questão. Em certo sentido, o ser se perde objetivamente, mas nesse momento o indivíduo identifica-se com o objeto que se perde. Se for preciso, posso dizer que, no erotismo, EU me perco”. (BATAILLE, 1987, p.21).

Enfim, como não ensejamos pormenorizar os acontecimentos narrativos, a contextualização que até aqui nos foi apresentada possibilita explorarmos as questões que foram formuladas no início deste trabalho. Afinal, não podemos negar que Marta desde o seu nascimento é uma figura transgressora, algo que irá se repetir nos tópicos posteriores. Isso porque, é clarividente na obra que ela modificou sua estrutura familiar, rompeu com a normatização e reiterou a imagem da mulher emancipada, desnudando a sua sexualidade.

Mulher e erotismo

Não há ninguém melhor para desvendar o corpo feminino do que a própria mulher, ela desbrava sua subjetividade, ela entende os interditos ligados ao seu corpo, ela vivencia esse universo. No entanto, a que se deve a desnaturalização do autoconhecimento corporal e sexual partindo do feminino? A partir disso, podemos citar as raízes históricas que perfazem esse caminho tênue da subjetividade e dos fatores biológicos que são utilizados como justificativa para a negação do despertar da feminilidade. O trajeto que a sociedade patriarcal delineou, marca um período de forte domínio sobre a vida dos sujeitos e dos sujeitos sobre outros sujeitos. O que encaminhou a mulher que estava fora dos padrões para um território desvalido e engendrado ao pecaminoso, sendo-lhe atribuída o adjetivo bestial.

Diante disso, Andrea Nye (1995, p.176) ao se apropriar da compreensão teórica de Kristeva, afirma que:

Uma vez que a máquina do horror, da guerra religiosa, do racismo, do ódio, do genocídio é revelada como meio de exorcizar o prolongado e temido feminino, toda a impostura do suposto mais elevado no pensamento humano é exibida como uma piada risível.

O modo eurocentrado e mítico de examinar a mulher e suas particularidades, carrega práticas primitivas para colocá-la como emergente e objetificada no simbólico universal. Deste modo, a raiz da negação do feminino como um sujeito autoconsciente e auto representativo está ligada às posturas históricas, sociais, simbólicas e, sobretudo, ao tabu estimulado pelas ideologias estáveis e estruturadas pela ordem patriarcal e pela divisão entre seres- que a partir temos a hierarquização das pessoas pautada no racismo, sexíssimo, pela religiosidade mítica e pela divisão de classes.

Segundo Bataille¹⁹, a religiosidade mítica cavou um abismo entre a consciência erótica e a sagrada, o que difere o amor divino do amor carnal. As instituições religiosas, sobretudo, as que se mantiveram veementes e inabaláveis até o final do século XIX estendendo-se ao XX, constituíram a percepção do amor e da sexualidade como uma manifestação religiosa, sagrada e com apenas o intuito da reprodução. Portanto, pensar o corpo feminino e a sexualidade que é imbricada a ele

¹⁹ BATAILLE, Georges em O erotismo, 1987, p.144.

indica o início da busca pela linguagem que fale da própria mulher como forma também de naturalizar e significar o seu sexo.

Nye ao citar “*O riso da medusa*”²⁰ nos aponta a linguagem sensual que entra em jogo na escrita feminina, a qual ecoa e reclama à voz da (des) coberta do corpo:

Ao escrever o seu corpo, a mulher voltará ao corpo que lhe foi mais que confiscado, que foi convertido no misterioso estrangeirismo em exibição – a figura ou morta, que tão frequentemente vem a ser o detestável companheiro, a causa e motivo das inibições.

Ainda sobre a libertação que o acesso da linguagem corporal provoca, Nye salienta a necessidade de a mulher encontrar sua própria linguagem, o que descentraliza os sujeitos da referência tradicional internalizada (esta que denigri e conduz a mulher ao desprazer). Mas com essa ruptura, os sentimentos femininos sublinham a subjetividade como uma prática que subjaz e perpassa a linguagem e cria uma nova consciência feminina, que conforme Zinani (2006, p.57): “A subjetividade entendida como consciência, é constituída pela linguagem, a qual realiza a mediação para a autoconsciência e viabiliza o acesso a posturas psicológicas”. O que vai fazer com que o sujeito feminino transcenda na descoberta de seus próprios ditames.

Ao observarmos a tessitura da experiência sexual, social e representacional do sujeito feminino inferimos que ela lhe foi usurpada, posto que o caráter histórico ditava as circunstâncias que viveria a mulher, em especial, sobre como se sentir a respeito de sua própria existência. Nélide Piñon viu na literatura o meio para transformar essa postura ditatorial sobre a mulher em instrumento de criticar e neutralizar o patriarcado. Ao tecer *A casa da Paixão* a autora traz a hierarquização de gênero ao mesmo tempo que a subverte. A personagem Marta em sua acidez, sensualidade e altivez, se reconhece como mulher sem sucumbir o que para ela é ser mulher. Ela dita seu gênero, sua sexualidade e seus desejos.

Homem que chegar ao meu corpo há de vir porque o sol veio primeiro, sondará meu ventre porque ali o sol esteve primeiro e plantou tais feitiços que para que me ofertem espasmos equivalentes será homem que os homens da região não são. O olho-os na igreja e eles sabem, não copulo com nenhum de vocês, sempre foi assim minha ameaça, copular é serviço de homem e

²⁰ Andrea Nye (1995, p.23, apud Cixous em *The Laugh of the medusa, New french feminisms*, p.250). Tradução de Nathanael C. Caixeiro.

mulher, mas homem eu escolho, sou mulher porque não desconfio do fervor com que abro pernas, deste modo o sol bate à minha porta, o líquido dourado que imita água na minha carne é a segurança que o sol exige e eu ofereço. (PIÑON, 2006, p.23).

A posição de igualdade que a mulher e homem são colocados diante de seus sexos na narrativa, produz efeitos da angústia da mulher liberta. Tais efeitos advêm do liberalismo e do marxismo, posto que eles problematizam o sujeito feminino em sua própria sintaxe.

A personagem central da obra é uma interlocutora da voz feminina. Ela assumiu a sexualidade como um elemento inerente a sua condição humana. Parece reagir através de avoengos injustiçados que se vigam na imagem reiterada do poder de escolha- não aceitando o lugar de subserviência.

Diante disso, retornamos aos interditos postulados por Bataille²¹ em busca de elevar as formas desgrenhadas do desprezo do desejo feminino em favor da libertação sexual da mulher. Para o autor o interdito age sob a dialética da transgressão e da experiência, em que ambas seguem o caminho da inconsciência.

Assim, poderíamos dizer que Marta busca a descoberta de seu sexo de forma consciente? A princípio, o desejo sexual e a curiosidade pela autodescoberta passam por agenciamentos que deixam clarividente a colonialidade de poder- o poder pelo corpo que permeia a subjetividade, entra em conflitos e transforma-se em silenciamento. Além disso, as bases míticas da sociedade fazem com que os sentimentos e o desejo feminino unido ao erótico se tornem o horror da exogamia, ancorando a diferença sexual e hegemônica entre homem e mulher.

No entanto, a personagem rompe com as epistemologias ocidentais e com a normatividade ontológica, pois “ao vê-la, ela vê o mundo renovado e então exige de si mesma largar seu encantamento como “mulher”, o universal, para começar a aprender sobre as outras que resistem à diferença colonial”. (LUGONES, 2014, p.948).

Deste modo, a externalização do desejo e das emoções femininas travam uma luta inconsciente que parte da confrontação entre as escolhas racionais atreladas às normas internalizadas das tradições ocidentais, estendendo-se para a manifestação subjetiva do encontro em si, de si e consigo mesma.

²¹ BATAILLE, Georges em *O erotismo*, 1987, p.20. *Capítulo I O erotismo na experiência interior*.

Piñon constrói a identidade de Marta a configurando como um eu capaz de transgredir valores e os limites impostos pela sociedade. Essa estratégia foi utilizada tanto para satirizar a dominação patriarcal e mítica, quanto para prender o leitor na figura da protagonista como um ser sexual e responsável por suas escolhas, localizando a sexualidade na igualdade de direitos.

A todas refeições eu o reverencio, para que o sol aprenda e me libere. O pai agoniza a toda hora, saberá que sofro a vontade de me dar ao altar sagrado? Sacrifício é meu destino, e os sacerdotes me abririam o ventre, e o enfeitariam com exagero a ponto de o ameaçarem, que se convertesse em canteiro sufocado quando meu ventre, ventre meu, falo teimosa para não esquecer, é de altar, para sol virar homem e me penetrar. **Odeio os homens desta terra, amo os corpos dos homens desta terra**, cada membro que eles possuem e me mostram, para que eu me abra em esplendor, mas só me terão quando eu ordenar. (PIÑON, 2006, 24, grifo nosso).

A metáfora do “sol” é utilizada para se referir ao sexo e a sexualidade. Quando a personagem assumi reverência ao sexo, isso faz com que seja revelada “a continuidade feminina²²”, esta que produz nos personagens masculinos forte atração. Além disso, temos a inversão do pensamento da mulher-objeto, pois o homem agora é meramente usado como instrumento de prazer. Essa afirmativa pode ser vista na fala “**Odeio os homens desta terra, amo os corpos dos homens desta terra [...]**” (PIÑON, 2006, p.24) em que, por meio de um sentimento dualista, além de Marta expressar o desejo libidinoso pelo corpo masculino, ela também dá vazão ao erotismo na esfera extraconjugal, condição está condenável pelo patriarcado apresentado na obra.

A figura do Sol tem uma nova tonalidade no início da obra: ele é uma luz natural que transcorre pelo corpo de Marta, confluindo-se à sensualidade de suas curvas e à sexualidade avulta da personagem. Nesta passagem da obra, o pai de Marta ao avistar sua filha inclinada para essa conexão, achou que ela poderia estar doente e recorreu à ajuda médica para examiná-la:

Aproximava-se ela nas manhãs seguintes pedindo trégua, sua força exigia tempo para restaurar-se. O pai reconhecia que o gigante formava nela a ordem de que sempre dependeu para enfrentar o mundo. Mansa, a filha passava os dias ao sol, explicou ao médico chamado num momento de fraqueza e perdido entre orações. Mas exigindo esclarecimentos. (PIÑON, 2006, p.6).

²² Francesco Alberoni em *O erotismo: fantasias e realidades do amor e da sedução*, 1986, p.21.

A desenvoltura diferenciada de Marta transmite a seu pai os sentimentos de insegurança e medo, o que parece desafia-lo em sua masculinidade. Ele a reconhece como forte e independente, mas segue com esperanças de que esse estado de graça seja uma doença. Ao exigir esclarecimentos comprova a situação emergente da mulher e a sua condição inócua.

Nessa perspectiva, se comprova o sentimento de horror que é introjetados e projetado na mulher que externaliza a sua sexualidade, sendo desacreditada em sua conjuntura comportamental, designando-a como anormal, doente e impura, caminhando pelos os interditos do pecado. Assim como podemos observar nas falas do médico:

— De que modo os filhos procedem diferente dos pais, é normal o jeito livre que na filha instalou-se feio e duradouro?
Exame quando exigido, ela riu. Deixou a casa de cabeça erguida, nunca o orgulho lhe pareceu tão arma de homem. Até que o médico compreendesse que os caprichos assim tinham seu modo peculiar de se constituir. E sondando o pai naquele sorriso perdido,
Descobriu aquela filha copiando o que o pai escondia como um escravo acorrentado ao seu navio negreiro. O médico recusou a bebida do homem, o dinheiro do homem, a cortesia do homem.
Assegurou-lhe que a sua filha era igual a um rio, suas águas prolongavam-se porque outras das montanhas mais tímidas defenderam seus primeiros recursos, querendo insinuar que Marta era do mesmo reino do pai. (PIÑON, 2006, p.6).

O posicionamento da personagem frente ao médico ouriçou a sua repulsa ao ver uma mulher com atitude que para ele correspondia a um homem. A conduta imanente e sem medidas de Marta se traduz sob o olhar masculino como herança de seu pai e, de certo modo, fruto dos desejos latentes que ele sente pela filha. Como diz Caixêta (2018), a exposição da sexualidade feminina a faz carregar a culpabilidade de seu sexo, normalmente associada ao pecado, pecado este que corroborava para a emersão dos pensamentos tortuosos do pai.

Diante disso, salientamos que a manifestação corpórea da mulher não se encontra deslocada dos processos eróticos que permeiam a sexualidade masculina. Conforme Bataille (1978) a atividade erótica é uma prática inerente aos seres, que podem ser decalcados em múltiplas dimensões, despertados por motivações diferentes e ressignificadas na busca psicológica do indivíduo. Por esse motivo, que ao falarmos de erotismo e mulher transgredimos limites, cunhamos reflexões e exploramos às raízes históricas que permeiam as relações interiores do feminino.

Corpo-espaço: amor e erotismo

Na obra *A casa da Paixão* (2006) percebemos que o espaço material se relaciona às sensações e ao corpo de Marta. Jovem que espreita explorar sua sexualidade ela abstrai os elementos do cenário como parte constituinte de si mesma. O sol, a casa, a força da terra e a areia são componentes que constroem às figuras imagéticas de sua cartografia imaginada, subjetiva e erotizada.

Nesse sentido, temos a homologia entre o espaço e o corpo feminino, este expressa um conjunto de percepções e valores sobre aquele, isso ocorre porque o corpo não se encontra como um componente à parte a se localizar em um espaço, ele é o espaço. A partir disso, temos a corporeidade do território como forma de reelaborar os sentidos sobre a ocupação do sujeito no mundo e acerca da ligação mimética que ele estabelece com às configurações espaciais.

Tuan (2012) afirma que nas sociedades em que as diferenças entre os sexos são amplamente demarcadas tanto o homem, como a mulher observam o meio ambiente de modo particular. Isso se evidencia na diferença da percepção e dos valores ambientais que o indivíduo confere às paisagens que vislumbra e/ou habita.

A experiência do autor com os conjuntos de valores que lhes são circundantes, afloram percepções difusas nas manifestações do espaço ficcional. Assim sendo, o espaço pode ser visto como método de resistência, de demarcação de classes e, também, como o berço para a saudade. Sendo assim, podemos inferir que temos múltiplos caminhos a seguir para trilharmos no espaço ficcional, e cada indivíduo o abordará de modo singular, de acordo com suas preferências e subjetividade.

Nélida Piñon, por sua vez, entende que no ato de escrever erotiza o universo, assim o erótico do feminino inicia seu processo de externalização no espaço verbal, ou seja, “o texto é uma *genitália*”, em que se manifesta por meio do corpo. A sua narrativa erótica reflete a recíproca entre corpos a serviço da natureza do universo e do ser.

Ao pensar deste modo devemos nos atentar para todos os elementos que constituem o espaço dentro da obra de Nélida, desde uma simples vela até a figura imagética da casa. Pois todos esses objetos dentro da configuração espacial podem

propiciar o ambiente ideal para relações desmedidas entre os interditos da sexualidade e da emancipação feminina. Vejamos no excerto abaixo:

Sabia-se destinada a amar coisas ingratas, proibidas, o sol então, até abrir os olhos convalescentes e escolher o calor mais enraizado da terra, que se enraizara sim no solo das vísceras, tanto que entre dor e feridas Marta partira em sua caça, pois jamais duvidou do seu rastro. (PIÑON, 2006, p.11)

A sagacidade de Marta é assustadora ao pai, porque ele reconhece que a filha apesar das amarras sociais decide seu caminho. O sol como metáfora da sexualidade, penetra a pele da personagem, dessa forma, ocasionando convulsões emocionais, sentimentos profusos sobre seu corpo- corpo este retratado como a terra, o território de onde emana sua liberdade fecunda e as negociações entre o desejo e o poder, entre o ser e o modelar-se. Tudo isso são conflitos que a personagem principia sob a instância poética dos traços de “ser mulher”. Marta ao observar seu corpo sem o sentimento de austeridade traça os caminhos para os gozos de existir.

A empreitada da protagonista para negacear seus desejos subverte os padrões patriarcais. O corpo feminino é materializado na trama como um elemento universal a todos, sendo ele (o solo). Vejamos nesse fragmento da obra como a natureza do universo se une a natureza sexualizada da mulher: “*Sol é o meu ventre, sol é o pênis precioso da minha terra encantada*”. (PIÑON, 2006, p. 23).

Nesse fragmento temos a descrição não somente do corpo feminino, mas também do masculino, nos levando para a transgressão do encontro mútuo dos corpos diante do sexo. Deste modo, a mulher é colocada em condição de igualdade, no que concerne a manifestação de sua sexualidade. Quanto a retomada dos elementos naturais eles delineiam a geografia dos corpos, estes em completa harmonia com o erótico.

Esse jogo de excitação entre o corpo-espaco, feminino-masculino é intensificado durante a consumação da relação sexual entre Marta e Jerônimo:

Marta sentiu o membro contornando sua casa formosa, ele gritava pelo seu sexo, ele experimentava seu canivete, a adaga assassina, ele tentava devagar, confiava no instrumento erguido em vôo, quem mais rápido e faminto que Jerônimo? Marta pensou, e a dor que eu tiver, toda mulher a merece. Ele suave, um cheiro de estrebaria, mas que outro cheiro Marta queria mais? (PIÑON, 2006, p.47)

Jerônimo foi o escolhido pelo pai de Marta para desposá-la, mas para alcançar tal feito o jovem foi instruído a obedecê-lo: *“movimentava-se segundo os avisos do pai. Sua obediência ela percebeu logo no início”*. (PIÑON, 2006, p.19). No entanto, após as inúmeras rejeições de Marta para com essa situação, Jerônimo desafia o pai na tentativa de alcançar a admiração e o corpo da protagonista.

Essa relação se estreita e torna-se conflituosa para a figura da mulher, pois ela luta por sua liberdade antes mesmo do amor. Marta busca viver livre, a ocasião sexual vem em nome desse seu anseio. Ela se entregaria a qualquer homem mesmo tendo sido despertada a paixão por Jerônimo.

Eles anunciam o amor, mas um amor ressignificado, um amor carnal, o que lhe coloca fora dos padrões românticos que fragilizavam a mulher e negavam-lhe o desejo. Essas interdições emocionais são evidenciadas no seguinte fragmento: *“Não cederei, e disse: sou livre para aceitar seu corpo, mas não me comande, homem”*.

Segundo Otávio Paz (1994, p.185), cujo o qual delinea o caminho sócio-histórico das representações do amor, afirmando que esta emoção é indissociável da condição partilhada do antropoceno feminino, argumentando que “ não há amor sem liberdade Feminina”. Ou seja, o outro “eu” deve ser percebido como uma identidade autônoma e sem povoações de sua imagem, sobretudo, a da mulher.

Ainda sobre o amor, Cecil Zinani (2006, p.107) assevera que:

O amor pode ser entendido como um fenômeno que respeitando a autonomia dos seres, tende a reforçar a realidade individual, através do cuidado recíproco, em que cada um procura o bem do outro como o seu próprio [...] Assim, pode-se afirmar que a existência do amor está condicionado a sua reciprocidade, podendo ser considerada como uma união de intentos, de interesses, de propósitos. Como o fenômeno humano, é objetivamente constatável e muito significativo para o equilíbrio da personalidade e a conservação da identidade.

Nessa perspectiva o amor deixa de ser a manifestação de uma “mera emoção”, sendo compreendido como uma condição politizada, um devir cósmico, uma consciência que transcende o ser humano, mas que também é dividido na diferença de gênero. Por isso, que a temática deve ser tratada com devida cautela, para que assim possamos ampliar a temática para além de pontos negativos e destrutivos que aprisionam e tentam estabelecer o amor do homem e da mulher.

Aquele mistério a que assistira distraído pela carne, a que deveria ter entregue uma atenção fecunda, não perder-se em gritos de gozo, mas de amor, já podendo dizer, Marta, então você existe, eu te início introduzindo-me na vagina da tua mãe, para que venhas ao mundo rainha, com teus graves defeitos que não entendo mas enfeito de pétalas para que te faças bela e eu te perdoe porque não entendo a quem criei e porque criei respondo pela criação *diante de Deus* e sou *bastardo, sou bastardo por forjar bastardos?* (PIÑON, 2006, p.6).

Marta desde o nascimento experimentara o amor. A primeira instância dessa emoção é introduzida na relação sexual, esta que se constitui como uma instituição manifesta o amor como o encontro de almas que vislumbra e personificar a imagem da mulher ainda no útero de outra.

Além disso, a personagem faz parte da materialidade transgressora de sua existência, pois desde a vagina da mãe ela já é caracterizada como um ser portador de defeitos, defeitos esses que são suscitados em seu gênero e que caminham em direção da constituição de sua própria história.

Marta é incompreendida, essencializada, apesar disso, torna-se uma mulher convicta da trajetória que deseja seguir, apesar de se encontrar em um lugar de unidades fechadas e comedidas à tradição patriarcal, todos os personagens se encontrarem libidinosos.

Os elementos circundantes às personagens propiciam o ambiente ideal para o afloramento da sexualidade dos protagonistas. A representação do sol, a sexualidade, nos remete de modo literal à sensação térmica de calor, figura metafórica que aguça o gradiente sensorial tátil- o qual se refere o sentir dos raios solares na pele que penetram a carne da jovem Marta. *“Sol que ela amava e por quem sempre abriu as pernas em busca do tormento maior”*. (PIÑON, 2006, p.12). Essa sensação mostra-se subversiva, posto que a mulher se encontra sozinha e em êxtase com sua própria sexualidade, esta sua e salvação e seu tormento.

Diante disso, temos a reivindicação do corpo feminino, esta que se prefigura diante da liberdade fecunda de Marta ao pensar e experienciar o seu corpo como fruto de seu desejo e prazer, prazer este que é ocasionado em sua intimidade, sem delegação para outrem. Observemos neste fragmento: *“Amava o sol, sob sua luz imitava lagarto, passividade que os da própria casa jamais compreenderam, parecendo-lhes proibido que se amasse tanto o que ninguém jamais amara tão devotada”*.

Segundo Bataille (1987, p.14) “a concretização do erotismo tem por fim atingir o mais íntimo do ser, no ponto em que o coração nos falta”. É diante disso, que podemos salientar que Marta se manifesta a partir de um duplo: o individual que corresponde o desejo por toda sua carne, e o emocional que envereda para o erótico mediado na significativa relação de austeridade com Jerônimo, possibilitando a manutenção identitária feminina.

Considerações Finais

Toda e qualquer transgressão apresenta perigo, visto que ela desconstrói e desestabiliza unidades que antes eram tidas como estáveis e imutáveis. Nesse sentido, inferimos que a obra *A casa da paixão* (2006), de Nélide Piñon, nos fornece subsídios para analisarmos o corpo da mulher como instrumento de emancipação. Visto que, falar sobre sexo, corpo e desejo, não são heranças que historicamente foram deixadas para a mulher. Nélide, sensibiliza e erotiza a natureza na medida que elabora uma síntese da diferença de gênero, antecipando conceitos contemporâneos para (re) pensarmos a mulher, não no que concerne os termos ocidentalizados, e, sim, a partir da voz da mulher situada na América Latina.

Merleau-Ponty assevera que a fala é um dos caminhos para compreendermos a fenomenologia do corpo. Esse fenômeno que transcende e que é natural ao ser humano, estando intimamente atrelado aos fatores econômicos, sociais e políticos, assim como também está relacionado à subjetividade, constrói um “saber intersubjetivo”, este que, por sua vez revela um “lócus fraturado e comum a todos”.²³ O lócus fraturado nos orienta para uma análise entre corpos- homem-mulher, opressão, subalternidade e diferença.

Quanto ao erótico, entendemos que ele se encontra em duas instâncias na obra: a primeira condiz a autodescoberta do corpo feminino, enquanto a segunda se refere ao encontro de almas, de corações, sem bestificar e marginalizar o desejo na descontinuidade individual.

Por todos os motivos descrito acima, entendemos que a sexualidade marca a diferença de gênero entre os sujeitos, Marta por ser mulher era incompreendida, considerada como abjeto que se estendia a uma figura bestial. Mas nesse mesmo

²³ Verificar o conceito em María Lugones (2014). Esta se refere ao lócus fraturado sendo comum a todos, pois todos que se encontram em um lugar subalternizado, racilizado e colonizado. Os sujeitos possuem a fratura em sua constituição e sobre suas ações, estas sendo amplamente marcadas na diferença colonial de gênero.

movimento era desejada, o que vale ressaltar que o desejo dos homens por ela era naturalizado, entretanto, não correspondido, pois a personagem desejava o próprio corpo e o encontro com sua intimidade, uma vez que alcançar a interioridade de si mesma evidencia raízes histórica que antecedem a escrita literária, em especial, o processo criativo da mulher.

Referências

ALBERONI, Francesco. **O erotismo**: fantasias e realidades do amor e da sedução. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**./ Gaston Bachelard; (tradução Antonio de Pádua Danesi; revista da tradução Rosemary Costhek Abílio.) –

BAUMAN, Z. Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BATAILLE, Georges. **O erotismo**. Trad. Antônio Carlos Viana. Porto Alegre: L&PM, 1987.

BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Glaucia Renate Gobçalves. 2ª Reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

BEUAVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Trad. Sérgio Milliet. 1 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1949. p.8.

BUTLER, J. **O parentesco é sempre tido como heterossexual?** Cadernos Pagu (21) 2003:pp. 219-260.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós – modernidade**. tradução Tomaz; Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-12. Ed.- Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

GONÇALVES, Andréa Lisly. **História & Gênero**. Lisly Gonçalves. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LUGONES, María. **Rumo a um feminismo decolonial**. Estudos Feministas, Florianópolis, 22(3): 935-952, setembro-dezembro/2014

PIÑON, Nélica. *A casa da paixão*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

MENDES, A. M. (Org.); Araujo, Jurema (Org.). **Diálogos de gênero e representações literárias**. In: Sonhos, esperanças e narrativas: A República dos Sonhos, de Nélica Piñon. ARAGÃO, Adriano Lobão.1. ed. Teresina: EDUFPI, 2012. [V. 1. 444p.].

NYE, Andrea. **Teoria Feminista e as filosofias do homem**/ Andrea Nye; tradução de Nathanael C. Caixeiro. – Rio de Janeiro: Record: Rosa dos tempos, 1995.

PAZ, O. A dupla chama: Amor e erotismo. Tradução de Walcyr Dupont. São Paulo: Siliciana, 1994.

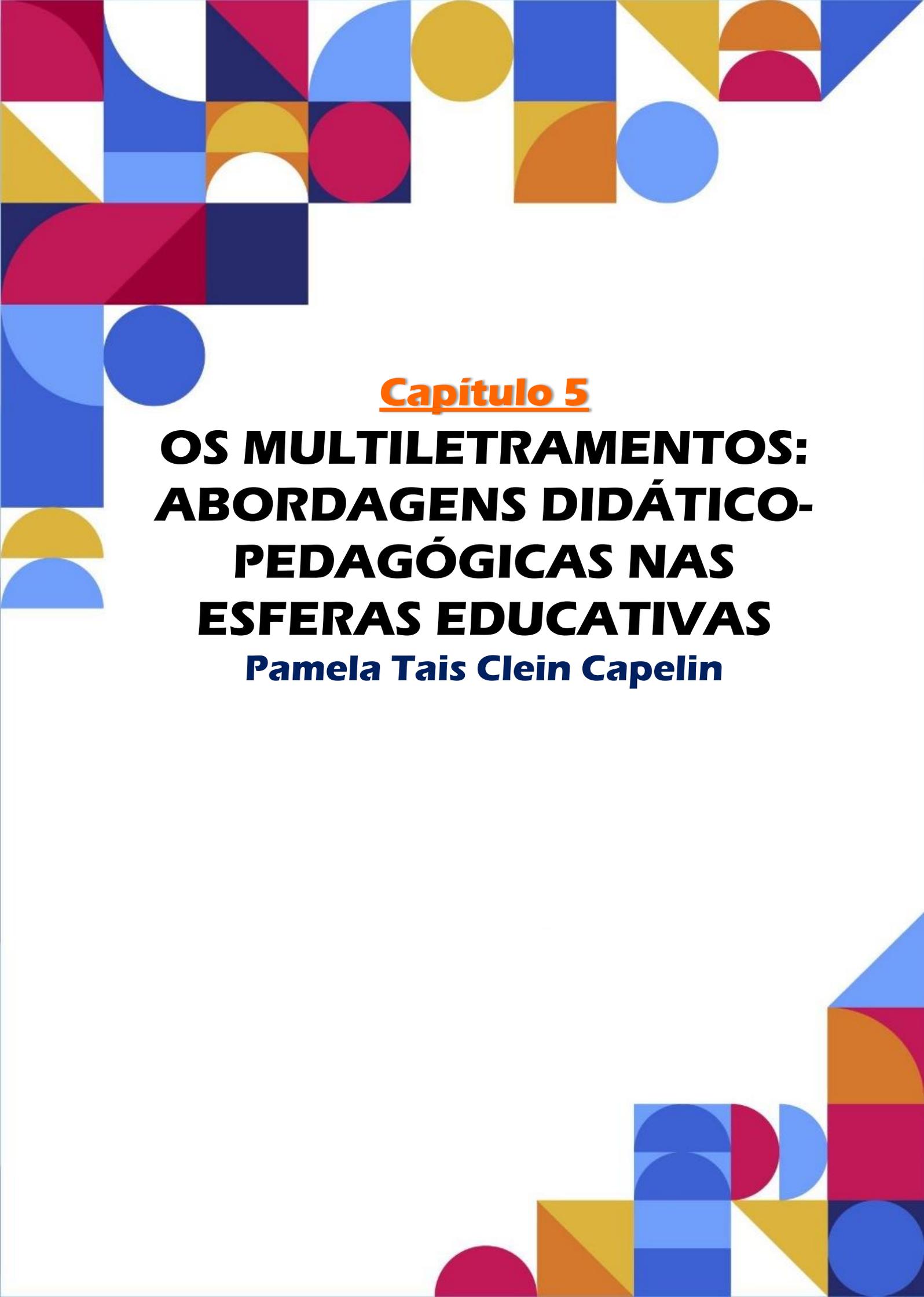
CASTRO, Susana. **FEMINISMO DECOLONIAL**. Princípios: Revista de Filosofia, Natal, v. 27, n. 52, jan.-abr. 2020, Natal. ISSN1983-2109.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência/ Yi- Fu Tuan: Trad. Livia Oliveira – São Paulo: DIFEL, 1983.

WOOLF, Virgínia. **Um teto todo seu**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Círculo do Livro, 1928.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. **Literatura e gênero**: a construção da identidade feminina/ Cecil Jeanine Albert Zinani. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2006.

ZOLIN, L. O. 12- Crítica feminista. In: BONNICI, T,; (ORG.), L. O. Z. Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 4ª ed. Maringá: Eduem, v. I, 2019. p.217 -242.

The page features decorative geometric patterns in the corners. The top-left and bottom-right corners are filled with a grid of squares, each containing a different colored shape (circle, semi-circle, or triangle) in shades of red, blue, yellow, and orange. The top-right and bottom-left corners are white with scattered geometric shapes in the same color palette.

Capítulo 5

**OS MULTILETRAMENTOS:
ABORDAGENS DIDÁTICO-
PEDAGÓGICAS NAS
ESFERAS EDUCATIVAS**

Pamela Tais Clein Capelin

OS MULTILETRAMENTOS: ABORDAGENS DIDÁTICO- PEDAGÓGICAS NAS ESFERAS EDUCATIVAS

Pamela Tais Clein Capelin²⁴

Mestranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Campus Cascavel, PR, Bolsista Capes. Pós-graduada em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Unina. Graduada em Letras – Português e Espanhol – Licenciatura pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Realeza, PR.

Resumo: Neste estudo objetiva-se refletir acerca dos processos formativos na contemporaneidade, com ênfase para a necessidade de que as abordagens docentes estejam alicerçadas nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs, na perspectiva dos multiletramentos. Em vista disso, a pergunta problematizadora questiona em que medida torna-se adequado refletir acerca das tecnologias enquanto aliadas no desenvolvimento dos multiletramentos na Rede Básica de Ensino. Justifica-se a pesquisa por suscitar a reflexão acerca de propostas educacionais que alicerçadas nos aparatos tecnológicos, sejam eles: gêneros, aplicativos e plataformas digitais, favorecem os processos de letramentos múltiplos na Educação Básica. A investigação está ancorada teoricamente nos estudos dialógicos da linguagem (BAKHTIN, 2003), nos multiletramentos (ROJO, 2013; 2017) e nos documentos parametrizadores da educação, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e o Referencial Curricular do Paraná – RCPR (2018). A investigação é teórico-prática, com abordagem qualitativa e fins explicativos. O método de análise e de interpretação dos dados é o dialético, com procedimentos técnicos de caráter histórico e comparativo. Como resultados, destaca-se a necessidade de que as práticas educativas sejam contextualizadas, significativas e atrativas aos jovens, considerando, sobretudo, que apesar dos discentes serem nativos digitais, muitos não possuem acesso e nem são letrados para os usos adequados das tecnologias, assim, cabe à escola promover a inclusão digital dos sujeitos nos processos de multiletramentos.

Palavras-chave: Educação. Tecnologias na Esfera Escolar. Ensino e aprendizagem de Língua Materna.

²⁴Mestranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Campus Cascavel/PR, Bolsa Capes. E-mail: pamelaclein88@gmail.com

INTRODUÇÃO

A produção e a recepção de conhecimentos nas mais distintas esferas sociais cada vez mais tem sido mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (de ora em diante, TDICs). Para que seja concretizada a comunicação entre os sujeitos, considerando o contexto digital, é preciso que haja a escolha do aparato tecnológico, que podem ser mais ou menos adequado a depender da situação comunicativa. Logo, a seleção adequada das estratégias do dizer demandam de formação específica para tal, de multiletramentos para fazer significar, e esse é um dos papéis da escola, mediar conhecimentos a fim de inserir os cidadãos nos espaços sociais, sobretudo, os contemporâneos, digitais.

Em vista disso, a pergunta problematizadora questiona: em que medida torna-se adequado refletir acerca das tecnologias enquanto aliadas no desenvolvimento dos multiletramentos na Rede Básica de Ensino. A hipótese provável é a de que os gêneros, aplicativos e plataformas digitais são ferramenta indispensáveis para serem incorporadas aos processos educativos, na perspectiva dos multiletramentos, uma vez que elas são interativas e atrativas aos sujeitos.

Assim, justifica-se a pesquisa por suscitar a reflexão acerca de propostas educacionais que alicerçadas nos aparatos tecnológicos, promovem situações propícias ao desenvolvimento dos letramentos múltiplos/ na Educação Básica. Nesse sentido, o objetivo geral dessa pesquisa é refletir acerca dos processos formativos na contemporaneidade, com ênfase para a necessidade de que as abordagens docentes estejam alicerçadas nas TDICs, na perspectiva dos multiletramentos. Os objetivos específicos tencionam a:

- a) Estudar as teorias acerca dos estudos dialógicos da linguagem e dos multiletramentos;
- b) Investigar sobre as TDICs enquanto ferramentas aliadas aos processos educativos na Educação Básica;
- c) Refletir sobre a necessidade de que as abordagens docentes estejam voltadas para os processos formativos na contemporaneidade, na perspectiva dos multiletramentos.

Desse modo, investigar tal assunto favorece compreender acerca da necessidade da inclusão digital nas esferas educativas, que visam a garantir a inserção adequada dos sujeitos nos espaços sociais dos quais fazem parte. Nesse viés, as teorias que norteiam o estudo possibilitam compreender acerca do contexto

formativo contemporâneo, que precisa ser atrativo aos jovens, a fim de promover situações comunicativas basilares para os usos dos gêneros, plataformas e aplicativos digitais nos mais variados contextos sociais.

A metodologia utilizada para a investigação é ancorada teoricamente na Análise Dialógica do Discurso (de ora em diante, ADD) (BAKHTIN, 2003), nos multiletramentos (ROJO, 2013; 2017), e nos documentos parametrizadores da educação BNCC (2018) e o RCPR (2018). O método de análise e de interpretação dos dados é o dialético, com procedimento técnico, de caráter histórico e comparativo.

Para a organização do estudo, o texto divide-se em duas seções: a primeira trata da fundamentação teórica acerca dos multiletramentos e das TDICs enquanto ferramentas aliadas aos processos educativos na Rede Básica de Ensino; e, a segunda, abarca as reflexões sobre as tecnologias aliadas à educação, com ênfase nos documentos norteadores educacionais, a BNCC e o RCPR (BRASIL, 2018; PARANÁ, 2018), que preconizam os processos formativos na perspectiva dos multiletramentos.

AS TDICS ALIADAS AOS PROCESSOS DE MULTILETRAAMENTOS NA ESFERA ESCOLAR

A partir da revolução tecnológica/digital emergiram mudanças substanciais nos usos sociais da linguagem, sobretudo no que se refere a diversidade linguística e cultural, o que motivou os pesquisadores que compunham o Grupo de Nova Londres (GNL), em inglês *New London Group*, a inaugurarem a *Pedagogia dos Multiletramentos* (COPE; KALANTZIS, 2000). Nesse sentido, Rojo evidencia essa mudança quando ressalta acerca da “multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.” (ROJO, 2012, p. 13).

Utilizar as TDICs nas práticas educativas é uma das estratégias para tornar o processo de ensino e de aprendizagem atrativo aos jovens, *nativos digitais* (PRENSKY, 2001), sujeitos que nasceram imersos a espaços sociais permeados pelos usos das tecnologias. Segundo Prensky, “Os nativos digitais estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas.” (PRENSKY, 2001, p. 2).

Ressalta-se que os docentes, na grande maioria, são *imigrantes digitais* (PRENSKY, 2001), ou seja, diferentemente dos estudantes, os professores são nascidos em décadas que antecede a era digital/tecnológica; logo, “os imigrantes digitais nasceram na era analógica, tendo migrado posteriormente para o mundo digital.” (MATTAR, 2014, p. 4). Os professores, mediadores de conhecimento, inseriram-se tardiamente nas práticas de uso das linguagens tecnológicas, o que demanda, portanto, de contínuas adaptações às situações comunicativas, que o “profissional da educação esteja sempre atento a se reformular constantemente.” (CAGLIARI, 1998, p.36).

A preocupação acerca dos processos educativos contemporâneos está no fato de que “A formação do professor imigrante diverge da forma como seus alunos, nativos digitais, percebem o conhecimento e o meio em que vivem.” (SANTOS; SCARABOTTO; MATOS, 2011, p. 15844). Assim, identifica-se a necessidade de espaços formativos para docentes para que haja, nas propostas pedagógicas a incorporação das “tecnologias da informação e da comunicação (TDIC) se relacionarem com o currículo e a pedagogia escolar [...]. No entanto, para poder fazê-lo, é preciso que o professor seja formado para isso.” (ROJO, 2017, p. 12).

Desse modo, compreende-se que “todas as tecnologias de ensinar e aprender, desde o início da história da escola enquanto instituição, sempre representaram algum tipo de desafio para aqueles que atuam, nessa esfera.” (ROJO, 2013, p. 208). A escola enquanto espaço de formação de cidadãos críticos, reflexivos e responsivos, precisa considerar que “pela maneira como a informação passou a circular através das novas tecnologias, fica clara e iminente a necessidade de mudar a maneira de aprender e de ensinar em esfera escolar. [...] em incluir as escolas no circuito das tecnologias digitais.” (ROJO, 2013, p. 207). Nesta perspectiva, é preconizado na BNCC (BRASIL, 2018), que:

[...] para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem (BRASIL, 2018, p. 487).

Abordagens educativas na perspectiva dos multiletramentos são aquelas, portanto, que consideram a necessidade de que os conteúdos a serem ensinados/aprendidos precisam estar aliados às tecnologias, que são atrativas, interativas,

multimodais, entre outros. As demandas formativas desvelam a necessidade dos sujeitos estarem habilitados “para a vida investigativa e colaborativa do mundo contemporâneo.” (ROJO, 2017, p. 6); logo, o trabalho com as tecnologias na escola configura-se enquanto atitude responsiva frente as situações comunicativas contemporâneas das quais o aluno participa, dentro e fora do espaço escolar. De acordo com a BNCC:

[...] No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo [...] nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018, p. 59)

Considerando a formação sócio-histórica-ideológica dos sujeitos que compõe o grupo escolar, para que o processo educativo seja significativo, atrativo e contextualizado, é preciso promover práticas de multiletramentos, considerando, sobretudo, os letramentos digitais. Kenski ressalta que “As novas tecnologias de informação e comunicação [...] Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade.” (KENSKI, 2004, p. 23).

As práticas de multiletramentos, na esfera escolar, exigem esforços para sejam incorporados e efetivados no espaço destinado à educação, visto que englobam formações voltadas para a utilização com adequação de gêneros, aplicativos, plataformas digitais, entre outros, a fim de favorecer a inserção adequada dos sujeitos em suas comunidades linguístico-discursivas, tendo em vista “os usos e práticas de linguagens (múltiplas semioses), para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias.” (ROJO, 2009, p. 119).

O desenvolvimento das práticas de multiletramentos em abordagens educacionais, a partir das tecnologias, é pertinente, considerando, sobretudo que os alunos são nativos digitais; logo, estão imersos cotidianamente em situações comunicativas mediadas pelas TDICs. Desse modo, é preciso preconizar o acesso à cultura digital, uma vez que “para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos.” (BRASIL, 2018, p. 478).

Frente ao cenário tecnológico, a pluralidade linguística e cultural que permeia os espaços sociais, faz-se necessário compreender como se consolidam os processos formativos na esfera escolar, o que exige pesquisas, diante da complexidade que envolve o ato educativo. As múltiplas exigências nas práticas escolares estão alinhadas ao mundo contemporâneo, tecnológico, que tende a “multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados.” (ROJO, 2009, p. 108); logo, propostas didáticas voltadas aos multiletramentos “possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes.” (BRASIL, 2018, p. 478).

ABORDAGENS DOCENTES NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

A escola enquanto espaço de formação cidadã tem inúmeros desafios, o que inclui os processos dos múltiplos letramentos. As adversidades abarcam a necessidade da formação inicial e continuada de professores para o trabalho na perspectiva dos multiletramentos; na precariedade/ausência de computadores/*tablets* com acesso à internet nos espaços escolares, entre outros. Desse modo, a esfera educativa configura-se enquanto ambiente complexo em sua dinamicidade; logo, educar compreende,

[...] um dos papéis fundamentais da escola enfrentar os desafios em relação à formação das novas gerações, estimulando a reflexão e a análise aprofundada e contribuindo para o desenvolvimento do estudante, a partir de uma atitude crítica e ética em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. (PARANÁ, 2018, p. 534)

As práticas comunicativas da pós-modernidade exigem dos sujeitos o “domínio dos letramentos digitais necessários para usar eficientemente essas tecnologias, para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais.” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17). Diante do exposto, compreende-se que as propostas didático-pedagógicas precisam estar alinhadas ao que preconiza a BNCC (2018) e ao RCPR (2018), no estudo a partir das TDICs.

Compreende-se que os gêneros, aplicativos e plataformas digitais ainda são pouco explorados na escola, sobretudo, considerando o contexto da pandemia do covid-19²⁵ o qual exigiu dos docentes e dos espaços educativos uma reorganização das práticas didático-pedagógicas, sobretudo, em relação a utilização das TDICs. Formações continuadas, pesquisas, entre outros, foram necessários para que as aulas, que em grande parte do tempo ocorreram de forma remota síncrona e assíncrona, pudessem contemplar as necessidades formativas nesse período conturbado de desenvolvimento das práticas de multiletramentos.

Com o retorno das aulas presenciais, no pós-pandemia, e a necessidade de que as práticas educativas estejam aliadas as TDICs, assunto discutido já a algumas décadas, urge a necessidade de pesquisas em âmbito educativo, que sejam “suficiente[s] para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico.” (ROJO, 2006, p. 258). Logo, investigar sobre as práticas de multiletramentos na esfera escolar, possibilita problematizar questões relacionadas à educação, favorecendo, assim, repensar, se necessário for, acerca de propostas didático-pedagógicas da Rede Básica de Ensino.

Os documentos parametrizadores educacionais BNCC (2018) e RCPR (2018), enfatizam a necessidade de que as TDICs estejam aliadas à educação, uma vez que é necessário “Intensificar a vivência com o uso de diferentes procedimentos e gêneros de apoio à compreensão [...] com atividades das outras áreas do conhecimento e com projetos pessoais.” (BRASIL, 2018, p. 507). Desse modo, as práticas de multiletramentos precisam partir de gêneros, plataformas, aplicativos e outros aparatos tecnológicos que facilitem aos alunos a inserção nas práticas sociais de uso da linguagem. Assim:

[...] trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação (‘novos letramentos’), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos. (ROJO, 2012, p. 8).

²⁵ A pandemia do Covid- 19 compreende os anos de 2020 e 2021, em que as aulas ocorreram, em grande parte do tempo, de forma remota síncrona e assíncrona.

Promover os letramentos de caráter múltiplos na esfera escolar compreende reconhecer os letramentos que já são inerentes aos estudantes, e a partir disso, “oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos e multiletramentos.” (BRASIL, 2018, p. 506). Desse modo, na promoção de espaços oportunos para o desenvolvimento dos multiletramentos, tende-se a “assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BRASIL, 2018, p. 25).

Propostas formativas que utilizam os aparatos tecnológicos, segundo a BNCC, é uma estratégia que visa a “possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.” (BRASIL, 2018, p.71). As TDICs aliadas à educação oportunizam que o desenvolvimento dos processos de multiletramentos na Educação Básica sejam efetivados, em vista da transformação social.

Em relação às abordagens de gêneros, aplicativos e plataformas digitais nos processos de multiletramentos, destaca-se que os gêneros digitais aliados à educação são enfatizados pela BNCC (2018), somando vinte e cinco, a saber: Ciberpoema, Cartografia animada, Comentário, Detonado, E-mail, Enciclopédia colaborativa, Enquete, *E-zine*, *Fanfiction*, *Fanvideo*, *Fanclip*, *Gameplay*, *Gif*, Infográfico animado, *Machinima*, Meme, *Playlist* comentada, *Podcast*, *Political remix*, *Post em fanpages*, *Post* em rede social, Relato/Relatório multimidiático de campo, Resenha digital, Videominuto e *Vlog* (BRASIL, 2018).

Com base no RCPR (PARANÁ, 2018), é apontado para a necessidade de “Reconhecer, nos novos gêneros digitais, novas formas de escrita [...] para familiarizar-se com as novas linguagens presentes no meio digital, de acordo com os recursos da realidade escolar.” (PARANÁ, 2018, p. 525). Também, no que tange aos aplicativos digitais, em específico, na disciplina de ciências, é pontuado acerca da demanda de “Identificar algumas constelações no céu, com o apoio de recursos (como mapas celestes e aplicativos digitais, entre outros), e os períodos do ano em que elas são visíveis no início da noite.” (PARANÁ, 2018, p. 302).

Sobre as plataformas digitais, verifica-se a ênfase em “Explorar e analisar elementos constitutivos da música [...] por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais).” (PARANÁ, 2018, p. 278). Logo, é evidenciado no que se refere às competências gerais da BNCC a necessidade de “Compreender, utilizar e criar

tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares).” (BRASIL, 2018, p. 9).

Os documentos norteadores educacionais, BNCC e RCPR (BRASIL, 2018; PARANÁ, 2018) reconhecem a necessidade das TDICs estarem alinhadas à educação, uma vez que elas favorecem aos sujeitos inúmeras possibilidades de se comunicar, produzir conhecimentos, e exercer, sobretudo, o protagonismo. Assim, é preciso “Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.” (BRASIL, 2018, p. 85).

As práticas educativas aliadas as TDICs levam em consideração as mudanças substanciais nos usos da linguagem contemporânea, quando proporcionam que alunos e professores, conjuntamente, possam, em um ato interativo, “Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação [...] (e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.” (PARANÁ, 2018, p. 470). Na esfera escolar, as oportunidades para identificar e discutir sobre aspectos linguísticos, culturais, políticos, entre outros, favorecem a formação integral de sujeitos críticos, reflexivos e sobretudo, partícipes das esferas comunicativas das quais fazem parte.

Desse modo, em relação às práticas de escrita a partir de recursos digitais, os documentos parametrizadores da educação reforçam que é preciso “Produzir textos, utilizando-se de recursos tecnológicos e observando os meios de circulação com enfoque nos meios digitais.” (PARANÁ, 2018, p. 525). Ademais, é preciso possibilitar ambientes propícios para que se possa “Planejar e produzir [...] listas, agendas, calendários [...] (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.” (BRASIL, 2018, p. 101).

No que tange as práticas de leitura, a partir da BNCC (BRASIL, 2018), tenciona-se a considerar “não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.” (BRASIL, 2018, p. 70). No RCPR (PARANÁ, 2018) é apontada a necessidade de “Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos

que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.” (PARANÁ, 2018, p. 545).

Frente ao exposto, compreende-se, a partir dos documentos que norteiam as abordagens didático-pedagógicas na esfera escolar (BRASIL, 2018; PARANÁ, 2018), que nas práticas de multiletramentos é preciso considerar e incorporar as TDICs, seja na leitura, escrita e análise linguística. Ações que envolvam as tecnologias são atrativas e motivadoras, sobretudo, se considerarmos o público de atendimento na escola, nascidos e imersos na cultura digital. Assim, é preciso, portanto, “Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, *softwares* etc.) nos processos de criação artística.” (BRASIL, 2018, p. 201). É necessário, sobretudo, ressaltar que:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola³⁰, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. (BRASIL, 2018, p. 67)

Para além dos letramentos pautados em gêneros canônicos, impressos, é preciso letrar, também, para o domínio e o uso adequado das tecnologias nos multiletramentos contemporâneos. É necessário, nas práticas formativas, considerar que o processo formativo precisa ser contextualizado e significativo, que contemple realmente as necessidades comunicativas dos sujeitos em suas comunidades de prática linguístico-discursivas, a fim de torna-los autônomos em “Desenvolver soluções para problemas cotidianos usando diferentes ferramentas, inclusive digitais.” (BRASIL, 2018, p. 321).

Nesse sentido, é necessário refletir e problematizar, cotidianamente, as propostas didáticas na Rede Básica de Ensino, tendo em vista o dever de que a “instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais.” (BRASIL, 2018, p. 14). Os letramentos escolares precisam considerar os letramentos

*locais/vernaculares*²⁶ (ROJO, 2009), para, a partir deles, possibilitar outros letramentos, os *dominantes*²⁷ (ROJO, 2009), inerentes ao espaço escolar. Ademais,

[...] é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes.” (BRASIL, 2018, p. 14)

Conforme exposto, a BNCC (BRASIL, 2018) e o RCPR (PARANÁ, 2018), prevê a necessidade da escola incorporar as linguagens contemporâneas, sobretudo, as digitais, nos espaços escolares. Diante do exposto, identifica-se o potencial comunicativo das TDICs, assim, usá-la a favor de aprendizagens significativas, interativas e colaborativas, contribui com a perspectiva formativas contemporânea. É preciso considerar, sobretudo, que muito embora se tenha acesso às tecnologias, o uso dos gêneros, plataformas e aplicativos digitais, demandam de letramentos específicos, que a escola enquanto ambiente de formação, precisa promover.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados, destaca-se a necessidade de que as práticas educativas sejam contextualizadas, significativas e atrativas aos jovens, considerando, sobretudo, as TDICs aliadas a educação. É preciso levar em conta que apesar dos discentes serem considerados nativos digitais, muitos não possuem acesso e nem são letrados para os usos adequados das tecnologias. Assim, cabe à escola,

²⁶ Para Rojo, os letramentos *locais/vernaculares* “Não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mais têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Como tal, frequentemente são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial e são práticas, muitas vezes, de resistência.” (ROJO, 2009, p. 582-583)

²⁷ Para Rojo, os *letramentos dominantes* “Estão associados a organizações formais tais como a escola, as igrejas, os locais de trabalho, o sistema legal, o comércio etc. Os letramentos dominantes preveem agentes (professores, especialistas, pesquisadores, burocratas, padres, pastores, advogados, juízes etc.) que, em relação ao conhecimento, são valorizados legal e culturalmente.” (ROJO, 2009, p. 102)

enquanto espaço formativo, promover a inclusão digital dos sujeitos nos processos de multiletramentos, ancorado no que preconizam a BNCC (BRASIL, 2018) e o RCPR (PARANÁ, 2018).

Esses documentos norteiam as abordagens docentes nas esferas educativas, em específico, na Rede Básica de Ensino, na perspectiva de multiletrar, que compreende promover o acesso e a possibilidade do uso adequado de das tecnologias, em uma concepção educativa inclusiva, voltada para as relações de alteridade. O sujeito multiletrado é aquele que possui um aporte teórico-prático que o permite agir com adequação diante da pluralidade de situações comunicativas das quais possa vir a participar.

Diante do exposto, identifica-se a necessidade de mais pesquisas sobre a materialização de propostas didático-pedagógicas que utilizam das TDICs para o desenvolvimento dos multiletramentos na esfera escolar, em específico, na Rede Básica de Ensino, alicerçados nos documentos norteadores educacionais a BNCC e o RCPR (BRASIL, 2018; PARANÁ, 2018).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 mar. 2021.

CAGLIARI, L.C. **O que é ensinar, o que é aprender**. São Paulo: Scipione, 1998.

COPE, B; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literary learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2004. (Série Prática Pedagógica).

MATTAR, J. **Games em Educação: apostila para o curso de Pós-Graduação em Inovação e Gestão em EaD pela USP**. São Paulo: USP, 2014. Não publicado.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações**. Paraná, 2018. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_do_parana.pdf. Acesso em: 13 mar. 2021.

PRENSKY, M. **Digital Natives**. Digital Immigrants. On the Horizon (MCB University Press, vol. 09 nº 05) October, 2001.

ROJO, R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. *In*: MOITA-LOPES, L.P. (org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp.253-276.

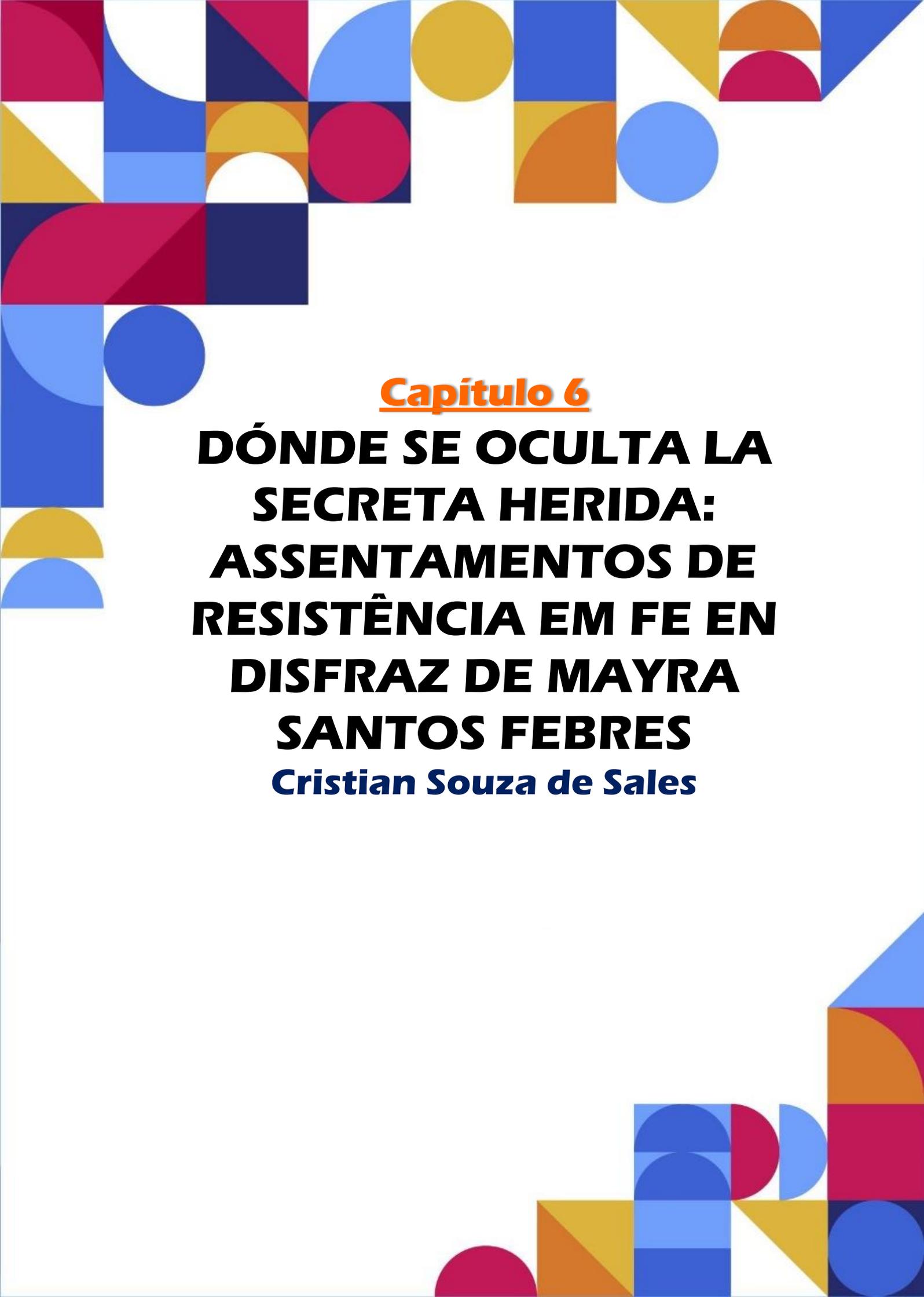
ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. SP: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. **Entre Plataformas, Odas E Protótipos: Novos Multiletramentos Em Tempos De Web2**. *ESpecialist*, ISSN 0102-7077, Vol. 38, Nº. 1, 2017.

SANTOS, M dos; SCARABOTTO, S do C dos A; MATOS, E. L. M. Imigrantes e nativos digitais: um dilema ou desafio na educação? *In*: **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba: PUPR, nov. 2011.

The page features decorative geometric patterns in the corners. The top-left and bottom-right corners are filled with a complex arrangement of overlapping shapes in shades of red, blue, yellow, and orange. The top-right and bottom-left corners have simpler, less dense patterns of similar colors. The central text is set against a plain white background.

Capítulo 6

**DÓNDE SE OCULTA LA
SECRETA HERIDA:
ASSENTAMENTOS DE
RESISTÊNCIA EM FE EN
DISFRAZ DE MAYRA
SANTOS FEBRES
Cristian Souza de Sales**

DÓNDE SE OCULTA LA SECRETA HERIDA: ASSENTAMENTOS DE RESISTÊNCIA EM *FE EN DISFRAZ* DE MAYRA SANTOS FEBRES

Cristian Souza de Sales

Doutora em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia-UFBA.

Professora da Universidade do Estado da Bahia, Campus III- Juazeiro-BA. Email:

crissaliessouza@gmail.com.

Resumo

O presente texto busca analisar o romance *Fe en Disfraz*, da escritora negra caribenha Mayra Santos Febres, publicado em 2009. Pretendemos com este trabalho refletir como a autora se utiliza de documentos históricos para reescrever as histórias e os legados de resistência de *las ancestras* na América Latina e Caribe Hispânico. Desta forma, ao cruzar fronteiras e contextualizar as experiências vividas por mulheres insurretas da diáspora, em países como Brasil e Porto Rico, a trama destaca as estratégias de sobrevivência e a resistência negra feminina ao colonialismo. Assim, valendo-se de recursos ficcionais, através da personagem Fe Verdejo e dos relatos de mulheres africanas e negras escravizadas investigadas por ela, emergem narrativas diaspóricas que contrariam epistemologias dominantes. Ao mesmo tempo, Santos-Febres oferece-nos contribuições epistêmicas e críticas que preenchem as lacunas da historicidade e contestam as “formas estreitas de pensar” sobre as relações coloniais (GROSGOUEL, 2007). Ao fazer isso, argumentamos que a partir da “perspectiva de las ancestras” (ARROYO PIZARRO, 2013), a obra literária formula um ponto de vista próprio para reestabelecer o protagonismo de suas existências e restituir a sua humanidade violada pela dominação colonial.

Palavras-chave: escritoras negras caribenhas; literatura negra diaspórica; Porto Rico.

Mayra Santos-Febres: por boca propia²⁸

[...] Ser negra es la razón primordial por la cual soy escritora. [...] Son 3 desde que tengo conciencia: el Caribe, las sensaciones de estar viva en el Caribe (raza, género), las historias

²⁸Por boca propia é o título de um dos ensaios publicados por Mayra Santos-Febres (2010, p. 68) na coletânea *Sobre Piel y Papel*. Nele, a autora reflete acerca da importância da mulher negra caribenha assumir um lugar de enunciação para refletir sobre raça, racismo e negritude em Porto Rico, um assunto considerado “escabroso en la islã caribeña”.

de mis ancestros. (Mayra Santos Febres, 2015)²⁹.

Poeta, romancista, ensaísta e professora de literatura, nascida em 26 de fevereiro de 1966, em Porto Rico (Carolina), filha de professores, Mayra Santos-Febres inicia contato com os livros desde a infância e começa a escrever com apenas cinco anos de idade, tornando-se uma das mais proeminentes e aclamadas escritoras e intelectuais negras de sua geração. Com livros traduzidos para várias línguas (o francês, inglês, alemão e italiano), pode-se dizer que atua sem submissão às normas definidas pelo cânone ocidental, critérios e parâmetros idealizados do que deva ser o texto literário.

Nesse caminho, publicando poesias desde 1984, em revistas e jornais internacionais como *Casa de las Américas* de Cuba, *Página doce* de Argentina, *Revue Noir* da França e *Latin American Review of Arts and Literature* de Nova Iorque, entre outros, os textos da autora porto-riquenha, sobretudo a sua ficção, de uma maneira geral, realizam uma retomada de acontecimentos históricos acerca da presença negro-africana nas Américas e Caribe. Desse modo, a sua voz desencadeia um campo de reflexão bastante variado, afetando os planos temático e formal de sua literatura, “*haciendo contrapeso al tradicional rechazo e invisibilización para abogar a favor de un reconocimiento de lo negro*”. (SANTOS-FEBRES, 2010, p. 67).

A partir de então, situadas em uma determinada ótica, as obras ficcionais arrebatam a crítica e teoria literárias dentro e fora de Porto Rico, as quais conferem a Santos-Febres um reconhecimento irrestrito por projeto estético e político. Logo, os elementos organizados esteticamente revelam a força poética de uma autoria negra feminina que reinventa a sintaxe para “*hablar de la raza, identidad de género y la negritud en Puerto Rico*”. (SANTOS-FEBRES, 2010, pp.68-69).

De maneira destacada, Santos-Febres entrecruza as formas narrativas híbridas, esgarçando os limites entre o ficcional, o ensaístico e o documental, rasurando os estatutos da ficção e da historiografia, assim como as estratégias narrativas contemporâneas para referenciar e visibilizar “*los saberes afrodescendientes, caribeños, de género y puertorriqueños.... y diásporas*”. (SANTOS FEBRES, 2020, fonte eletrônica).

²⁹Ver entrevista completa realizada por Lucía Asué Mbomío Rubio, Disponível em <https://afrofeminas.com/2015/07/01/ser-negra-es-la-razon-primordial-por-la-cual-soy-escritora-entrevista-a-mayra-santos-febres/acesso> em: 01 de dez.2020.

[...] 99% de mi narrativa está basada en investigación. También 99% de mis olvidos están basados en la invisibilización de los saberes afrodescendientes, caribeños, de género y puertorriqueños. [...] Soy una escritora afrodescendiente puertorriqueña. He publicado veintiocho libros que consistentemente trabajan los temas que me apasionan: raza, pluralidades en identidad de género, Caribe, diásporas, modernidad. En poesía, cuento, ensayo, performance, novela, teatro, guion de cine. Y me falta todavía. Veremos a ver con qué salgo en el futuro. (SANTOS FEBRES, 2020, fonte eletrônica)³⁰.

A despeito disso, os escritos da autora caribenha espalham-se em diversos trabalhos acadêmicos, enfileiram-se nas estantes de bibliotecas nacionais e estrangeiras, entre romances, contos, poesias, ensaios, artigos, crônicas, histórias infantis etc. Com uma dinâmica interna própria e subjetiva, o exercício criativo, crítico e teórico de Santos-Febres não se restringem somente ao campo literário ou ensaístico. Por meio de entrevistas, palestras, intervenções públicas, a partir de contornos bem específicos, faz emergir narrativas que evocam um Caribe Negro: soterrado, emudecido e apagado por epistemologias eurocentradas³¹.

Com um amplo repertório, Mayra Santos-Febres publicou até o momento as seguintes obras: *Anamú y manigua* (1991/poesia); *Pez de vidrio* (1994/poesia); *Oso Blanco* (1996/contos); *El cuerpo correcto* (1996/contos); *El orden escapado* (1991/poesia); *Tercer mundo* (2000/poesia); *Sirena Selena vestida de pena* (2000/novela), já traduzido para o inglês, francês e italiano e finalista do Prêmio Rómulo Gallegos na categoria romance em 2001; *Cualquier miércoles soy tuya* (2002/romance); *Sobre piel y papel* (2005/ensaios); *Boat People* (2005/poesia); *Nuestra Señora de la Noche* (2006/novela); *Ernesto*, *El domador de los sueños* (2008/literatura infanto-juvenil); *Fe en disfraz* (2009/novela); Tratado de medicina natural para hombres melancólicos (2011/ensaios); *En el Ojo del Huracán: Nueva Antología de Narradores Puertorriqueños* (2011); *El baile de la vida* (2012); *La amante de Gardel* (2015/romance); *Huracanada* (2018/poesia); entre outras.

Por outro lado, a escritora também se destaca por suas estratégias de atuação política, acadêmica e intelectual. Dessa forma, a práxis negra intelectual corrobora

³⁰Ver entrevista completa “Escribir es mi vida misma” realizada por Wilkins Román Samot. Disponível em <https://letralia.com/entrevistas/2020/01/26/mayra-santos-febres/acesso> em: 01 de dez. de 2020.

³¹Vou oscilar entre nomear Caribe Hispânico e Caribe Negro. Desejo marcar a presença negro-africana para construção da história, memória e cultura da região. A força de inspiração também vem da leitura que faço em *Puerto Rico Negro*. Com Ángel López Cantos. San Juan: Editorial Cultural. Impreso, 1986.

que o pensar crítico e teórico exige algo a mais que simplesmente um engajamento funcional nos quadros universitários. Desde um ponto de vista, Santos-Febres articula, movimenta e agencia o que bell hooks (1995) chama de “política do cotidiano”, uma vez que a sua inserção pública não está divorciada da comunidade negra porto-riquenha (coletivos, movimentos sociais, entre outros)³².

Com efeito, na perspectiva de Edward Said (2003, p. 27), de maneira inteligente, numa sociedade racista e sexista, com “compromisso e risco, ousadia”, Santos-Febres também é capaz de “falar a verdade ao poder”. (SAID, 2003, p.101). Sendo assim, a autora evidencia os obstáculos de que necessita transpor para “nombrar el negro o a la negra, al mulato... de la discusión sobre prejuicio racial? [...] La gente se pone inquieta”. (SANTOS-FEBRES, 2010, p. 67).

Todavia, Santos-Febres alimenta-se da palavra aguerrida, da radicalidade analítica, da sintaxe afro-atlântica – portanto, da persistência e insurgência negra, demonstrando vigor dentro de seus domínios de pensamento e práxis intelectual. Podemos discorrer, inclusive, que cada palavra carrega em si um significado cultural e, historicamente, refeito dentro de uma tradição literária que ainda insiste em representar as mulheres negras caribenhas a partir de imagens depreciativas para destituir a humanidade.

Por sua vez, no exercício de sua conduta e de suas ações, a intelectual negra caribenha pode compor a construção de novos horizontes epistêmicos, apontando em possibilidades de transformações na reescrita e reinterpretação da História, ao revelar outras versões – de vivências e experiências de mulheres africanas e negras durante o escravismo colonial nas Américas e Caribe. Em particular, nas palavras de Catharine Walsh (2008, p. 131), movida por “esfuerzos históricos, insurgentes y trascendentales”, Santos-Febres exercita “articulaciones y construcciones distintas que alienen un cambio radical e descolonizador do pensamento”. (WALSH, 2008, p. 134).

Dessa perspectiva, desempenha uma função importante enquanto intelectual negra, uma vez que a sua produção epistêmica e de conhecimento desmantela “as formas de racismo epistêmico que fazem parte das humanidades e das ciências”.

³²Fora do espaço da universidade, há tempo e lugar para outras intervenções, tendo em vista que a escritora porto-riquenha mantém ativa as suas redes sociais opinando sobre temas variados: racismo, gênero, sexismo, negritude, literatura, afro-futurismo etc. Além disso, faz palestras em escolas públicas, organiza um festival literário e coordena o coletivo RedLiteraria.

Acrescido a isso, desarquiva narrativas de *las ancestras* compreendendo a necessidade de dar eco esse enfoque. (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 75)³³.

Assim concebida, propondo uma radical mudança na concepção da obra de arte, inserindo-se no contexto de um processo de conhecimento e interpretação da realidade nacional, a autora não só desafia “as formas estreitas de pensar as relações coloniais” e, ao mesmo tempo, questiona a “visão hegemônica branca acerca das minorias discriminadas” em Porto Rico. (GROSGOUEL, 2007, p. 178).

Recordemos que racismo no es sino la transposición de los sistemas valorativos de la esclavitud a la sociedade post-esclavista, una manera de mantener a las poblaciones negras al margen de la sociedade sin la evidencia legal y económica de dicha marginación. (SANTOS-FEBRES, 2010, p. 69).

Nesses termos, Santos-Febres é uma intelectual negra que assume a tarefa de “estimular, proporcionar e permitir percepções alternativas e práticas que desloquem discursos e poderes prevaletentes” em Porto Rico. (WEST, 1999, p.13). Em outras palavras, assenta uma práxis negra intelectual que funciona enquanto intervenção política e epistêmica. Essa práxis negra intelectual resiste, questiona e busca “mudar padrões coloniais do ser, do saber e do poder” na Afro-Latina-América e Caribe³⁴. (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 88).

Diante deste quadro, na tarefa de produzir conhecimento, expressa um ponto de vista caracterizado “por uma prática insurgente e engajada” perturbadora do *status quo*, a qual está muito bem articulada aos planos da teoria, prática, crítica e ficção. (WEST, 1999, p.13). Por meio das concepções, discursivamente coerente e, por isso mesmo, fascinante, através da intersecção entre gênero, raça, classe e sexualidade, Santos-Febres captura as frequências político-sociais e as tensões histórico-culturais nos contextos da Afro-Latino-América e Caribe. Podemos comprovar essa assertiva com um fragmento de uma entrevista:

[...] investigo [...] sobre diversos temas de raza, racialización, caribeñidad, nuevas formas de la escritura creativa. [...] La colonización es el ejercicio continuo de olvidar. Hay que olvidar quién eres para que quieras convertirte en el “otro”. El “otro” blanco, varón,

³³O Caribe Hispânico é constituído de povos de três regiões: Porto Rico, Cuba e República Dominicana.

³⁴Aqui evidenciamos o caráter transnacional das obras de Mayra Santos Febres. Adotamos essa perspectiva a partir de Geri Augusto (2017), cujo ensaio a autora desenvolve o conceito de transnacionalíssimo negro. em AUGUSTO, Geri. “A língua não deve nos separar! Reflexões para uma Práxis Negra Transnacional de Tradução”. In: CARRASCOSA, Denise. Traduzindo no Atlântico Negro: Cartas Náuticas Afrodiaspóricas para Travessias Literárias. Salvador – Bahia: Ogums Toques Negros, 2017.

européo o estadounidense, el otro rico, primermundista, el otro que no eres tú. (SANTOS FEBRES, 2020, fonte eletrônica).

Quanto às suas personagens, de um modo geral, Santos-Febres constrói tramas literárias em que as protagonistas desempenham papéis sociais expressivos. Apontando possibilidades de transformações de discursos, fugindo dos clichês e estereótipos presentes em obras de autores canônicos porto-riquenhos, elas aparecem como escritoras, intelectuais, cantantes, professoras, curandeiras, cozinheiras etc. Em sua maneira de ser, agir, pensar e existir, elas despertam encanto e inspiração como a enfermeira Micaela Thorné (enfermeira) e sua avó Mano Santa (curandeira) em *La amante de Cardel* (2015)³⁵.

Atravessando fronteiras geográficas, culturais e linguísticas, a partir *Fe Verdejo* em *Fe en Disfraz* (2009), as personagens de contos, romances e novelas percorrem os mais diversos lugares, construindo percepções diferentes sobre vidas negras em diáspora. Além de se debruçar com profundidade e delicadeza nas questões vividas por mulheres negras, desenvolve uma nova relação com a linguagem que as retira do âmbito de sujeito passivo em *Nuestra Señora de la noche* (2008).

Semeadas por uma insurgência negra epistêmica, as narrativas também destacam trajetórias de personagens em espaços públicos, nos quais trabalham, militam, escrevem, intervêm e atuam na gestão de suas emoções e afetos (dor, tristeza, esperança, medo, alegria etc.). Assim sendo, Santos-Febres estetiza e propõe relações sociais concretas de sujeitos que são protagonistas de suas próprias histórias como em *Sirena Serena vestida de pena* (2000). Dessa forma, à procura de restituir a humanidade, elas confrontam posturas e práticas racistas, machistas, classistas, LGBTfóbicas, entre outras.

Nas obras de Santos-Febres, outro ponto de insurgência negra epistêmica que interessa para esse estudo refere-se à ancestralidade negro-africana e os legados de luta e resistência de *las ancestras*³⁶. Dentre as muitas questões incorporadas às tramas, a ancestralidade se assenta para ligar e religar passado, presente e constituir

³⁵Micaela Thorné, personagem-protagonista, é descendente de uma linhagem ancestral de curandeiras de Porto Rico.

³⁶Por todo o texto, a palavra “as ancestrais” está grafada em itálico *las ancestras* para acompanhar/repetir um gesto epistêmico de Yolanda Arroyo Pizarro no ensaio *Por que hablar de las ancestras*. Além disso, incorporo essa gramática afro-diaspórica como parte de minha proposta teórica e crítica para assentar outros saberes circunscritos nos textos de intelectuais negras diaspóricas, assim como para provocar os vazios e silêncios da historiografia colonial nas Américas e Caribe.

um futuro³⁷. Para além da construção de conceitos, importa a escritora uma conexão das personagens com a matriz negro-africana: cosmovisões, saberes ancestrais, religiosidades, espiritualidades etc. Por exemplo, citamos duas obras: *Fe en Disfraz* (2009) e *La amante de Cardel* (2015).

Seguindo esse pensamento, a ancestralidade assenta, portanto, uma maneira de ser, estar, agir e existir no mundo em *Marina y su olor* (1996/conto). Logo, a ancestralidade organiza os caminhos, os destinos e as existências individual e coletiva das personagens, assim como enfatiza a tradição, o respeito e a preservação de conhecimentos herdados de nossas mais velhas como em *La Hebra Rota* (1996/conto).

Com base nisso, a ancestralidade negro-africana, as histórias e os legados de luta e resistência de *las ancestras* evidenciam o conjunto da produção epistêmica e conhecimento da linha de intensa experimentação criativa e radicalidade da práxis intelectual de Santos-Febres. Ou seja, ambas as abordagens e paradigmas éticos oferecem uma questão basilar para compreender os seus textos, “no pensamento e no fazer decolonial verdadeiro”. (MIGNOLO, 2008, p. 298).

Sob esses dois prismas, podemos observar que a autora revigora o campo, pois marca profundamente a literatura e a crítica literária porto-riquenha contemporânea com a grande abertura que traz, propicia - e pede - o debate em torno da história de *las ancestras* nas Américas e Caribe. Não obstante, Santos-Febres fornece os elementos constitutivos a partir da epistemologia dos assentamentos de resistência³⁸. Os assentamentos de resistência são um tipo de pensamento, prática e perspectiva decolonial que atua fortemente nos textos de autoria negra caribenha.

Nesse sentido, as obras de escritoras e intelectuais negras diaspóricas estão impregnadas por valores civilizatórios negro-africanos ligados aos orixás, aos ancestrais, iwas, vodus, nkisis, caboclos e outros encantados³⁹: Candomblés,

³⁷O assentamento possui uma relevância importante, uma vez que está ligado ao assentamento de orixá. “O orixá individual é fixado numa pedra – o otá – que é guardada ao interior de um pote ou vasilha (*ibá*), de louça ou barro, a depender do orixá”. (RABELO, 2011, p. 23).

³⁸Em minha tese de doutorado intitulada *Assentamentos de resistência: intelectuais negras do Brasil e Caribe em insurgências epistêmicas* (2020), busco tornar operatório o conceito de assentamento para ler, interpretar e traduzir a produção epistêmica e de conhecimento de mulheres negras em diáspora. Os assentamentos de resistência estão fortemente ligados à ancestralidade negro-africana e as histórias e os legados de resistência de *las ancestras*. Dessa forma, manifestam-se nas poesias, romances, contos e ensaios críticos de autoria negra.

³⁹Ver reflexão de HARDING, Rachel Elizabeth. Você tem direito à árvore da vida: spirituals afro-americanas e religiões da diáspora. Tradução de Christine J. Eida e Mariana Gadelha. In: REIS, Isabel

Santería, Umbanda, Vudú, Rastafarianismo, Capoeira, etc. Desta feita, entre o visível e o invisível, essas vozes expressam toda riqueza cosmológica, epistemológica, cultural, filosófica, entre outras, para assentar uma visão de mundo que se contrapõe ao pensamento ocidental. Desse modo, podemos observar esses assentamentos de resistência presentes no romance afro-diaspórico *Fe en Disfraz* (2009).

Em um diálogo entre intelectuais negras caribenhas, Yolanda Arroyo Pizarro (2013, p. 35) afirma que, nesse romance, Mayra Santos-Febres reescreve as histórias e os legados de “mujeres insurrectas, cimarronas subversivas, transcóricas que piedieron voz, cuerpo, armas y venganza”: Francisca da Silva de Oliveira (Xica da Silva), Diamantina, Mariana Di Moraes, Pascuala, Petrona, Wiwa, Agustina, Polonia, Hipólita, Matea, Nanny, entre outras. *Dónde se oculta la secreta herida em Fe en Disfraz, las ancestras* se reencontram, reconectam-se e reencenam narrativas com novos “actos de rebeldía”. (ARROYO PIZARRO, 2013, p. 41).

Em seu máximo refinamento, o romance afro-diaspórico *Fe en Disfraz* desmantela o lugar da memória da escravidão, emergindo os legados da presença negro-africana em lugares como Colômbia, Cartagena de Índias (1743); Costa Rica - Valle de Matina (1719); Venezuela - Mérida (1645); Maracaibo (1985), Porto Rico e Brasil-Minas Gerais. Dentro das especificidades, da/na perspectiva de *las ancestras*, os vestígios da escravização negro-africana reaparecem e, dessa vez, de difícil aterramento em um Caribe Negro, revelam-se a seletividade de uma memória e o seu enquadramento por epistemologias eurocentradas.

***Fe en Disfraz*: narrativas afro-diaspóricas de mujeres insurrectas**

Comenzó a catalogar documentos, a digitalizar los que ya estaban deshaciéndose en el papel y a ponderar la posibilidad de montar una vistosa exposición histórica. (SANTOS-FEBRES, 2009, p.21).

[...]

Fe se encaminó hasta la Hermandad y allí pasó semanas hurgando entre sus archivos. Se topó con más documentos de una esclava llamada Diamantina, con cartas firmadas por la Xica Da Silva (la Chica que Manda), de su puño y letra. (SANTOS-FEBRES, 2009, p. 24).

Dando início ao nosso primeiro movimento, publicado em 2009, o romance afro-diaspórico *Fe en Disfraz* apresenta uma narrativa desvestida de uma cronologia linear,

Cristina F. dos; ROCHA, Solange P. Diáspora africana nas Américas. Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. (Coleção Uniafro, 5).

num movimento em que tudo vai e volta, avança e retrocede, os tempos se confundem e se estabelecem um jogo entre presente, passado e futuro. No enredo, para recontar histórias afro-diaspóricas de mulheres africanas e negras escravizadas, entrecruzam-se vários acontecimentos ocorridos entre os séculos XVII, XVIII e XIX, em colônias espanholas e portuguesas, com eventos mais recentes.

Dito de outro modo, a narrativa se sustenta ao que ensaísta negra brasileira Leda Martins (2000, p.79) define como “tempo espiralar”. Ao tomar como arcabouço teórico a noção de tempo espiralar, esse assume um protagonismo fundamental para compreender a trama literária, uma vez que, concomitantemente, os tempos se associam por meio do resgate das histórias e os legados de luta e resistência de *las ancestras*, da tradição e da memória. O tempo espiralar ostenta uma “percepção cósmica e filosófica que entrelaça, no mesmo circuito de significância”, a ancestralidade negro-africana e a vida das personagens.

Consequentemente, a obra afro-diaspórica se assenta na trajetória de dois personagens: o porto-riquenho Martín Tirado, um historiador que chega a Chicago para trabalhar sob as ordens de Maria Fernanda Verdejo, ou simplesmente Fe Verdejo, historiadora, pesquisadora e intelectual afro-venezuelana: “[...] Llegué a Chicago a trabajar con Fe Verdejo cinco años después de que ella armara su famosa exposición de esclavas manumisas de los siglos XVII y XVIII en Latinoamérica”. (SANTOS-FEBRES, 2009, p. 16).

Seguindo em nossa reflexão, Fe Verdejo é uma historiadora e museóloga renomada que trabalha em uma universidade, sendo a única mulher e a única negra em seu departamento, condição que a voz narrativa enxerga e problematiza: “[...] No son muchas las estrellas académicas con su preparación y que, como Fe, sean, a su vez, mujeres negras”. (SANTOS-FEBRES, 2009, p. 17).

Ao longo da trama, a personagem-protagonista descobre documentos e recupera em sua pesquisa artefatos sobre mulheres africanas e negras escravizadas na América Latina. Durante as buscas por esses vestígios históricos, Fe Verdejo se desloca para o Brasil e, ao visitar um monastério, descobre um luxuoso traje que pertenceu a Xica da Silva (1731-1796), mulher negra que se tornou uma das personagens emblemáticas da história colonial brasileira.

La doctora Verdejo decidió concentrarse en la región brasileña de Minas Gerais, en Tejuco, propiamente, y en su región de explotación de diamantes. De allí procedían los documentos más dramáticos y

numerosos. Después, cubriría otros territorios. **Preparó su viaje y partió.** (SANTOS-FEBRES, 2009, p.23, grifos meus).

Quanto à organização geral, a obra possui cento e vinte páginas e está subdividida em catorze capítulos que revisitam a história escravista nas Américas e Caribe. Os capítulos e as trajetórias das personagens-protagonistas marcam uma importante diferença discursiva que se opõe radicalmente aos conhecimentos registrados por epistemologias eurocentradas. *Fe en Disfraz* evidencia como as histórias de mulheres escravizadas foram excluídas das historiografias tradicionais em vários lugares da diáspora:

[...] Em inglés, existen miles de declaraciones de esclavos que dan su testimonio en contra de la esclavitud. Mujeres educadas que formaban parte de sociedades abolicionistas les **enseñaban a leer y a escribir**, recogían sus palabras y, luego, financiaban la publicación de esos testimonios para que el público conociera los terrores de la trata. Oludah Equiano, Harriet Jacobs, Mary Prince, Frederick Douglass, esclavos con nombres y apellidos, contaron el infierno de sus vidas bajo el yugo de la esclavitud. (SANTOS-FEBRES, 2009, p. 23, grifos meus).

Ajustando um pouco mais o foco, no fragmento em destaque, fica evidenciada a coragem das mulheres africanas e negras tornadas escravizadas nas Américas e Caribe. Por meio dessas histórias, recolhidas nos documentos – as narrativas adquirem novos olhares. Em sentido mais amplo, além das fugas, levantes e cimarronajes, *las ancestras* praticavam variadas formas de insurgência ao sistema colonial, inclusive elas aprendiam a ler e a escrever.

Em concordância com isto, Yolanda Arroyo Pizarro (2013, p.29) no ensaio *Hablar de las ancestras* reafirma que mulheres como Xica da Silva, Diamantina, Mariana Di Moraes, Pascuala, Petrona, Wiwa, Agustina, Polonia, Hipólita, Matea, Nanny, Aqualtune, Luiza Mahin, Tereza de Benguela, entre outras: “[...] fueron mujeres hábiles, astutas, muy dispuestas para la batalla, muy orientadas a devolver el golpe en la lucha”. (ARROYO PIZARRO, 2013, 29).

Apesar de denunciar as brutalizações praticadas no regime colonial, os sofrimentos físicos de abusos e violências constantes com a perda da liberdade e estupro, *Fe en Disfraz* retira a *las ancestras* do lugar de vítimas do regime colonial, tendo em vista que a obra se insurge aos modelos tradicionais de narrativa literária, salientando que as nossas antepassadas eram afastadas de suas redes familiares.

Com certa frequência, o romance se tece de acontecimentos históricos, das falas de *las ancestras* e a descrição de cenas de época. Em relação a este assunto, *las*

ancestras são sujeitos ativos na luta por direitos e enfrentam um sistema racista e patriarcal. Em decorrência disso, no contexto da criação literária, crítica e revisão historiográfica, na nota da autora, Santos-Febres apresenta algumas pistas:

Fe en disfraz es muchas cosas, pero, también, es una novela acerca de la memoria, **de la herida que es recordar**. Está montada sobre documentos falsos, falsificados, reescritos com retazos de declaraciones de esclavos que recogí de múltiples fuentes primarias y secundarias; que recombiné, traduje o que, francamente, **inventé**. (SANTOS-FEBRES, 2009, p. 117, grifos meus).

Em acepção mais estrita, seja na voz das personagens escravizadas, seja na voz de Martín Tirado e Fe Verdejo, o romance afro-diaspórico se assenta nas experiências vividas por mulheres africanas e negras na luta por sua sobrevivência. Assim, notamos que a trama ficcional também expõe todas as barbáries praticadas por homens brancos, as quais impediam e restringiam o direito às liberdades:

Logró dar con otros manuscritos de esclavas, libros de cuentas, actas de bautizo de los hijos que las negras les parieron a sus amos; todos blancos, todos ricos y poderosos. (SANTOS-FEBRES, 2009, p. 23).

[...] declaraciones de tormentos y castigos. Mariana Di Moraes, Diamantina, la mulata Pascuala, los testimonios se sucedían uno tras outro. Relataban estupros y forzamientos con lujo de detalles. Su contenido sexual era particularmente violento. (SANTOS-FEBRES, 2009, p. 21).

Nessa conexão entre os personagens Martín Tirado e Fe Verdejo, acompanhando os seus diferentes trajetos, percorreremos a exploração e a violência sexual sofrida por meninas e mulheres africanas e negras escravizadas no Brasil, Costa Rica, Venezuela e Colômbia, entre outros. Cito um trecho: [...] *trepándosele él encima y ella aullando como una loba.*” (SANTOS-FEBRES, 2009, p.28, grifo nosso). Por esse motivo, simultaneamente, somos transportados por vários tempos e séculos: XVII y XVIII (colonias españolas y portuguesas); e o presente (em Chicago, Madrid y San Juan de Puerto Rico) para constatar os relatos e o processo de silenciamento de acontecimentos históricos. Em seu prefácio, a obra literária apresenta um narrador, cuja voz se manifesta como o historiador porto-riquenho Martín Tírado:

[...] Estoy en tierras del Norte. Un rito ocurre allá afuera. Muchos no lo saben, pero celebran el comienzo de un nuevo año, según los antiguos calendarios. Mañana será 1 de noviembre. Hoy, la gente corre

disfrazada por las calles, ocultándose entre las sombras de la noche más larga del año. (SANTOSFEBRES, 2009, p.13)⁴⁰.

Diante do exposto, ainda no prefácio, a voz narrativa de Martín Tírado nos conta que o relato apresentado é um testemunho do que se passou e foi vivenciado entre ele e Fe Verdejo: “[...] Mi historia quedará como testimonio, por si acaso no regreso de esta Víspera de Todos los Santos. O por si no regresa Fe Verdejo” (SANTOS-FEBRES, 2009, p.14).

Ao longo da narrativa, por meio das pesquisas realizadas por Fe Verdejo, as histórias e os legados de luta e resistência de mulheres africanas e negras relegadas ao esquecimento se tornam audíveis e visíveis, o que resulta em uma exposição dos documentos históricos e de artefatos dos séculos XVIII e XIX. “[...] La famosa exposición “Esclavas manumisas de Latinoamérica” abrió sus puertas la primera semana de noviembre. Pero, en la Víspera de Todos los Santos. (SANTOS-FEBRES, 2009, p. 26).

Nesse processo, *Fe en Disfraz* articula um resgate das histórias de *las ancestras* Xica da Silva, Diamantina, María e Petrona, bem como de outras vozes femininas silenciadas para que se compreendam seus reflexos no presente. Por essa razão, Santos-Febres assenta “los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, con la cosmología” negro-africana nas Américas e Caribe. (WALSH, 2008, p. 140). Desse modo, a escritora porto-riquenha provoca uma reação imediata que incide numa ótica de superação da colonialidade epistemológica em oposição a uma epistemologia eurocêntrica.

Entonces, y como por arte de magia, en un seminario de la Universidad de Chicago aparecen documentos que el mundo historiográfico suponía inexistentes. Fe recordó los nombres de varias fundaciones que apoyarían su proyecto. Gracias a aquellos documentos, podría presentar una propuesta de investigación que tendiera puentes entre instancias interesadas en estudios de raza e identidad, en estudios de género, y en la defensa de los derechos civiles. Pidió una beca investigativa; se la otorgaron. (SANTOS-FEBRES, 2009, p. 23).

Conforme chama atenção, através de suas investigações sobre a história do cotidiano de *las ancestras*, que resulta em uma extraordinária exposição de registros históricos e artefatos, Fe demonstra que as mulheres africanas e negras eram

⁴⁰No Brasil, o dia 1º de novembro é dedicado a todos os Santos. Esta é uma data dedicada à celebração e homenagem de todos os santos e mártires das igrejas cristãs. É também um dia simbólico para os povos de terreiro.

múltiplas e heterogêneas. Contrariando as historiografias oficiais nas Américas, os registros históricos demonstram que elas desejavam conquistar autonomia e liberdade ao procurar a justiça da época em diversas situações:

Algunos de aquellos papeles narraban cómo esclavas manumisas de diversas regiones del Imperio lusitano y del español lograron convertirse en dueñas de hacienda. Otros tan solo recogían testimonios de “abusos”, en los cuales las esclavas pedían amparo real. Encontró, además, documentos de condena por el Santo Oficio, declaraciones de tormentos y castigos. Mariana Di Moraes, Diamantina, la mulata Pascuala, los testimonios se sucedían uno tras otro. Relataban estupros y forzamientos con lujo de detalles. Su contenido sexual era particularmente violento. (SANTOS-FEBRES, 2009, p.22).

Entre as muitas razões, segundo observa a personagem-protagonista, nos documentos e objetos que recupera para reescrever a História, somos apresentados a outros relatos e vozes de mujeres insurrectas:

[...] En esa ocasión, declaró la esclava: “que la señora no para de injuriarme, de pegarme con un palo sobre el vientre y empujarme para ocasionarme caídas”. Mostró cicatrices de golpes y carnes moradas al veedor, una vez presentada la denuncia. Diamantina pedía la venia para buscar otra casa donde servir y otro amo que la comprara con sus hijos. (SANTOS-FEBRES, 2009, p.28).

Diante desse cenário, no capítulo I, o enredo se tece a partir da preparação de Martín Tírado para o seu encontro com Fe Verdejo. Notamos que essa vinculação entre os protagonistas é marcada por um ritual seguido passo a passo:

[...] las indicaciones de Fe son claras y hay que seguirlas al pie de la letra. Son sus condiciones para nuestro encuentro. Esta vez, me han llegado escuetas, precisas. Debo esperar a que caiga la noche.” (SANTOS-FEBRES, 2009, p.15).

Já o capítulo II, começa com a voz de Martín Tírado narrando o que lhe foi dito por Fe Verdejo: “[...] Me cuenta Fe que durante los años anteriores a la afamada exposición sobre esclavas manumisas que le ganó prestigio y fama, el seminario estuvo a punto de cerrarse”. (SANTOS-FEBRES, 2009, p.21). Quanto ao capítulo III, a narrativa revela o primeiro documento recebido por Martín Tírado. Nesse sentido, somos apresentados aos documentos históricos referentes às mulheres africanas e negras escravizadas, ao mesmo tempo em que Martín Tírado os recebe de Fe Verdejo. Em relação ao capítulo VII, Martin nos conta a dinâmica para reunir os artefatos e registros:

[...] Cada noche, Fe me enviaba nuevos archivos por correo electrónico. Cada noche, me disponía a trabajar, pero, igualmente, cada noche, se levantaba la fierá”. [...] Ellos guardaban imágenes de

haciendas, vestidos, personajes de la época. Me ponía a leer recuentos de esclavas, sus desventuras a manos de amos disolutos. (SANTOS-FEBRES, 2009, p.45).

Como resultado de vários deslocamentos Fe Verdejo, a personagem evidencia as dinâmicas de dominação e subjugação colonial. Mas, por outro lado, a protagonista também é um fio condutor da tradição, da história, da memória ancestral, assim como do assentamento de uma visão de mundo negro-africana nas Américas e Caribe. Ao tornar audíveis e visíveis as vozes e os corpos de *las ancestras*, a protagonista se torna herdeira de saberes ancestrais, assim como de uma linhagem de mulheres africanas e negras que lutaram, resistiram e sobreviveram ao genocídio colonial.

Diamantina, María, Petrona e Ana María: negruras a Flor da Pele

guardaban imágenes de haciendas, vestidos, personajes de la época. Me ponía a leer recuentos de esclavas, sus desventuras a manos de amos disolutos. Respondía mi obelisco henchido ante el relato de sus carnes, recibiendo azotes, abultándose bajo los cueros del castigo [...] la Historia está llena de mujeres anónimas que lograron sobrevivir al deseo del amo desplegándose ante su mirada. [...]. (SANTOS-FEBRES, 2009, pp.45-46).

De acordo com Marie Ramos Rosado (2012, p.185), escritoras e intelectuais negras como Mayra Santos-Febres e Yolanda Arroyo Pizarro tratam “la temática raza-género-diversidad en su literatura, de alguna manera, tienen la negrura a flor de piel”. Ao trazer a negrura a flor da pele, as personagens femininas são mulheres marginalizadas e invisibilizadas “por la historia oficial en la sociedad puertorriqueña”. Em seus escritos, elas deixam de encarnar “papeles sumisos y domesticados, nunca protagónicos y liberadores” que circulam no imaginário caribenho.

Segundo Patricia Valladares-Ruiz (2016, p. 597), a obra narrativa de Mayra Santos-Febres se “ha caracterizado por el tratamiento transgresor de personajes que desafían la marginalidad a la que están condenados”. Em diálogo com Ramos Rosado, afirma que as narrativas “denuncian y subvierten las estructuras hegemónicas de dominación”. Desse modo, acredita que as obras dessa autora promovem uma releitura do imaginário produzido “de las identidades caribeñas”.

En la lectura de esta novela examino el reciclaje de un pasado doloroso que denuncia tanto el proceso de erotización de las relaciones de dominación (hombres blancos) y sumisión (mujeres afrodescendientes) como la reproducción de estas dinámicas en las sociedades poscoloniales. En este contexto, planteo la exploración detenida de las posibles subversiones de las dinámicas tradicionales

de poder en las relaciones interracialas. (VALLADARES-RUIZ, 2016, p. 598).

Em consonância com esta abordagem, Yolanda Arroyo Pizarro (2013, p. 47), ao *hablar de las ancestras*, Mayra Santos-Febres constrói uma narrativa afro-diaspórica que retira as mulheres africanas e negras do lugar de vítimas do sistema colonial. A partir de outra perspectiva, as nossas ancestrais aparecem como “mujeres insurrectas y cimarronas” sem os estereótipos e bestializações bastantes recorrentes em histórias de “todas las esclavitudes”. (ARROYO PIZARRO, 2013, p. 27). Nesse caso, a escritora e intelectual negra caribenha aponta um vazio:

[...] Puerto Rico tenemos muy poco o casi nada literatura que describa a nuestras antepasadas. No tenemos el género o la categoría *slave narratives* como llaman en otros lugares a las historias contadas sobre esclavos o esclavas por el propio esclavo o esclava. (ARROYO PIZARRO, 2013, p. 27, grifo da autora).

No retorno ao Capítulo III, entramos em contato com os relatos de *la ancestra* Diamantina. Em nome de seus cinco filhos: Justo, Isidro, Joaquín, Fernando e Ricardo, todos escravizados por don Tomás de Angueira y de doña Antonia de la Granda y Balbín, em 1785, em uma Declaratoria ante el gobernador Alonso de Pires, Aldea de Tejuco, Archivo Histórico de Minas Gerais, ela denuncia a violência colonial praticada por seus algozes. Nos documentos achado por Fe Verdejo, “constaban estos excesos de injurias públicas en la plaza, a la salida de las misas; azotes, empujones”. (SANTOS-FEBRES, 2009, p.27).

Diferentemente das narrativas mais tradicionais da hipersexualização e a desvinculação das mulheres negras à maternidade que as desumanizam, conhecemos a trajetória de uma mulher escravizada que, apesar das condições, confronta as opressões, violências e hierarquias:

[...] Diamantina declaró haber venido anteriormente a pedir protección real ante el gobernador Alonso Pires, por los excesos cometidos por su ama. Era de edad desconocida, con três incisiones en la mejilla derecha, posiblemente fulá, proveniente de tierras costaneras. [...]“que la señora no para de injuriarme, de pegarme con un palo sobre el vientre y empujarme para ocasionarme caídas”. Mostró cicatrices de golpes y carnes moradas al veedor, una vez presentada la denuncia. Diamantina pedía la venia para buscar otra casa donde servir y otro amo que la comprara con sus hijo (SANTOS-FEBRES, 2009, p.27).

Em outro momento, *la ancestra* Diamantina reivindica o direito à herança para o seu filho mais velho:

Diamantina presenta el testamento ante el gobernador Pires. Pide que se cumpla con las escrituras y que Justo, su hijo mayor, sea

oficialmente inscrito como dueño del Trapiche La Paz, según lo dispuesto por su antiguo dueño. (SANTOS-FEBRES, 2009, p. 30).

No Capítulo V, em outro registro Histórico del Valle de Matina, Costa Rica, Papeles del gobernador Diego de la Haya, conocemos o Caso: María y Petrona, na condição de escravizadas, ambas de etnia/casta lucumí (descendente dos iorubas da atual Nigéria e da República do Benin). Em 1719, após terem sido sequestradas e experimentaram as agruras da viagem, María y Petrona se quedaron en la playa

Cuentan las esclavas que estuvieron cuatro días en la costa, bajo la sumisión de Ibarra. De allí, fueron llevadas a una casa en el monte y, después, a Bagaces, donde Ibarra las vendió a doña Cecilia Vázquez de Coronado, esposa del sargento mayor Salvador Suárez de Lugo, quienes eran los dueños de la hacienda nombrada Tenorio. (SANTOS-FEBRES, 2009, p. 40).

Levando em conta isto, nos relatos de Petrona, a narrativa denuncia os inúmeros abusos sexuais, deixa os vestígios do comércio de mulheres escravizadas grávidas. La ancestral Petrona foi vendida com seu filho no ventre e foi separada “de la criatura que ya contaba con nueve años de edad”. (SANTOS-FEBRES, 2009, p. 40). Por esse motivo, notamos que as mulheres africanas e negras eram submetidas a situações de violências nas trajetórias reprodutivas e de maternidade.

presentó ante el Gobernador porque ha trabajado todos estos años” para liberarlo y cuando fue a presentar la suma acordada, doña Cecilia Vázquez de Coronado la había fijado más alta para impedir la liberación de su hijo. Que se acoge a la piedad del Gobernador y a su amparo real. (SANTOS-FEBRES, 2009, p. 40)

Sob as condições mais adversas, no capítulo VIII, a trama se concentra nos “Papeles de la Villa de Mompo, Cartagena de Indias, Archivo Histórico de la Nueva Granada y del gobernador Francisco del Valle, para mostrar a narrativa de Ana María. Em 1743, Ana María, descrita como “mulata de doce años, se presentó ante el gobernador del Valle, bañada en sangre, que provenía de varias heridas”. De seus relatos advindos das práticas violentas dos senhores/senhoras, transbordam as mais diversas formas de resistência e insurgência negra feminina:

[...] García me dio un pescozón por el rezongo que traía. Por este motivo, le contesté que les pegase a sus criados y a sus esclavos, pero que yo no era su esclava. García me volvió a golpear, pero esta vez, tomó un zapato de mujer y, con el tacón, me dio muchos golpes en la cabeza y me hirió en varias partes, mientras mi ama, doña Manuela, miraba y se reía”, aseguró la niña. (SANTOS-FEBRES, 2009, p. 50).

Como vemos, de forma geral, nos processos de colonização e escravização, somos apresentados a vários relatos de *las esclavas manumisas*: meninas, mujeres africanas e negras insurrectas. Por medio das histórias, Santos-Febres revisita a rota

de escravização colonial nas Américas e Caribe, denunciando o sequestro, o tráfico e o cativo de milhões de africanos/africanas homens e mulheres.

Em *Fe en Disfraz*, a escritora também traz à tona o desejo de liberdade de *las ancestras esclavizadas*. Ademais, a autora reconstrói um cenário para alterar profundamente os fatos narrados, possibilitar diversos caminhos de argumentação e produzir tencionamentos na epistemologia colonial. Ou seja, a obra contribui para a criação de uma perspectiva crítica capaz de combater o “racismo epistêmico”, bem como uma determinada forma de colonialidade do poder/conhecimento. (GROSFOGUEL, 2008).

Ao apontar que Mayra Santos-Febres e a obra *Fe en Disfraz* participam de um novo movimento literário em Porto Rico, a intelectual negra caribenha Zaira Casellas Rivera (2011) desenvolve um argumento intitulado “la poética de la esclavitud (silenciada) en la literatura puertorriqueña”. Nesse caso, essa poética de escravidão silenciada “se ha entrecruzado el análisis histórico y literario para deconstruir los significados de la esclavitud y la emancipación, a partir de un discurso sistemáticamente organizado para la representación del esclavo y la esclava”. (RIVERA-CASELLAS, 2011, p. 100).

Para começar a pensar, os relatos de *las ancestras* desmantelam, desagregam e se insurgem, ao produzir um conhecimento alternativo e radical, o qual reestabelece o protagonismo de suas existências e restitui a sua humanidade violada pela dominação colonial. (GROSFOGUEL, 2008, p.116). Pouco a pouco, o romance afro-diaspórico expõem “las heridas abiertas despiertan el dolor del pasado, pero como un gesto necesario para imponerse a la renovación de la memoria racial. (RIVERA-CASELLAS, 2011, p. 113).

Prontamente, na romance/novela *Fe en Disfraz*, Santos-Febres retira do cânone literário e historiográfico o privilégio epistêmico de narrar e contar as histórias de suas/nossas antepassadas. Com isso, os corpos negros femininos constituem-se referências de luta e resistência que ancoram os tempos: presente, passado e, especialmente, o futuro.

Desde las ancestras: assentamentos de resistência

Cada vistoria, por insignificante que parezca, debe ser aplaudida. Aplaudamos hoy a estas mujeres y sus pequeñas/grandes victorias. Es

lo que deseo hacer y que los lectores hagan con mis Ancestras negras. (ARROYO PIZARRO, 2013, p. 43).

Em caminho alternativo, por exemplo, Mayra Santos-Febres e Yolanda Arroyo Pizarro fazem de suas obras críticas, teóricas, sobretudo literárias, ferramentas epistêmicas de pressão contra as desigualdades, de transformação social e política em Porto Rico. Uma práxis negra de resistência que insurge ao epistemicídio (SANTOS, 1995, CARNEIRO, 2005) e o racismo epistêmico (GROSFOGUEL, 2007/2016) para dismantelar colonialidade do poder, do ser e do saber. (QUIJANO, 2000; MIGNOLO, 2003; MALDONADO-TORRES, 2016).

Nessa ótica, em *Fe en Disfraz*, Santos-Febres expande os horizontes epistêmicos e de conhecimento para incorporar as contribuições e as referências negro-africanas a outros contextos culturais na América Latina, Europa e Estados Unidos. Enquanto projeto epistemológico, Patricia Valladares Ruiz descreve que:

[...] En *Fe en disfraz*, el tratamiento de la esclavitud y la representación de mujeres esclavizadas se articula a partir de un esfuerzo posmoderno por cuestionar, reordenar y parodiar la historia oficial. Esta empresa se estructura en torno a series de acciones que podrían agruparse de la siguiente forma: los eventos del pasado (las agresiones que sufren las esclavas manumisas), los documentos históricos (las denuncias de estas agresiones), la recepción del documento (el descubrimiento y la reacción que produce la lectura de estas denuncias), la exhibición (el archivo y exposición de los documentos y trajes de las esclavas) y la puesta en escena de los episodios de dominación sexual (interpretadas por *Fe y Martín*). (VALLADARES-RUIZ, 2016, p. 599).

De maneira ampliada, na América Afro-latina e Caribe, ambas as propostas epistêmicas se conectam com as seguintes autoras negras e textos: *Úrsula* de Maria Firmina de Jesus (1869); Ponciá Vicêncio (2003) e *Becos da Memória* (2006) de Conceição Evaristo; *Rosalía, la infame* (2003) Évelyne Trouillot; *Um defeito de cor* de Ana Maria Gonçalves (2006); *Cartas para a minha mãe* de Teresa Cárdenas (2010); *Bará: na trilha do vento* de Miriam Alves (2015); *O crime do cais do Valongo* de Eliana Alves Cruz (2018); entre outrxs. Em uma perspectiva transnacional, colocadas em um campo específico de produção epistêmica, de conhecimento e literário, essas obras narram os relatos de experiências e vivências afro-diaspóricas⁴¹.

Nesta perspectiva, escritoras e intelectuais negras diaspóricas desempenham papéis de suma importância no contexto afro-latino-americano e caribenho. Com vozes aguerridas, além de Mayra Santos-Febres e Yolanda Arroyo Pizarro, no mesmo

⁴¹A transnacionalidade se ancora no conceito de Transnacionalismo negro de Geri Augusto (2017).

campo epistemológico, citamos os trabalhos de outras pensadoras negras porto-riquenhas: Marie Ramos Rosado, Maritza Quiñones, Yvonne Denis Rosario, Zaira Rivera Casellas, entre outras. Elas buscam se inscrever na esfera pública, seja atuando em academias e institutos, seja na universidade e coletivos.

Segundo bell hooks (2019, p.35), *Fe en Disfraz* trata-se de “um gesto político que desafia as políticas de dominação” que conservaram muitas histórias anônimas e legados desconhecidos de luta e resistência negra feminina. Sendo assim, nesse romance/novela, temos uma práxis intelectual que assenta um ato de coragem que ressurge da força e do poder de *las ancestras*. Deste ponto de vista, escrever sobre *las ancestras* é uma forma de capturar e agarrar as falas de nossas mais velhas para mantê-las sempre por perto e torná-las visíveis e audíveis.

No romance afro-diaspórico *Fe en Disfraz*, ao fazer sangrar novamente as feridas deixadas pelo regime colonial, ao mesmo tempo, os assentamentos de resistência restituem a humanidade violada pela dominação colonial e o protagonismo da existência de mulheres africanas e de suas descendentes, fazendo emergir narrativas silenciadas pela colonialidade do poder/saber. Não obstante, construindo outra(s) inteligibilidade (s), *las ancestras* reescrevem suas histórias e os legados de luta e resistência na Afro-Latino-América e Caribe.

Referências

AUGUSTO, Geri. “A língua não deve nos separar! Reflexões para uma Práxis Negra Transnacional de Tradução”. In: CARRASCOSA, Denise. Traduzindo no Atlântico Negro: Cartas Náuticas Afrodiaspóricas para Travessias Literárias. Salvador – Bahia: Ogums Toques Negros, 2017, p-31-60.

ARROYO PIZARRO, Yolanda A. Hablar de las ancestras: hacia una nueva literatura insurgente de la afrodescendencia. In: Tongas, palenques y quilombos: ensayos y columnas de afroresistencia. Latoya Hobbs, Porto Rico, 2013.

ARROYO PIZARRO, Yolanda A. las Negras. Carolina: Boreales, 2012.

BADILLO, Jalil y CANTOS, Ángel López. Puerto Rico Negro. San Juan: Editorial Cultural, 1986.

CARNEIRO, A. S. A Construção do Outro como Não-ser como fundamento do Ser. São Paulo: FUESP, 2005.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos póscoloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 80, p. 115-147, 2008.

GROSSFOGUEL; Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado* – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.

HARDING, Rachel Elizabeth. Você tem direito à árvore da vida: spirituals afro-americanas e religiões da diáspora. Tradução de Christine J. Eida e Mariana Gadelha. In: REIS, Isabel Cristina F. dos; ROCHA, Solange P. *Diáspora africana nas Américas*. Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. (Coleção Uniafro, 5)

HOOKS, Bell. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. *Revista de Estudos feministas*, Florianópolis, v. 3, n.2, p. 464-478, ago./dez. 1995.

LEÓN, María de los Ángeles Acuña. Mujeres esclavas en la costa rica del siglo xviii: estrategias frente a la esclavitud. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, Vol. 5, núm.1-2, pp.1-21. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/439/43926968001.pdf>. Acesso em: 26 de nov. de 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e Decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.

MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da Memória*. Editora Perspectiva. 1995.

MIGNOLO, W. D. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Trad. Ângela Lopes Norte. In: *Cadernos de Letras UFF – Dossiê: Literatura, Língua e Identidade*, nº 34, p. 287-324, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologia do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 84-130.

RABELO, Miriam C. M. *Estudar a religião a partir do corpo: algumas questões teórico-metodológicas*. Caderno CRH, Salvador, v. 24, n. 61, p. 15-28, Jan./Abr. 2011.

RIVERA-CASELLAS, Zaira. La poética de la esclavitud (silenciada) en la literatura puertorriqueña: Carmen Colón Pellot, Beatriz Berrocal, Yolanda Arroyo Pizarro y Mayra Santos Febres. *Cincinnati Romance Review* 30. Special Issue on Afro-Hispanic Subjectivities (2011): 99-116.

ROMÁN SAMOT, Wilkins. "Escribir es mi vida misma" realizada por Wilkins Román Samot. Disponível em <https://letralia.com/entrevistas/2020/01/26/mayra-santos-febres/acesso> em: 01 de dez. 2020.

RUBIO MBOMÍO, Lucía Asué. Ser negra es la razón primordial por la cual soy escritora. Disponível em <https://afrofeminas.com/2015/07/01/ser-negra-es-la-razon-primordial-por-la-cual-soy-escritora-entrevista-a-mayra-santos-febres/acesso> em: 01 de dez. 2020.

- RAMOS ROSADO, Marie. “Mujeres negras y mulatas en tres narradoras puertorriqueñas: Rosario Ferré, Mayra Santos Febres e Yvonne Denis Rosario”, *Destellos de la negritud: Investigaciones caribeñas*. San Juan : Isla Negra, 2011. 117-134
- SALES, Cristian Souza de. *Assentamentos de resistência: intelectuais negras do Brasil e Caribe em insurgências epistêmicas*. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura. Salvador: UFBA, 2020.
- SALES, Cristian Souza de. *Mayra Santos-Febres: Gestos Performativos De Uma Intelectual Afrocaribenha*. *Anais do VII Seminário Internacional e XVI Seminário Nacional Mulher e Literatura / org. André Tessaro Pelinser ... [et al.]*. – Caxias do Sul, RS : EducS, 2016, p-805-813.
- SALES, Cristian Souza de. *Negras Grafias Contemporâneas: das escrevivências aos Gestos Performativos*. *Muiraquitã, UFAC*, v. 6, n. 2, 2018.
- SALES, Cristian Souza de. *Performatividade Intelectual Afro-Caribenha em Por Boca Propia, de Mayra Santos-Febres*. *Anais do IV Encontro Internacional de Literaturas, Histórias e Culturas Afro-brasileiras e Africanas*. Universidade Estadual do Piauí–UESPI–Teresina–Piauí-Brasil. Disponível em <https://silo.tips/download/performatividade-intelectual-afro-caribenha-em-por-boca-propia--2>. Acesso em 10 de dez. de 2020.
- SANTOS, S. Boaventura. *Pela Mão de Alice*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Para Além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes*. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Portugal: Cortez Editora, 2010. p. 31- 83.
- SANTOS-FEBRES, Mayra. *Por boca propia*. In: *Sobre Piel y papel: ensayos*. 2ª edición. Ediciones Callejón, 2010, p-67-71.
- SANTOS-FEBRES, Mayra. *Raza en la cultura puertorriqueña*. In: *Sobre Piel y papel: ensayos*. 2ª edición. Ediciones Callejón, 2010, p. 132-156.
- SANTOS-FEBRES, Mayra. *Cualquier miércoles soy tuya*. Barcelona: Mondadori, 2002.
- SANTOS-FEBRES, Mayra. *Fe en disfraz*. Guaynabo: Alfaguara, 2009.
- SANTOS-FEBRES, Mayra. *Nuestra Señora de la Noche*. Madrid: Espasa, 2006.
- SANTOS-FEBRES, Mayra. *Piel color caribe*. *Literofilia*. 2019. Disponível em: < <https://www.literofilia.com/front/columna.php?id=670>> Acesso em: 20 de set. 2020.
- SANTOS-FEBRES, Mayra. *Sirena Selena vestida de pena*. Barcelona: Mondadori, 2000.

SANTOS-FEBRES, Mayra. Sobre Piel y papel: ensayos. 2ª edición. Ediciones Callejón, 2010.

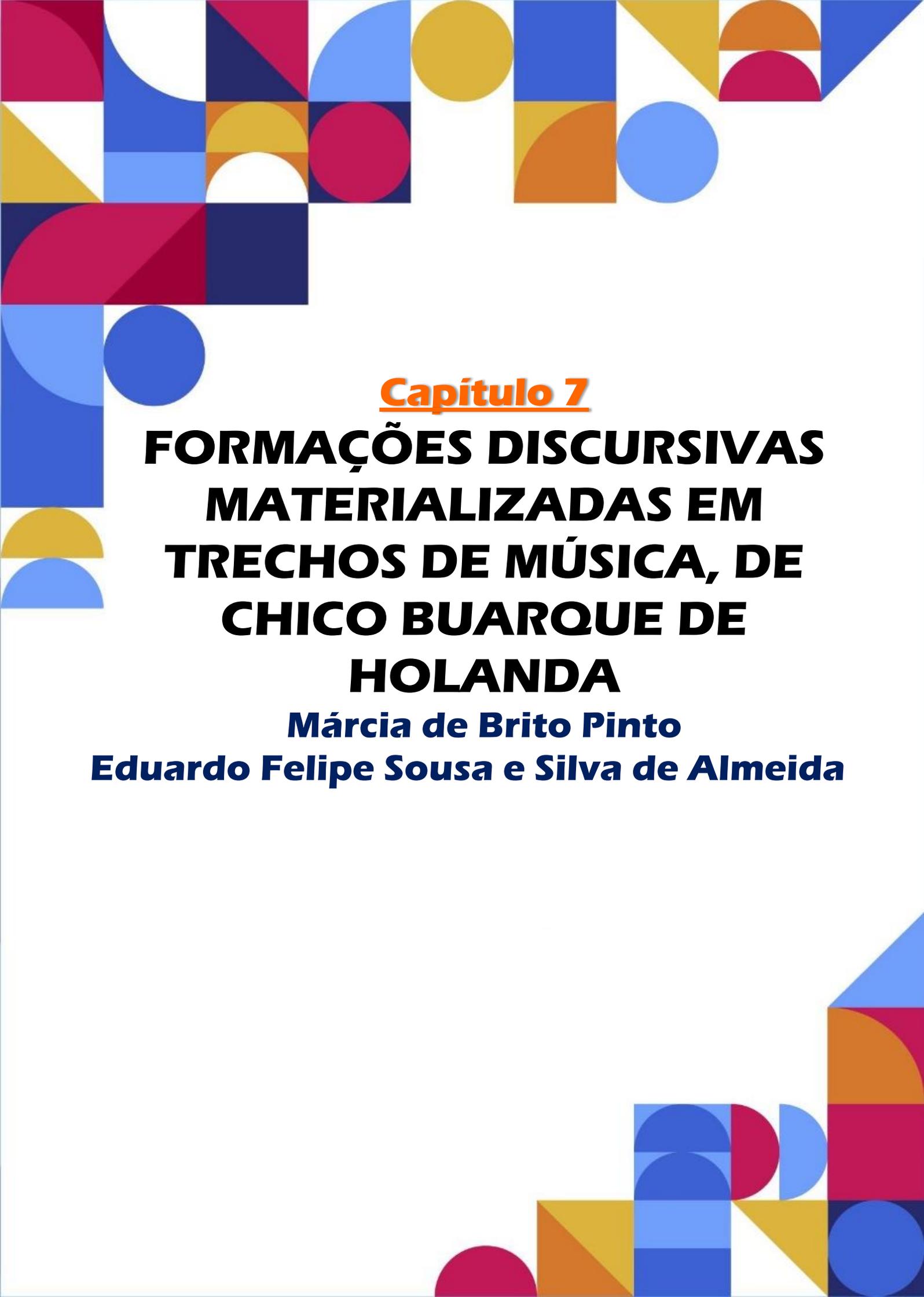
TORRES-GARCÍA, Solymar. El cuerpo que se repite: el cuerpo en la narrativa nómada de Mayra Santos-Febres, Ena Lucía Portela y Ángela Hernández Núñez. 154f. Tese (Doutorado em Filosofia) - ARIZONA STATE UNIVERSITY, Arizona, 2017.

VALLADARES-RUIZ, Patrícia. El cuerpo sufriente como lugar de memoria en Fe en disfraz, de Mayra Santos-Febres. Revista Javeriana. Vol. 20 Núm. 40. 2016. Disponível em Acesso em: 10 de Set. de 2020.

WELDT-BASSON, Heléne. Memoria cultural versus olvido histórico: las voces de las esclavas en Fe en disfraz de Mayra Santos-Febres y Cielo de tambores de Ana Gloria Moya. Hispanófila. Vol. 179, pp. 187-201. 2017. Disponível em: < <https://muse.jhu.edu/article/665168/summary> > Acesso em: 21 de Set. de 2020.

WALSH, Catherine (Ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. In: Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Vera Maria Candau (Org.). Rio de Janeiro: 7letras, 2009, p. 12-39.

WEST, Cornel. O dilema do intelectual negro. In: The Cornel West: reader. Basic Civitas Books, 1999. [1985].



Capítulo 7

**FORMAÇÕES DISCURSIVAS
MATERIALIZADAS EM
TRECHOS DE MÚSICA, DE
CHICO BUARQUE DE
HOLANDA**

Márcia de Brito Pinto

Eduardo Felipe Sousa e Silva de Almeida

FORMAÇÕES DISCURSIVAS MATERIALIZADAS EM TRECHOS DE MÚSICA, DE CHICO BUARQUE DE HOLANDA

Márcia de Brito Pinto⁴²

*(Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA;
email: marcia.pb456@gmail.com)*

Eduardo Felipe Sousa e Silva de Almeida⁴³

*(Graduando em Filosofia pela universidade Federal do Piauí – UFPI, email:
eduardoalmeidathe@gmail.com)*

Resumo

Esta pesquisa analisa a formação discursiva materializadas em trechos de músicas do compositor Chico Buarque de Holanda. Assim, este trabalho tem como objetivo principal investigar as formações discursivas das músicas. Além disso, de modo específico, pretendemos identificar a formação discursiva nas músicas selecionadas, além de descrever quais os efeitos de sentidos provocados pela formação discursiva das composições, ao mesmo tempo em que se pretende também analisar como o sujeito se manifesta a partir de seu discurso, tendo como base a relação que se estabelece entre o seu discurso e o contexto sócio-histórico. Para tanto, essa pesquisa tem como base teórica Orlandi (2003), Mangueneau (1997), Souza (2014), Foucault (1967), Fernandes (2007), Pêcheux (1988) e Chauí (2004). Para a realização da pesquisa, a metodologia constitui de uma análise interpretativa de 2 (duas) músicas, recortadas da página Vagalume. Considerando o que foi possível observar, podemos afirmar que a formação discursiva se torna como um dos principais elementos do discurso, cuja realização do mesmo não seria possível sem ela, haja vista que esta formação contribui, significativamente, para a manifestação das ideologias que estão imersas a um sujeito, tal qual também para a formação dos sentidos dos discursos.

Palavras – chave: Discurso. Formação discursiva. Ideologia.

Abstract

This research analyzes the discursive formation materialized in music excerpts by the composer Chico Buarque de Holanda. Thus, this work has as its main objective to investigate the discursive formations of music. In addition, specifically, we intend to identify the discursive formation in the selected songs, in addition to describing the meaning effects caused by the discursive formation of the compositions, while also intending to analyze how the subject manifests himself from his speech, based on the

⁴² Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual do Maranhão- UEMA. Email: marcia.pb456@gmail.com.

⁴³ Graduando em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Email: eduardoalmeidathe@gmail.com

relationship established between its discourse and the socio-historical context. Therefore, this research is theoretically based on Orlandi (2003), Mangueneau (1997), Souza (2014), Foucault (1967), Fernandes (2007), Pêcheux (1988) and Chauí (2004). To carry out the research, the methodology consists of an interpretive analysis of 2 (two) songs, cut from the Vagalume website. Considering what it was possible to observe, we can affirm that discursive formation becomes one of the main elements of the discourse, whose realization would not be possible without it, given that this formation contributes significantly to the manifestation of the ideologies that are immersed to a subject, as well as for the formation of the meanings of the discourses. **Keywords:** Speech. Discursive. formation. Ideology.

INTRODUÇÃO

O estudo referente a formação discursiva tem se tornado cada vez mais presente no âmbito acadêmico. Os pesquisadores passaram a ter interesse quando se preocuparam em estudar como se formam os discursos, bem como quais são os aspectos levados em consideração para a formação destes discursos. Isso é possível de identificar a partir dos inúmeros trabalhos que são desenvolvidos nesse viés, como artigos científicos, monografias e dissertações. Esses estudos sobre a formação discursiva têm ganhado mais visibilidade e relevância ao passo que esses trabalhos contribuem academicamente.

Sobre as noções de formações discursivas, inicialmente, podemos afirmar que estas, como aponta Orlandi (2003), consistem no discurso do sujeito formado a partir de um contexto de produção, que dá possibilidades do sujeito organizar suas ideias, se manifestar e se representa socialmente.

Dessa maneira, para uma dada formação discursiva, o sujeito se relaciona com o contexto social e histórico, pois é no contexto e na história que se forma a sua ideologia, dado o fato que, num certo momento discursivo, os efeitos de sentidos só se tornam possíveis devido a ideologia. Assim sendo, não podemos falar de formação discursiva sem falar de formação ideológica, uma vez que sem esta segunda, a formação discursiva é inconcebível.

Com base nesses apontamentos iniciais é que encontramos o despertar do interesse nesta pesquisa, a fim de apontar como a formação discursiva se faz presente nas duas músicas recortadas de Chico Buarque de Holanda. Para isso, levou-se em consideração o contexto de produção das músicas, ressaltando fato de que é no contexto sócio-histórico que os sujeitos se formam ideologicamente e, assim sendo, os discursos sempre são demarcados pela relação dos sujeitos com o meio social em que estão inseridos.

Destarte, acreditamos que este trabalho contribuirá, sobremaneira, para a abrangência dos conhecimentos ligados à formação discursiva, contribuindo também para os conhecimentos ligados à análise do discurso e a ativação de informação implícitas formadas pela formação discursiva que estão presentes nas músicas *Apesar de você* e *Cálice*.

Para a realização da pesquisa, será utilizado como referencial teórico Orlandi (2003), Mangueneau (1997), Souza (2014), Foucault (1967), Fernandes (2007), Pêcheux (1988) e Chauí (2004), de modo que, como este aporte teórico, possamos responder aos objetivos que foram delineados no resumo.

1 O BRASIL DE 1964: CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA MÚSICA DE CHICO BUARQUE DE HOLANDA

A ditadura militar foi um regime imposto por militares e civis que se estendeu de 1964 a 1985. Tal regime se configurou como um golpe, visto que os militares não foram eleitos democraticamente, e durante esses anos não houve participação da população para a tomada de decisões. Assim, nesse período, o Brasil passou por profundas transformações durante longos 21 anos sob um estado de repressão e autoritarismo.

Esse golpe, planejado por militares e pelos empresários brasileiros, que também contou com o apoio dos Estados Unidos, objetivava a retirada do governo de João Goulart, cujo projeto político era caracterizado pela instituição de um projeto trabalhista que visava a promoção do bem-estar social, os direitos fundamentais e desenvolvimento social.

O início da vida artística de Chico Buarque de Holanda coincide com o estopim do golpe militar. Nesse período, o país, felizmente, passou por transformações significativas, tais como o despertar da população, a criação dos movimentos estudantis, a atuação substancial do movimento sindical, numa enervescência política generalizada. Transformações essas que foram de grande importância, uma vez que mostra, conforme aponta Bolle (1980), a inquietação social do período, explícita pelas tensões econômicas e políticas vivenciadas pela grande maioria.

No mesmo momento, há um crescimento significativo da Música Popular Brasileira, que por sua vez, desempenhou um papel bastante relevante para a sociedade, uma vez que por meio da MPB, os cantores e compositores buscavam

retratar criticamente a sociedade, atitude que era passível de censura, já que a permissão de qualquer manifestação artística dessa natureza não era permitida no âmbito do debate público. Assim, o regime militar, ao se ver diante desse fato, se sente ameaçado e incomodado, o que o leva a tomar decisões inegociáveis como o exílio de alguns desses artistas, reprimindo-os.

Inúmeros artistas foram considerados inimigos da ditadura, dentre eles podemos citar: Caetano Veloso, Geraldo Vandré, Chico Buarque de Holanda. Estes foram exiliados devido suas composições consideradas subversivas. Considerando que o conteúdo de suas músicas estava indo de encontro aos princípios impostos pelo regime militar, elas passaram a serem vistas como algo nocivo à sociedade, haja vista que elas, para o governo, se constituíam como músicas que ofendiam a moral e os costumes do Estado.

Nesse sentido, podemos perceber que tal período foi de bastante luta e resistência que, por sua vez, teve bastante influência nas composições das músicas. Este período foi marcado pela ausência de liberdade de expressão, em que não se poderia adotar uma postura diferente do que os ditames do poder constituído da época. Os que contestavam sofriam a dura penas, como já afirmado sobre os cantores e compositores que através de sua música se manifestavam e, em razão disso, eram exilados, mantendo-se fora de berço e longe de suas famílias.

2 NOÇÕES TEÓRICA DE DISCURSO

Entender que o discurso é deveras importante para as relações sociais e que busca estabelecer relações de sentido em situações de comunicação distintas é uma atividade árdua e difícil de compreender. O motivo para essa dificuldade é que o discurso está presente nas palavras utilizadas corriqueiramente entre os seres, em debates políticos, em textos elaborados rebuscadamente, em frases proferidas cotidianamente, na retórica, na poesia e em diversas outras situações de uso da língua, a depender dos diferentes contextos sociais de sua manifestação.

O sujeito, portanto, é uma construção social e discursiva, posto que os discursos estão presentes em todas as manifestações subjetivas, sobretudo, na vida em sociedade— espaço em que são compartilhados saberes e vivências, cujo

compartilhamento que só é possível por meio da voz, da fala, daquilo que permite emanar sentidos.

Dessa maneira, Fernandes (2007) aponta que o discurso é o dito que se materializa por meio do que é exterior a língua, a fala e refere-se, portanto, a aspectos sociais e ideológicos. Ou seja, para a formação de um discurso, a língua não é suficientemente necessária, mas sim, os aspectos que se ligam ao social, à cultura, à história, posto que são por meio desses que o sujeito se torna capaz de se expressar e viver em sociedade.

Para Orlandi (2003) o discurso não se produz ao se desprender do seu contexto, do social, visto que a língua é inscrita na história e no tempo. Ou seja, ao mesmo tempo em que o discurso decorre das nossas vivências no meio social, este se processa e se realiza no percurso sócio - histórico.

Levando essas questões em conta, temos que considerar que estabelecer uma definição para o termo discurso é difícil, visto que este assume inúmeros significados. Apesar disso, podemos falar, com precisão, que o discurso é um conjunto organizado de ideias que se manifestam pela linguagem, essa que torna o discurso naquele que desenvolve no sujeito a capacidade de estimular um raciocínio nas pessoas que estão dispostas ao seu redor.

Partindo desse entendimento, podemos afirmar que o discurso se emerge a partir da formação da carga ideológica dos sujeitos, esta que se forma no contexto em que o sujeito se insere. Assim, a ideologia se configura como a principal responsável pela manifestação do sujeito, em virtude de que é na ideologia onde reside toda carga semântica dos ditos e não ditos.

Nessa acepção, afirmamos que as ideologias estão impregnadas no discurso. Basta que pronunciemos as palavras para que elas possam aparecer, essas que são manifestadas em diversas situações cotidianas, quer seja para concordar ou discordar, ou apresentar opiniões sobre um tema específico. Nesse ínterim, “a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos (ORLANDI, 2003, p. 42) ”.

Considerando esses pressupostos, entendemos que o discurso existe sob um plano histórico e ideológico. O que vale, portanto, refletir sobre os aspectos ligados a produção de sentido e seus efeitos provocados a partir do momento em que proferimos as palavras. Tal efeito pode ser provocado de diversas maneiras a

dependem do lugar sócio-ideológico em que ocupa o sujeito que enuncia. Assim “palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes” (ORLANDI, 2003, p.44)

Destarte, o social e a história representam, em uma produção discursiva, tanto quanto a ideologia. Para Chauí (1980) a ideologia funciona como a parte que integra a língua ao sujeito, possibilitando os inúmeros sentidos e interpretações possíveis de um dado momento discursivo. A história e o social se constituem como o meio que permite a realização do discurso.

Com vista no que foi exposto até aqui, afirmamos que o discurso se constitui na relação que se estabelecem entre língua, história e ideologia. O sujeito, sendo um construto social e discursivo, é traçado por sua linguagem e pela história.

3 FORMAÇÃO DISCURSIVA

No que tange às formações discursivas, entendemos que elas consistem em elementos que determinam o que deve ou não ser dito. Com isso, as formações discursivas cumprem, conforme aponta Fernandes (2007), um papel singular na discursividade, na medida em que esta se trata de um mecanismo regulatório situado entre uma formação discursiva e outras formações da linguagem.

Para Fernandes (2007, p.42) a formação discursiva “resulta de um campo de configurações que coloca em emergência os dizeres e os sujeitos socialmente organizados em um momento histórico específico”. Ou seja, na estruturação do discurso a voz de quem enuncia é determinada pela formação discursiva, além de outros fatores que a interpelam, tais como o contexto sócio-histórico do sujeito que enuncia. Pensando-se por esse viés, as formações discursivas se configuram também como reveladoras das nossas formações ideológicas.

Para Foucault (apud Mussalin, 2001, p.119) a formação discursiva é:

Um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa.

Partindo desse pressuposto, compreendemos que a formação discursiva, na estruturação do discurso, é quem permite o deslocamento, o movimento constante de significações dos discursos, movimentos estes que se dão devido aos sujeitos se

relacionarem sempre com outras formações discursivas. Pois os discursos elaborados partem de outros já citados, expostos. Assim, as formações discursivas não são homogêneas, únicas, mas heterogêneas.

Para Fernandes (2007, p.36) a formação discursiva “apresenta, em seu interior, a presença de diferentes discursos”, ou seja, há nos discursos a presença da interdiscursividade, esta que é caracterizada pelo o entrelace de outros discursos que se originam de bases sociais e históricas diversas.

Desse modo, segundo Orlandi (2003), o sentido discursivo não nasce em si mesmo, mas nas posições ideológicas que, no discurso, é colocada em jogo. Essas posições são tomadas conforme o contexto sócio histórico e são, por sua vez, as que afirmam, reforçam ou apagam as identidades dos sujeitos receptores de informações.

Nesse sentido, afirmamos que os sentidos não estão nas palavras, mas na discursividade, já que as palavras mudam de sentido quando tomadas por sujeitos sociais diferentes. Assim, as formações discursivas, conforme aponta Orlandi (2003), funcionam como um bloco heterogêneo que se reconfiguram continuamente nas relações entre sujeito, discurso e sociedade.

Tudo isso porque as formações discursivas apresentam elementos que são oriundos de outras formações discursivas, logo todos discursos são formados a partir de enunciados já citados que por vezes, sob uma nova voz, são refutados, confirmados ou contraditos. Nessa relação, a heterogeneidade discursiva é marcada.

Nesse sentido, a unidade do discurso se encontra na descontinuidade de acontecimentos históricos, sociais, culturais, assim como na contradição e negação do que se pode ou não dizer. Por esta razão, quando se estamos diante de um determinado tema, existem sempre os conflitos, as tensões, pois os sujeitos se posicionam, se opõem ou contestam de diferentes maneiras, provocando efeitos de sentidos nos enunciados a partir dos contextos históricos em que esses são advindos.

Para Orlandi (2003) os sentidos discursivos se dão pelas posições ideológicas no momento de produção das palavras, a partir das relações sócio - históricas do indivíduo. Desse modo, dizemos que são as relações sócio - históricas, as formações discursivas quem fazem as regras de aparição dos discursos, assim como também o seu deslocamento.

Assim sendo, as formações discursivas só determinam o que se diz numa determina época e espaço, já que estas não se configuram, assim como o discurso,

como um espaço fechado e homogêneo. Desse modo, quando falamos que as formações discursivas determinam o que se diz sob uma determinada época e espaço compreendemos, conforme aponta Fernandes (2007), que os discursos são representados a partir do que está exterior a língua, tendo esse exterior a presença de um grupo socialmente caracterizável.

Orlandi (2003, p.43) aponta ainda que “as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos nas formações discursivas que se inscrevem”. Visto por esse viés, entendemos que as formações discursivas representam no discurso o conjunto ideológico, o que faz com que os sentidos dos discursos sejam determinados pelas ideologias que nos enunciados são manifestadas.

Desse modo, para Mangueneau (1997), as formações discursivas são representações de embates ideológicos, cuja alteração ocorre conforme o tempo e o espaço de sua produção. Nessa acepção, afirmamos que as formações discursivas estão nesse embate devido a ideologia do sujeito estar em constante mudança, assim como os espaços sociais em que os mesmos estão inseridos.

Por esta razão, o discurso marca, necessariamente, uma relação de concorrência na medida em que, em decorrência dessas mudanças, os sujeitos tomam posicionamentos. Nesse processo, o discurso do sujeito se constitui como um discurso fragmentado, pois estes discursos decorrem sempre de reconfiguração e transformação de discursos outros. Assim:

[...] entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por conversão, que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, 1970, p.43).

Como aponta Foucault (1970) a formação discursiva advém da dispersão, do apagamento ou da transformação do discurso que, em decorrência disso, varia sua posição a depender das ideologias de cada sujeito. Dessa forma, quando falamos de dispersão, falamos de tempo e história, que funcionam como elementos formadores de ideologias, permitindo que os discursos sempre ganhem novos valores de verdade, devido a sua reconfiguração no tempo. Foucault (1970) considera que “as regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva.” (FOUCAULT, 1970, p.43).

Na visão de Pêcheux (1988) as formações discursivas são concebidas no entrelace com a formação ideológica. Isso significa dizer que a formação discursiva se dá pelo domínio daquilo que se sabe e que, por sua vez, é constituída de discursos que regulam o que pode e deve ser dito.

Nesse íterim, os sujeitos “são ‘interpelados’ em sujeitos de seu discurso, pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 1988, p. 161). Essa interpelação do sujeito ao seu discurso, segundo o referido autor, se dá pela identificação do sujeito com a formação discursiva que domina. Assim, é lícito dizer que a formação discursiva é concebida na relação que se estabelece entre o sujeito e sua ideologia.

4 ANÁLISE DO *CORPUS*

4.1 Procedimentos metodológico e analítico

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, interpretativa, que busca fazer uma análise discursiva de trechos de músicas, compostas por Chico Buarque de Holanda, sob o aporte teórico da análise do discurso Orlandi (2003), Maingueneau (1997), Fernandes (2007), Foucault (1970), Pêcheux (1988) e Chauí (2004).

Quanto à metodologia utilizada foi levado em consideração um estudo de cunho qualitativo, interpretativo, visto que a pesquisa não se preocupa em analisar dados numéricos, porém fazer uma descrição, bem como a compreensão dos dados coletados.

Para a constituição do corpus da pesquisa em questão, realizamos um levantamento de 2 (duas) músicas, sendo elas *Apesar de você* e *Cálice*, que foram coletadas do site *Vagalume*. Levamos em consideração para critério de seleção das músicas o contexto de sua produção, assim como também por acreditar que a música pode ser considerada como uma prática social discursiva carregada de ideologia e que o sujeito por meio dela pode manifestar e mostrar suas inquietações.

4.2 Análise das formações discursivas das músicas “*Apesar de você*” e “*Cálice*”, de Chico Buarque de Holanda.

A música *apesar de você* e *Cálice* versam sobre várias temáticas, tais como a repressão, a morte, o pecado, o perdão, a violência, as dificuldades sociais que,

consequentemente, devido ao seu contexto de produção, sob um olhar subjetivo do sujeito, remetem ao autoritarismo do governo da época.

Nessas condições, Chico Buarque enuncia a partir de uma formação discursiva contestadora, assumindo, assim, a posição de um sujeito reflexivo frente aos problemas sociais circundantes. Para isso, o artista coloca em evidência as dificuldades enfrentadas pelos povos durante todo período de repressão.

Desse modo, percebemos que o contexto de produção é determinante para a formação do discurso desse sujeito reflexivo, denunciador da realidade local, pois é a partir desse contexto que se formam as ideologias, essas que estão intrinsecamente contidas nas formações discursivas de quem enuncia.

Diante disso, compreendemos que tal compositor fala, assume sua posição de sujeito contestador a partir das suas impressões, do que se vive na história de um país que sobreviver sob os moldes de um regime da ditadura militar em que toda e qualquer forma de manifestação social era totalmente combatida.

Para as análises dos trechos das canções, na perspectiva discursiva, serão recortadas em sequencias discursivas:

**Canção 1 - *Apesar de você*
(SD1)**

Hoje você é quem manda
Falou, tá falado
Não tem discussão, não
A minha gente hoje anda
Falando de lado
E olhando pro chão, viu

Nessa sequência é possível perceber como o autor fala sobre questões de ordem social, tais como a repressão do então governo autoritário em que ninguém podia falar nada, a não ser de lado, escondido. Assim, o autor, ao se posicionar dessa maneira, busca dá ênfase a forma como eram oprimidos e como os valores e as ideias governamentais estavam para além dos interesses sociais.

Ao observar o trecho da música acima, afirmamos que o efeito de sentido provocado pela formação discursiva é afirmação de um governo autoritário, que reprime a liberdade de expressão e de olhar a fim de garantir que os moldes impostos por ele fossem levados adiante.

Tudo isso, é possível de observar devido a relação que o sujeito tem com o contexto de produção, compreendendo além das palavras expostas metaforicamente.

Desse modo, os termos nos trechos evocam diferentes significados, a exemplo do pronome pessoal “você” que se refere ao governo responsável pelo regime implementado na época. Além disso, o “minha gente” que se refere à população que é “esmagada”, aniquilada pelo governo.

(SD2)

Você que inventou esse estado
 E inventou de inventar
 Toda a escuridão
 Você que inventou o pecado
 Esqueceu-se de inventar
 O perdão

Essa sequência é toda construída a partir de uma linguagem metafórica, assim como podemos perceber nos termos “estado” e “escuridão” que, ao serem expostos, trazem efeitos de sentidos que se tornam, por vezes, ambíguos. Assim, o efeito de sentido provocado pela palavra “estado” é, inicialmente, o sentimento por se referi, neste caso, a opressão, a tristeza da população que viviam o contexto da época. Ao mesmo tempo esta mesma palavra (estado) pode significar a Nação, o próprio país.

Já a “escuridão”, em sua formação discursiva, traz um efeito de sentido que pode ser compreendido por aceitação, por parte da população, desse governo militar. A escuridão, neste caso, é usada para se remeter, também, a ausência de conhecimento e consciência que lhes eram negados na época, por isso a aceitação do governo ditatorial. A ambiguidade no termo “escuridão” assim como no termo “estado” pode ser vista na empregabilidade dessas palavras no texto. Tal ambiguidade é provocada pelas articulações das formações discursivas.

Em vista dessas análises iniciais, vale dizer que as formações discursivas se originam da relação que o sujeito tem com o contexto de sua produção. Os sentidos provocados pela sequência (SD2) se dá pela articulação das formações discursivas, bem como também pelo entendimento dos significados das palavras “estado”, “escuridão”, “pecado”, “perdão”, nos diferentes contextos de sua aparição.

Assim, as formações discursivas da sequência supracitada se formam a partir das palavras “escuridão”, “pecado” e “perdão”, essas que, para emitir os sentidos pretendidos, marcam na sua emissão a relação em que o sujeito tem com o seu contexto de manifestação.

Nesse sentido, em outro contexto de aparição, essas mesmas palavras, a depender da pretensão que se tem o sujeito, provocaria um outro efeito de sentido. Nessa sequência, o efeito de sentido provocado, com a formação discursiva, foi a

questões ligadas as mazelas que estava sendo levado o país com ocorrência de crimes, prisões, mortes e torturas de pessoas inocentes.

Desse modo, percebe-se que a formação discursiva da (SD2) alcança seus objetivos, apesar do discurso do sujeito ser velado e por vezes distorcido e por isso o uso de figuras de linguagens, principalmente, a metáfora. É compreensível que todo esse discurso se constitui de uma forma velada, haja vista que, como a própria letra da canção denuncia, não se poderia falar o que se pensa e nem ir de encontro aos ideais do período no contexto da época, porque não havia perdão, apesar de haver o pecado e a escuridão.

No trecho abaixo, vejamos como a canção, em uma linguagem metafórica, se encarrega de estabelecer a continuidade e unanimidade da crítica e dos sentidos empregados nas primeiras sequências dessa música.

(SD3)

Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Eu pergunto a você
Onde vai se esconder
Da enorme euforia
Como vai proibir
Quando o galo insistir
Em cantar
Água nova brotando
E a gente se amando
Sem parar

É nítida a crítica velada pelas palavras do autor. As formações discursivas das palavras “ euforia”, “ galo insistir em cantar”, “ água nova brotando” se encarregam de emitir os sentidos pretendidos. No entrelace dessas formações discursivas se fazem os discursos que marcam, em seu contexto de aparição, significados diversos. As expressões “ euforia”, “ galo insistir em cantar”, “ água nova brotando” provocam, a partir de suas formações discursivas, um efeito discursivo que marcam a voz de um sujeito que clama pela mudança.

Esse efeito de sentido é possível de observar não só pelas palavras, mas pela relação em que o sujeito tem com o seu contexto, pois sem essa relação as palavras, não emitiriam os significados pretendidos. Dessa forma, podemos dizer que a língua se faz não só pelas palavras, mas sob aquilo que está exterior a ela, posto que é na relação entre sujeito e sociedade que se forma o conjunto ideológico do sujeito.

A respeito disso, Orlandi (2003) aponta que as significações discursivas não nascem em si mesma, mas nas posições ideológicas que no discurso são colocadas em jogo, haja vista que, como já afirmamos, tais posições são tomadas conforme o contexto sócio-histórico em que se encontra o sujeito do discurso.

Com base no que foi discutido até aqui podemos afirmar, conforme aponta Fernandes (2007), que as formações discursivas não se formam em um espaço fechado pronto e acabado, posto que as palavras sempre ganham novos valores de verdade a partir do contexto em que elas são inseridas, tal como foi possível de observar nas sequências supracitadas da canção. As palavras analisadas, nas sequências citadas anteriormente, carregam em si significados dependentes do contexto social e cultural em que elas são empregadas.

Por esta razão é que Orlandi (2003) afirma que as palavras são polissêmicas, isto é, elas sempre significam em relação as outras e, conseqüentemente, as formações discursivas, articulam entre si, essas que são marcadas ideologicamente pelo sujeito que enuncia. Podemos também observar isso nos trechos da canção “Cálice”.

Canção 2 - Cálice

(SD1)

Pai, afasta de mim esse cálice
 Pai, afasta de mim esse cálice
 Pai, afasta de mim esse cálice
 De vinho tinto de sangue

Nessa primeira sequência é possível de observar como a formação discursiva buscou o discurso religioso para que, assim, pudesse provocar o efeito de sentido pretendido. A formação discursiva desse trecho forma-se pela palavra “pai” e “cálice” que é visto desde o título da canção. A interdiscursividade, nessa formação discursiva, é vista na súplica realizada pelo sujeito ao pai, que dialoga com a passagem bíblica “Pai, se queres, afasta de mim este cálice” (Marcos 14:36).

Com isso, vê-se que o efeito de sentido provocado pela formação discursiva é o de súplica a uma figura divina, porque, olhando para a relação do sujeito com o seu contexto social e cultural do período, só essa figura divina seria capaz de libertar tal sujeito das punições e aniquilações impostas pelo então governo do período.

Outro efeito de sentido provocado é aquele visto pela palavra “cálice” que tem um significado pejorativo, tendo em vista a sua empregabilidade na canção, bem como os seus significados denotativos e conotativos.

No entrelace entre o denotativo e o conotativo, a palavra “cálice” na canção tem efeitos de sentidos diversos, um deles é o de não lucidez provocado pela bebida “cálice” e outro é que essa mesma palavra pode, levando em consideração ao contexto de produção, ter relação com o verbo calar, que exprime uma ordem de ficar calado, estabelecendo, assim, uma crítica a ditadura imposta pelos governantes.

Assim, esse entrelace de significados, formados pelas formações discursivas das palavras “cálice” e “pai” nos leva a inferir que o sujeito faz uma associação da reação provocada pela embriaguez da bebida alcoólica “cálice” à situação vivenciada pela população do período. Olhando para o contexto sócio-histórico do período, essa embriaguez pode ter várias reações, dentre elas a não lucidez, o que fez com que a grande maioria da população vivesse em uma ilusão e na não observância das ações impostas pelo governo do período.

A fim de escapar dessa não lucidez, o sujeito busca ao pai como um único apelo a salvação e libertação. Esse apelo é insistente e isso é visto também na empregabilidade da figura de linguagem anáfora que consiste na repetição da palavra “pai” em todos os versos da sequência. Assim sendo, nessa sequência, a formação discursiva formada pela palavra “pai” e “cálice” nos leva a entender que as palavras se articulam e formam sentidos a partir de discursos já existentes.

O mesmo se pode identificar na sequência a seguir:

(SD2)

Como beber dessa bebida amarga?
 Tragar a dor, engolir a labuta?
 Mesmo calada a boca, resta o peito
 Silêncio na cidade não se escuta
 De que me vale ser filho da santa?
 Melhor seria ser filho da outra
 Outra realidade menos morta
 Tanta mentira, tanta força bruta

O sujeito inicia a sequência com uma interrogação que, por sua vez, indica inquietação. Isso só é possível de inferir, devido ao contexto de sua manifestação. No trecho “ como beber dessa bebida amarga? ” a formação discursiva é formada, sobretudo, pelas palavras “bebida”, “amarga” e “beber” que carregam consigo um

conjunto ideológico significativo, esse que é construído pela sociedade a partir das relações que se estabelecem entre sujeitos e seu contexto sócio - histórico, esse que determina o que podemos ou não dizer.

Outro efeito de sentido que podemos observar na sequência supracitada e que pode ser visto no trecho “ Tragar a dor, engolir a labuta? ”, é o de a “dor” se referir ao momento vivenciado por todos, difícil de ser engolido e aceitar essa “bebida amarga” como se fosse natural. Esta dor é experienciada no tragar da “bebida amarga”, essa que, metaforicamente, se refere ao governo. Então, o autor ao empregar no seu texto palavras como “dor”, “labuta” as ressignificam, posto que estas mesmas palavras podem adquirir outros significados e, por conseguinte, provocar outro efeito de sentido a depender do contexto em que estas são manifestadas.

No trecho “mesmo calada a boca, resta o peito silêncio na cidade não se escuta” é evidenciado como o eu poético se posiciona frente a labuta vivenciada pelo momento de opressão e repressão. No trecho supracitado, o efeito de sentido alcançado pelas formações discursivas das palavras dispostas no trecho, é visto pelo significado metafórico e onomatopéico das palavras. Assim, o trecho aponta que as pessoas são silenciadas e não são ouvidas, apesar do sofrimento continuar. A bebida é tragada mesmo sendo difícil de engolir, a dor permanece e as pessoas, que é referida metaforicamente pela palavra “boca”, não tem ao menos o direito de se manifestar livremente.

Na sequência seguinte, o eu poético, por meio das palavras “ filho da santa” se remete a nação, de um modo pejorativo, como uma nação intocável, que não pode ser questionada. Nessas palavras, podemos ver que as formações discursivas provocam um sentido contrário ao que é comumente empregado. A palavra “santa” é, denotativamente, uma palavra que se remete a uma figura religiosa. Assim, ver-se que, nessa sequência, para que o sujeito possa alcançar os efeitos de sentidos pretendidos, ele se ancora aos interdiscursos possíveis da linguagem.

Assim sendo, podemos dizer que as palavras mudam de sentidos. Tal sentido não nasce nas palavras, mas sob a qual contexto estas estão inseridas, nas posições ideológicas em que os sujeitos assumem frente ao seu discurso. Dessa maneira, nos discursos as formações discursivas se articulam. Assim, “dizer que a palavra significa em relação as outras, é afirmar essa articulação de formações discursivas dominadas pelo interdiscurso em sua objetividade material contraditória” (ORLANDI, 2003, p. 42)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procuramos analisar de que forma os discursos fundamenta os seus sentidos discursivos. Além disso, como a formação discursiva se constrói a partir de um dado contexto histórico, haja vista que estes são concebíveis pelo o meio em que se manifestam.

Dessa maneira, acreditamos que em um discurso as ideologias são manifestadas, estas que estão imbricadas nos sujeitos que as enunciam. Além disso, vimos também que as formações ideológicas estão presentes nas variadas manifestações linguísticas quer seja nas músicas ou não.

A partir do objeto de análise e das discussões teóricas, podemos considerar que a linguagem, não importando qual tipo de linguagem, quer seja música ou não, sob o âmbito das formações discursivas, nos permite interagir com o meio que nos cerca e articula as nossas ideias.

Destarte, com este trabalho podemos perceber o quanto as palavras são polissêmicas e o quanto a relação do sujeito com o contexto sócio – histórico é importante, pois a partir dessa relação passamos a compreender e produzir sentidos, esses que ao serem significados, significam o sujeito também.

REFERÊNCIAS

BOLLE, A. B. de M. **Chico Buarque de Holanda – Seleção de textos, notas, estudo biográfico, histórico e crítico**. São Paulo: Abril Educação, 1980.

BÍBLIA, A. T. Marcos. In: BÍBLIA. Sagrada Bíblia Católica: Antigo e Novo Testamentos. Tradução: José Simão. São Paulo: Sociedade Bíblica de Aparecida, 2008.

CHAUI, Marilena. **O que é Ideologia**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FOUCAULT, Michel, 1926-1984. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, -7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3ª edição, 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8.ed. Campinas: Pontes, 2003.

SOUZA, Maria Adriana de. ***Vozes que calam, versos que falam: interdiscurso, memória discursiva e relações de poder em Chico Buarque de Holanda***. Pau dos Ferros, UERN (2016).

<https://www.vagalume.com.br/chico-buarque/calice.html>, acessado dia 02/3/2021 às 20h.



Capítulo 8

**DONA BEATRIZ BRANDÃO:
OS PENDORES POÉTICOS
DE UMA PRIMA-IRMÃ NA
IMPRENSA OITOCENTISTA
BRASILEIRA**

**Andreza dos Santos Flexa
Simone Cristina Mendonça**

DONA BEATRIZ BRANDÃO: OS PENDORES POÉTICOS DE UMA PRIMA-IRMÃ NA IMPRENSA OITOCENTISTA BRASILEIRA

Andreza dos Santos Flexa

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Marabá Industrial. Mestra em Letras, área de concentração em Estudos literários pela Universidade Federal do Pará - UFPA. andreza.flexa@ifpa.edu.br

Simone Cristina Mendonça

Professora Associada na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa, em Marabá/PA (2010), na área de estudos literários. Doutora em Teoria e História Literária pela Unicamp (2007). simonecm@unifesspa.edu.br

RESUMO: O presente trabalho é fruto de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida em torno da Sra. Dona Beatriz Francisca de Assis Brandão (1779-1868). O estudo dedica-se, mais especificamente, às poesias da autora, publicadas nos jornais brasileiros que circularam no século XIX, período de grande efervescência cultural e literária no país. A “prima-irmã de Marília”, como era conhecida a Dona Beatriz Brandão, “teve maior pendor para o cultivo literário”, obtendo reconhecimento de suas produções ainda no século XVIII, embora, somente no século XIX tenha os textos publicados em jornais, além de uma boa recepção sobre sua coletânea de poesias lançadas em um livro. A escritora mineira, que também foi musicista e tradutora, vivenciou uma época de início da abertura para a educação das mulheres no país; tornou-se uma professora renomada de instrução primária de meninas, com participação ativa no círculo de autores literários, o que pode ter contribuído para o reconhecimento de suas produções e para a abertura de caminhos para as participações colaborativas de autoria feminina nos espaços sociais e culturais brasileiros do Oitocentos. Embora tenha deixado significativa bagagem literária, tanto a poetisa quanto as produções parecem ter ficado esquecidas, assim como vem ocorrendo com tantas outras autoras brasileiras do século XIX. Pensando nisso, o texto proposto se restringe em oferecer aos interessados nos estudos de autoria feminina algumas considerações acerca da Sra D. Beatriz Brandão e sobre os destaques que ela obteve na imprensa oitocentista brasileira, demonstrando a importância da autora, especialmente para os estudos literários. A pesquisa parte das investigações feitas em materiais bibliográficos e nas consultas aos acervos virtuais, tais como os da hemeroteca da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro; e da realização dos estudos de alguns teóricos, como Priore (2008), Stein (1984), Veríssimo (2013) e outros.

PALAVRAS-CHAVE: Beatriz Brandão. Fontes primárias. Poesia do século XIX.

ABSTRACT: The present work is the result of a research that has been developed around Mrs. Beatriz Francisca de Assis Brandão (1779-1868). The study is dedicated, more specifically, to the author's poetry, published in Brazilian newspapers that circulated in the nineteenth century, a period of great cultural and literary effervescence in the country. The "cousin-sister of Marília", as Beatriz Brandão was known to, "had a greater pend for literary cultivation", obtaining recognition of her productions still in the eighteenth century, although only in the nineteenth century had the texts published in newspapers, besides a good reception about her collection of poetry released in a book. The writer from Minas Gerais, who was also a musician and translator, experienced a time of beginning of the opening for the education of women in Brazil; she became a renowned teacher of primary education of girls, with active participation in the circle of literary authors, which may have contributed to the recognition of her productions and to the opening of paths for collaborative participations of female authorship in the Brazilian social and cultural spaces of the 19th century. Although she left significant literary baggage, both the poet and the productions seem to have been forgotten, as has been the case with so many other Brazilian authors of the 19th century. Thinking about it, the proposed text is restricted in offering those interested in studies of female authorship some considerations about Mrs. Beatriz Brandão and about the highlights she obtained in the 19th century Brazilian press, demonstrating the importance of the author, especially for literary studies. The research is based on research done in bibliographic materials, in searches on virtual collections, such as those of the hemeroteca of the National Library of Rio de Janeiro; and in studies of some theorists, such as Priore (2008), Stein (1984), Veríssimo (2013) and others.

KEYWORDS: Beatriz Brandão. Primary sources. 19th-century poetry.

INTRODUÇÃO

Beatriz Francisca de Assis Brandão (1779-1868), poetisa, educadora, musicista e tradutora foi escolhida para o desenvolvimento deste trabalho por ser uma mulher nascida ainda no século XVIII, que alcançou ver seus textos publicados em jornais de renome no Rio de Janeiro do século XIX.

A poetisa, que morava em Vila Rica, atual Ouro Preto, Minas Gerais, publicou seus textos em importantes jornais, como *Marmota Fluminense*, *O Guanabara*, *A Semana* e o *Jornal do Comércio*. Cláudia Gomes Pereira (2010), adjetivando a obra da autora como "poesia esquecida", nos informa que, apesar da publicação de textos em periódicos, Beatriz Brandão, como tantas outras autoras brasileiras do século XIX, não alcançou lembrança do cânone. Com a pesquisadora, temos notícia de que Beatriz Brandão era prima de Maria Doroteia Joaquina de Seixas, que ficou conhecida pela biografia do poeta inconfidente Tomás Antônio Gonzaga, sem que o fato, entretanto, lhe ajudasse a ter reconhecida sua produção literária.

Em 1830, tempo em que não havia escolas públicas para as meninas e a legislação sobre o assunto dava seus primeiros passos, conforme nos informa José Veríssimo (2013, p. 162)⁴⁴, fundou uma escola de meninas em sua cidade, tal qual fizeram outras autoras oitocentistas, a exemplo de Nísia Floresta. No mesmo ano, segundo Pereira (2010), teve seu primeiro texto publicado, no jornal *O mentor das brasileiras*, de São João Del Rei/MG, e no ano seguinte, logrou ver seu texto sendo componente do *Parnaso brasileiro*, organizado pelo cônego Januário da Cunha Barbosa.

Lembre-mo-nos, com Guaciara Lopes Louro (2008, p. 444), que as escolas de primeiras letras, que incluíam no currículo atividades manuais (bordado, costura, artesanatos) e conhecimentos de música, como era a de Beatriz Brandão, eram as únicas às quais as mulheres tinham acesso nas primeiras décadas do século XIX, sendo ensinadas por mestras sem formação institucionalizada, que, no entanto, deveriam ter uma reputação exemplar.

Contrariando os padrões comportamentais esperados para as mulheres mais abastadas em sua época, como a maternidade, por exemplo⁴⁵, Beatriz Brandão, que não teve filhos, formalizou um pedido de divórcio no ano de 1832, alegando adultério e tentativa de logro de sua herança paterna, tendo sido atendida sete anos mais tarde, quando decidiu mudar-se para a capital do Império. Sozinha, no Rio de Janeiro, até foi indicada para compor o Instituto Histórico Geográfico, sem, contudo, ser aceita. Já setuagenária, publicou de forma mais significativa nos jornais na década de 50 do Oitocentos, sendo seu primeiro livro, *Contos da mocidade*, de 1856.

O CONTEXTO DE PUBLICAÇÕES DA POETISA

Constância Lima Duarte relembra que “quando começa o século XIX, as mulheres brasileiras, em sua grande maioria, viviam enclausuradas em antigos

⁴⁴ Nas palavras do autor, em “A educação da mulher brasileira”, originalmente publicado em 1890: “A melhoria da instrução da mulher começou no Brasil vai por um terço de século, com a criação das Escolas Normais, para formar professoras primárias. Antes disso, somente as moças de famílias abastadas recebiam alguma instrução, por via de regra deficiente e de aparato, já em casa de seus pais, com mestres particulares, já em colégios também particulares, que há mais de meio século tem existido no Brasil, como uma indústria lucrativa.” (VERÍSSIMO, 2013, p. 162).

⁴⁵ Ainda com José Veríssimo (2013, p. 158): “A mulher brasileira, como a de outra qualquer sociedade da mesma civilização, tem de ser mãe, esposa, amiga e companheira do homem, sua aliada na luta da vida, criadora e primeira mestra de seus filhos, confidente e conselheira natural do seu marido, guia da sua prole, dona e reguladora da economia da sua casa, com todos os mais deveres correlativos a cada uma destas funções”.

preconceitos e imersas numa rígida indigência cultural” (2003, p. 152). A autora classifica a poetisa mineira Beatriz Brandão, como exceção, ao lado “das gaúchas Clarinda da Costa Siqueira (1818-1867) e Delfina Benigna da Cunha (1791-1857)”, uma vez que “em 1832, eram raras as mulheres brasileiras educadas e, em menor número ainda, as escritoras” (DUARTE, 2003, p. 154).

Os jornais da época, que faziam as vezes da mídia atual, registraram a participação dessas raras mulheres no cenário letrado. As figuras femininas com referências, sobretudo no contexto educacional e literário brasileiro, começaram a aparecer na imprensa periódica oitocentista ainda no início do século XIX, colaborando com os impressos e/ou sendo mencionadas nas matérias dos periódicos. Algumas mulheres tiveram a iniciativa de abrir escolas voltadas para moças e meninas, fato que também foi divulgado e comentado nos jornais. O jornal mineiro *O Universal*, por exemplo, publicou, no dia 12 de janeiro de 1829, uma nota sobre a abertura de um colégio voltado para a educação das moças mineiras e dirigido pela sra. Dona Beatriz Francisca de Assis Brandão.

De semelhante modo, *O Jornal do Comercio* do Rio de Janeiro (1831), na edição de número 83, divulgou, na coluna “obras publicadas”, além dos nomes que apareciam no 1º caderno do segundo volume do livro de poesias *Parnaso Brasileiro*, a informação de que a poetisa Sra. D. Beatriz Francisca de Assis Brandão estava como diretora de um colégio de educação na cidade de Ouro Preto.

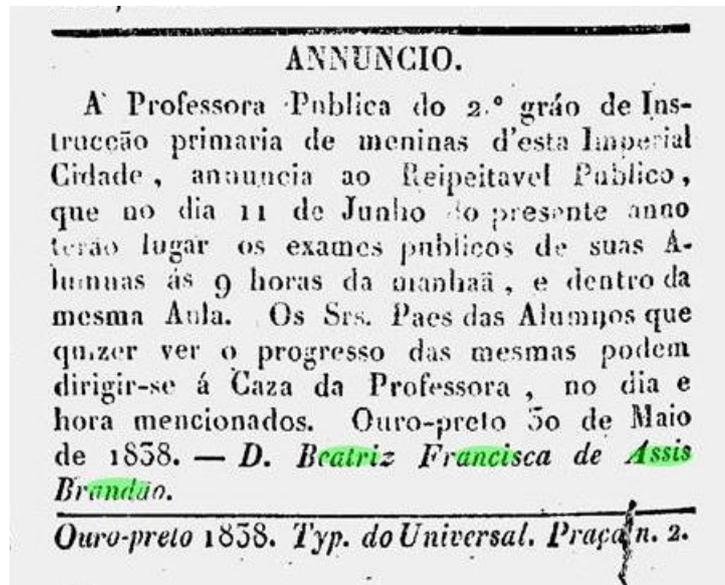
No ano de 1832, o jornal *O Universal* publicou uma crítica à professora de instrução primária quanto à organização do exame público de suas alunas, ocorrido no dia 07 de maio do mencionado ano. De acordo com a nota⁴⁶, o exame era insuficiente quanto ao que o público esperava das patricias matriculadas na escola de D. Beatriz Brandão, o que o desapontava, de acordo com a publicação. Apesar de certo desvelo por parte da professora na instrução de suas alunas, elas teriam respondido no exame público apenas algumas perguntas repetitivas, o que acabou por deixar o evento monótono e o público fatigado das apresentações.

A crítica, contudo, não esmoreceu os esforços da sra. Beatriz Francisca de Assis Brandão, a qual continuou a mandar publicar nos jornais mineiros as informações sobre as datas de admissão ao ensino primário de meninas, sobre os

⁴⁶ Ver em *O Universal* (1832), edição 773.

exames públicos das alunas e outros referentes, o próprio jornal *O Universal* seguiu publicando os anúncios da professora, conforme pode-se verificar na nota abaixo:

Figura 1: Anúncio do jornal *O Universal*



Fonte: *O Universal*, 1832.

<<http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=706930&pagfis=1>>

Num país como o Brasil oitocentista, onde a instrução das mulheres, como vimos, era limitada, D. Beatriz Francisca de Assis Brandão se tornou modelo às jovens patrícias de Ouro Preto. As moças matriculadas na escola primária, além de dedicarem-se às “prendas domésticas”, às aulas de francês, italiano, música, cultivavam também o gosto artístico-literário da professora.

OS PENDORES POÉTICOS DE DONA BEATRIZ BRANDÃO

Os pendores poéticos da sra. D. Beatriz Francisca de Assis Brandão são anteriores às datas de publicação de suas composições nos periódicos. No dia 24 de janeiro de 1825, por exemplo, o *Abelha do Itaculmy* (1824-1825), em sua décima edição, divulgou o novo hino de composição da D. Beatriz:

Figura 2: publicação no periódico *Abelha do Itaculmy*

SS. MM. II.: repetio-se hum Elogio composto por huma Senhora Mineira (*) depois do qual o Ex.^{mo} Presidente deo os Vivas, que forão correspondidos com enthusiasmo; e de hum dos Camarotes entocou a mesma Senhora Mineira o novo Hymno de sua composição.

Fonte: *Abelha do Itaculmy*, 24 de janeiro de 1825.

<http://memoria.bn.br/pdf/778931/per778931_1825_00010.pdf>

O “Elogio” foi apresentado em praça pública, por ocasião de uma solenidade de homenagem a Dom Pedro I. A composição poética fora entoada duas vezes na voz da própria autora.

Figuras 3, 4 e 5: “Elogio”, publicado no *Abelha do Itaculmy*

<p>ELOGIO.</p> <p>Dia de gloria! Dia sempre grato! Por mão de Jove, á nos por mimo dado! Do tempo estragador triunfante assoma: De fulgido esplendor, raios celestes Cobre nossas auríferas montanhas. Vem trazer-nos o nitido momento (De virtudes, e Graças ladeado) O momento em que vio Austria vaidosa</p>	<p>Para gloria do mundo, e gloria nossa, Respirar Carolina a aura primeira. E, em quanto as filhas do Danu- bio annoso Canoros Hymnos, ledas entoavão, Melancolico o Pai, a frente erguia Coroada de juncos, e espadanas. E, soltando do peito co' um suspiro A Profetica voz, assim dizia „ Habitantes gentis do equoreo Imperio Prole de Jove, e minha: O goso intenso</p>
--	--

Do prazer que vos move, me trans-
 portia;
 Eu senti, como vós, a gloria excelsa
 De ver surgir no gremio meu o
 Augusto
 Novo Germen de Heróes. que o Céu

(*) D. **Beatriz** Francisca de Assis
 e Seixas.

Fonte: *Abelha do Itaculmy*, 24 de janeiro de 1825.

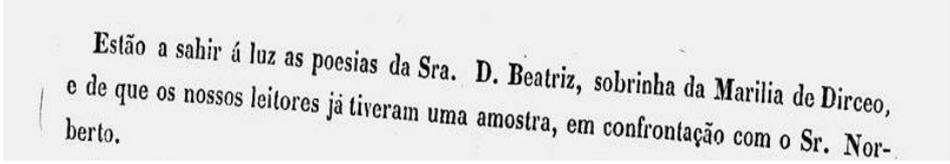
<http://memoria.bn.br/pdf/778931/per778931_1825_00010.pdf>

Outro poema de autoria da Sra. D. Beatriz Brandão apareceu publicado no *O Universal* (1831), edição 590, seguido da informação de que o “Elogio” havia sido recitado por uma jovem mineira no dia 3 de maio de 1831.

De sorte, não foram somente os jornais mineiros que publicaram os poemas de autoria da D. Beatriz, o prelo carioca, por exemplo, também recebeu boa parte das composições poéticas da autora. Dentre os periódicos do Rio de Janeiro que divulgaram a poesia da Sra. D. Beatriz Brandão estão o *Diário do Rio de Janeiro* (1845); *O Grátis* (1850); *A Marmota na Corte* (1851); *Marmota Fluminense: Jornal de Modas e Variedades* (1854); *Jornal do Commercio* (1855); dentre outros.

A novidade, contudo, apareceu no ano de 1856, quando a autora tem publicado o seu primeiro livro, *Cantos da Mocidade*, no qual reuniu uma coletânea de poemas que evidenciaram ainda mais os pendores poéticos da autora. Anos antes, o periódico *O Guanabara: Revista Mensal Artística, Científica e Litteraria* (1852) anunciou o possível lançamento da obra literária de D. Beatriz e o parentesco da autora com “Marília de Dirceu”:

Figura 6: anúncio de publicação de poesias da autora



Estão a sahir á luz as poesias da Sra. D. Beatriz, sobrinha da Marília de Dirceo, e de que os nossos leitores já tiveram uma amostra, em confrontação com o Sr. Norberto.

Fonte: *O Guanabara: Revista Mensal Artística, Científica e Litteraria*, ano de 1852.
<<http://memoria.bn.br/DOCREADER/docreader.aspx?BIB=700630&pagfis=360>>

Embora anunciada na revista Guanabara como sendo sobrinha de Marília, D. Beatriz Francisca de Assis Brandão era prima da referida personagem por parte de pai e irmã por conta de ter sido criada junto à prima. As duas obtiveram a mesma educação, porém, apenas Beatriz cultivou o gosto pela literatura e parece não ter precisado de “nome” para se fazer conhecida no meio literário oitocentista.

A maestria literária e os elogios às publicações de D. Beatriz apareceram muitas vezes estampadas nas páginas dos periódicos oitocentistas, foi o caso, por exemplo, da matéria publicada pelo *Annaes da Academia Philosophica* do Rio de Janeiro, na qual o periódico anuncia que passará a oferecer aos leitores “algumas horas de preocupação literária” com a leitura do *Cantos da Mocidade*, o livro que, segundo o periódico, nem é preciso concluir a leitura para encontrar “páginas coloridas

de doces harmoniosas, e perfumadas de poesia, de sentimento, e de vida". (*Annaes da Academia Philosophica*, 1858).

A *Marmota Fluminense: Jornal de Modas e Variedades* foi um dos periódicos oitocentistas que mais publicou textos poéticos da autora ouro-pretana, além de ter tecido elogios de diversas ordens àquela que esteve por muito tempo entre suas principais e mais ilustres colaboradoras, a laureada poetisa brasileira Sra. D. Beatriz Francisca de Assis Brandão, a prima-irmã de Marília.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos vislumbrar, a Sra. D. Beatriz Francisca de Assis Brandão desempenhou importante papel na sociedade brasileira do Oitocentos. Ainda no começo do século XIX, D. Beatriz vivenciou uma época de início da abertura para a educação das mulheres no país, sendo responsável por fundar e dirigir uma escola primária para as meninas da cidade de Ouro Preto. Senhora de renome, a professora mineira era também musicista, tradutora e poetisa, dentre outros talentos.

Sem dúvida, a escrita poética da autora a teria levado a conquistar grandes louros na imprensa oitocentista da época. As publicações de D. Beatriz Brandão foram impressas nos jornais e nas revistas oitocentistas, além de ter tido impressa a sua coletânea de poemas em um livro, o "Cantos da Mocidade", lido, admirado, e comentando pelos leitores dos periódicos, tão grande o pendor poético da escritora mineira.

Não somente o "Cantos da Mocidade", mas a maioria das composições da Sra. D. Beatriz Francisca de Assis Brandão se tornaram conhecidas no mercado periodístico brasileiro do Oitocentos, o qual passou a oferecer aos leitores cada vez mais produções da poetisa e a homenageá-la quanto aos pendores poéticos, além de anunciá-la como referência na educação de patrícias e como prima-irmã de Marília.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Constância Lima. Feminismo e literatura no Brasil. *Estudos avançados*, 17 (49). São Paulo: 2003.

LOURO, Guaciara Lopes. Mulheres na sala de aula. In PRIORE, M. D. (Org.) **História das mulheres no Brasil**. (9ª ed.) São Paulo: Contexto, 2008. p. 443-481.

PEREIRA, Cláudia Gomes. **Beatriz Brandão: mulher e escritora no Brasil do século XIX**. São Paulo: Scortecci, 2005.

_____. A poesia esquecida de Beatriz Brandão (1779-1868). *Revista Navegações*, v. 3, n. 1, p. 17-26. Porto Alegre: jan-jun/2010.

STEIN, Ingrid. A posição social da mulher no Rio de Janeiro da segunda metade do século XIX. *In Figuras femininas em Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 15-54.

VERÍSSIMO, José. A educação da mulher brasileira. *In A educação nacional*. (4ª Ed.). Rio de Janeiro: Topbooks; Belo Horizonte: Puc-Minas, 2013. p. 151-169.

Fontes Primárias:

Abelha do Itaculomy, 24 de janeiro de 1825. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/778931/per778931_1825_00010.pdf. Acesso em: 26/05/2021.

Annaes da Academia Philosophica, 1ª edição, ano de 1858. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=071599&pagfis=27>. Acesso em: 26/05/2021.

A Marmota na Corte: Jornal de Modas e Variedades, edição 207, ano de 1851. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/706906/per706906_1851_00207.pdf. Acesso em: 27/05/2021.

Diário do Rio de Janeiro, edição 6918, ano de 1845. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=094170_01&pagfis=28785. Acesso em: 27/05/2021.

Jornal do Commercio, edição 172, ano de 1855. Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=364568_04&pagfis=8669. Acesso em: 26/05/2021.

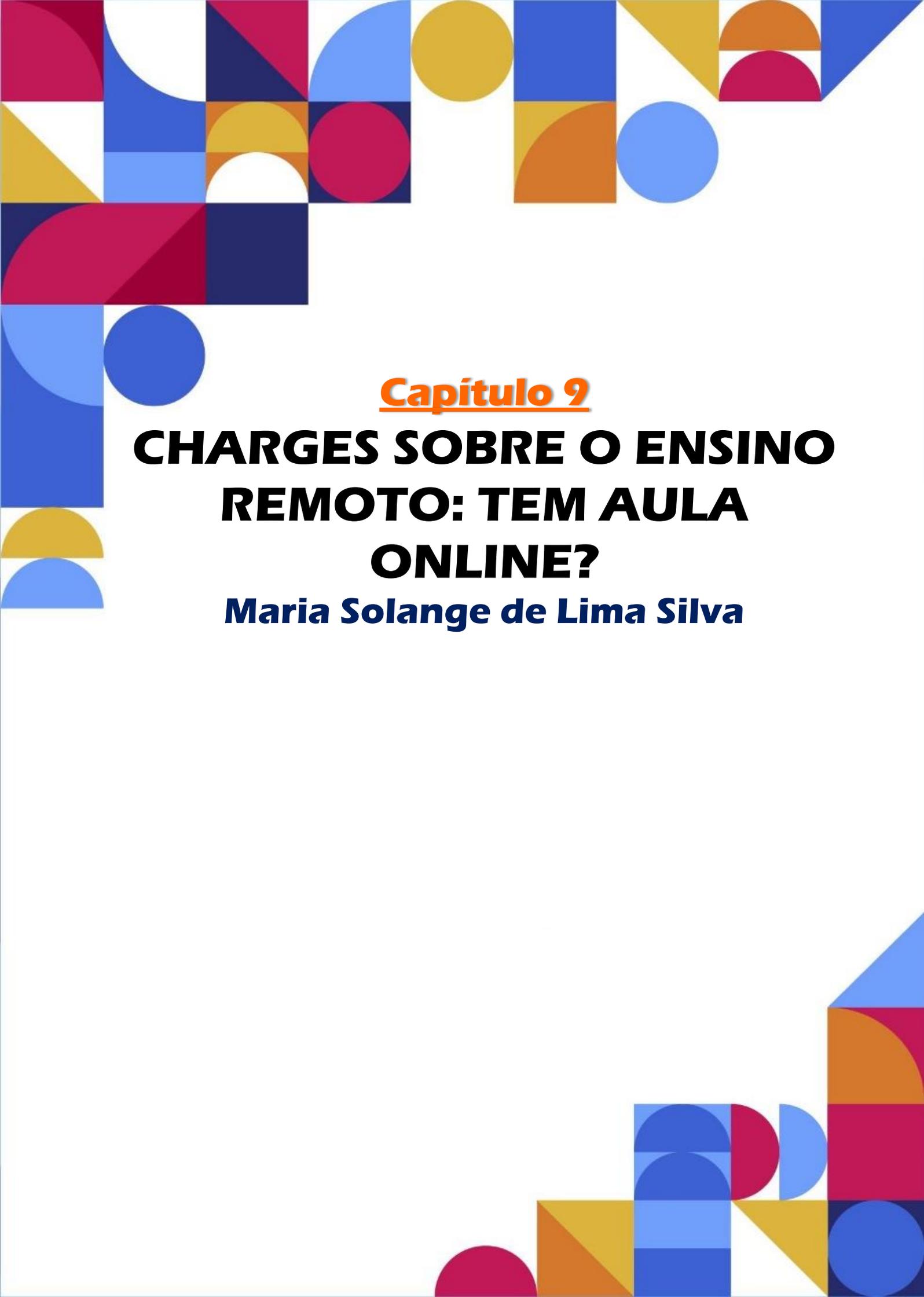
Marmota Fluminense: Jornal de Modas e Variedades, edição 00512 (1), ano de 1854. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/706914/per706914_1854_00512.pdf. Acesso em: 27/05/2021.

O Guanabara: Revista Mensal Artistica, Scientifica e Litteraria, ano de 1852. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DOCREADER/docreader.aspx?BIB=700630&pagfis=360>. Acesso em: 26/05/2021.

O Grátis, edição 34, ano de 1850. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=719676&pesq=beatriz>. Acesso em: 26/05/2021.

O *Jornal do Comercio* do Rio de Janeiro, edição 83, ano de 1831. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_02&pagfis=9967. Acesso em 26/05/2021.

O *Universal*, 1829, 1831, 1832 e 1838. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=706930&pagfis=1>. Acesso em 26/05/2021.



Capítulo 9

**CHARGES SOBRE O ENSINO
REMOTO: TEM AULA
ONLINE?**

Maria Solange de Lima Silva

CHARGES SOBRE O ENSINO REMOTO: TEM AULA ONLINE?

Maria Solange de Lima Silva

*Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras (Universidade Estadual Vale do Acaraú/2009), Licenciatura em Pedagogia (Centro Universitário UNINTA/2021), Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Português (Faculdades Integradas de Patos-FIP/2011), Especialização em Gestão Escolar (Universidade Federal da Paraíba /2012), Gestão em Educação Global, Construção da Cidadania e Inteligências Humanas (Faculdade de Ensino Superior do Paraná – FESP/ 2015), Mestranda em Letras - Profletras (Universidade Estadual da Paraíba). Atualmente é professora da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte – Escola Estadual Domitila Noronha - Serrinha/RN. Tem experiência na área de Linguística com ênfase em leitura – produção textual - ensino. E-mail: Maria.solange@aluno.uepb.edu.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3455948937540152>*

Diante das inúmeras práticas voltados para a sala de aula, com o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, percebemos as constantes dificuldades apresentadas pelos alunos no que se refere à expressão oral, a leitura e a escrita textual sem tanta relevância, consistência ou adequação. Essa realidade tão presente na escola parece não mais impactar o ensino de língua, posto que o aluno ainda chega na segunda fase do Ensino Fundamental desprovido de competências textuais que os conduza ao uso da linguagem enquanto prática social.

Em geral, temos acompanhado alunos incapazes de perceber a língua na perspectiva da interação e da reflexão, que permita o surgimento do diálogo construído nos textos e que dê ênfase à construção de sujeitos e de sentidos. Deparamo-nos ainda com um modelo de leitura pouco significativa e uma escrita reduzida às existentes nos livros didáticos que pouco ou nada têm contribuído para o ensino discursivo e reflexivo da língua.

Diante dessa realidade, se faz necessário que professores e alunos de Língua Portuguesa transformem esse olhar acerca do ensino e aprendizagem no âmbito do Ensino Fundamental e juntos, realizem uma prática que vislumbre habilidades permeadas entre a linguagem e o ensino, com ênfase nas vivências e situações sócio comunicativas. KOCK (2020) discorre sobre o conhecimento sócio interacional, sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de interação através da linguagem. Sendo assim, o ensino da língua portuguesa merece ser trabalhado com práticas comunicativas para responderem às necessidades interlocutivas dos sujeitos que nelas se inter-relacionam.

Nessa ótica, ao trabalho docente cabe o desafio de mudança no ensino para se trabalhar a língua discursivamente, para tornar o aluno um leitor crítico, viabilizar a oralidade e a escrita discente, enquanto sujeito social. O empenho por fazer acontecer essa prática nas aulas de português está ligado a necessidade de realizar um ensino da língua cada vez mais útil e significativo, pois, sentimos na pele a falsa ideia de que a incompetência atribuída ao aluno quanto ao uso da linguagem é atribuída inteiramente ao professor de português dentro e fora do ambiente escolar. No que toca à aquisição de competências em leitura e em escrita, entendemos como pioneiros a capacidade intelectual e crítica dos estudantes para se situar no mundo e em torno das suas habilidades bem como diante das situações que possam surgir na sua vida cotidiana.

Segundo Antunes (2003), a atividade da leitura complementa a atividade da produção escrita. É sob essa perspectiva que devemos entender a relevância de se desenvolver o ensino/aprendizagem da língua tomando como via de acesso os gêneros textuais, estimulando o senso crítico do aluno por meio de atividades de análise e reflexão que incentivem o desejo de descoberta e de curiosidade de modo a não se sentir conformado com o que já está estabelecido nos textos, mas sentindo-se capaz de achar outros contextos, sentidos e vieses. Na contramão de um ensino pautado na gramaticalidade, acreditamos que ele ganhará novos rumos por essa forma interativa e também discursiva de se abordar a língua.

O trabalho com gêneros textuais abre um leque de possibilidades no âmbito da leitura e da produção escrita já que existe uma riqueza deles, com vistas a concepção de Bakhtin (2016) a diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles diferem entre si dependendo da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação. Considerando as

muitas possibilidades de gêneros difundidas no dia a dia, o ímpeto discursivo do indivíduo se manifesta em torno da escolha de um determinado gênero que fará com que os participantes dessa comunicação (leitores, falantes, caso aqui do próprio aluno) ampliem fácil e rapidamente a intenção discursiva que previamente percebem a totalidade dos enunciados em composição.

Nesse sentido, nosso intento, ao produzirmos essa proposta de trabalho, adere o panorama de desenvolver a leitura reflexiva e crítica de charges numa perspectiva sóci-discursiva que viabilize a oralidade e a escrita do aluno, partindo das vivências e situações cotidianas construídas e apresentadas nos discursos chargísticos. Para tal, desenvolveremos uma sequência didática a partir das concepções de Dolz e Schneuwly (2004), na qual o procedimento abrange um conjunto de atividades que fornecem suportes pedagógicos e sistemáticos com base em um gênero textual, a charge. A sequência didática será aplicada em uma turma do 9º ano de uma escola da rede estadual de ensino do município de Serrinha/RN, empregando o gênero citado, instituindo uma proposta de ensino discursivo e reflexivo da língua.

Considerações sobre leitura e escrita reflexiva na escola

É imprescindível pensar a leitura como essencial em sala de aula, sobretudo, numa perspectiva de letramento como meio de se contemplar um ensino discursivo e reflexivo da língua. Além disso, os textos, enquanto produtos de atividade de linguagem, devem agir permanentemente na formação social do aluno no viés da leitura, despertando assim, a construção de sujeitos e de sentidos.

Kleiman defende as práticas de leitura e escrita na escola considerando que:

Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2007, p. 4)

Dessa forma, a escola tem um importante papel de viabilizar um ensino centrado nas práticas de leitura e escrita que estimule o desenvolvimento da competência discursiva para que o aluno saiba agir enquanto sujeito social, ampliando suas possibilidades de interação em diversos contextos em torno de suas vivências e situações cotidianas. Nesse sentido, Solé:

Considera que a leitura e a escrita apareçam como objetivos prioritários da Educação Fundamental. Espera-se que no final dessa etapa, os alunos possam ler textos adequados para sua idade de forma autônoma e utilizar os recursos ao seu alcance. (SOLÉ, 1998, p.34).

Essa proposta parece não prevalecer quanto ao ensino da língua, pois a escola ainda se vê diante do dilema da ausência das competências leitora e escritora por parte do aluno, algo que revela a necessidade de leituras reflexivas e críticas que concretize a oralidade e a escrita do aluno a favor da construção de textos relevantes e ajustados a um contexto de comunicação social mais amplo.

Conforme a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, p.71).

Conforme a orientação da BNCC, o ensino da Língua Portuguesa deve estar envolvido em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura.

Nessa perspectiva, a leitura e a escrita são ferramentas indispensáveis para a inserção dos indivíduos na sociedade e sobretudo no universo da atualidade em que os cidadãos se sentem cobrados às imposições do mundo contemporâneo. A saber, essas duas competências elegem o cidadão à qualidade de aptos no mundo e para viver no mundo por elevar seu senso crítico e reflexivo.

À luz desse contexto, é de extrema importância que o aluno conclua o Ensino Fundamental com domínio das regras básicas de escrita, contudo, para que haja essa habilidade é indispensável que a leitura esteja encadeada nesse processo. Concordamos com a concepção de Antunes:

A atividade da leitura complementa a atividade da produção escrita. É, por isso, uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua e participa ativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor. (ANTUNES, 2003, p. 67).

De fato, a integração entre leitura e escrita são imprescindíveis para a aquisição das demais habilidades escolares e para o conhecimento de qualquer indivíduo, são fatores essenciais, uma boa leitura leva a uma boa escrita. A condição de sujeito letrado se constrói nas experiências culturais em consonância com essas práticas que oportunizam os alunos a viverem, mesmo antes de começar sua educação formal.

Os Gêneros Textuais e Discursivos no Ensino da Língua

Nos diversos campos da atividade humana o uso da linguagem se faz presente. E partindo desse uso, conseguimos interagir com o outro no meio social em que estamos inseridos. Conforme afirma Bakhtin:

Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (Bakhtin, 2016, p. 11).

Desse modo, é no entorno de uma necessidade de comunicação social que há o uso multiforme da linguagem e esta, se efetiva no processo de interação sempre atrelada a formas socialmente estabelecidas que organizam a comunicação em diferentes campos de atuação discursiva. Nesse sentido, há uma riqueza infinita de gêneros do discurso pelas formas multifacetadas da atividade humana e daí surgem de forma crescente os gêneros do discurso. Bakhtin elucida que:

Quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação – em suma, tanto mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso. (Bakhtin, 2016, p. 41).

Nesses termos, os gêneros do discurso são indispensáveis à compreensão das formas que a língua se apresenta, mutáveis e flexíveis, posto que cada gênero do discurso, conforme Bakhtin, em cada campo da comunicação discursiva, tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como tal.

E assim, os gêneros textuais e discursivos merecem ser contemplados no ensino de Língua Portuguesa com vistas às inúmeras possibilidades de se trabalhar na escola para a construção de abordagens que privilegiem um ensino produtivo e reflexivo de leitura e escrita gerando sentidos e aprendizagens. Partindo desse pressuposto, é importante que a escola ofereça aos alunos, um contato amplo com os diferentes gêneros de textos escritos de modo a desenvolver no aluno o letramento e o torne capaz de fazer o uso da leitura e da escrita na sua interação com a sociedade.

Kleiman (2007) diz que “os estudos do letramento, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.” (KLEIMAN; 2007, p. 4).

Dessa forma, o letramento não se distingue das situações ocorridas na vida social, mas está relacionado a uma atividade coletiva por meio da linguagem, que tem objetivos e intenções a serem alcançados conforme essas interações que reúnem as práticas de linguagem dos sujeitos.

Dentro desse contexto, destaca Soares:

Concepção de letramento como sendo não as próprias práticas de leitura e escrita, e/ou os eventos relacionados com o uso e função dessas práticas, ou ainda o impacto ou as consequências da escrita sobre a sociedade, mas, para além de tudo isso, o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação. (SOARES, 2002, p. 144).

Sob esse pensamento, o letramento muito vem contribuir para o ensino da língua portuguesa e a escola deve oferecer aos alunos um ensino que proporcione o contato com gêneros textuais na perspectiva do letramento e do desenvolvimento pleno do aluno, criando condições para a aquisição de uma consciência crítica e reflexiva das contradições da sociedade.

Os gêneros textuais, por sua vez, surgem de forma presente e atuante na vida social e assim se dá na forma coletiva. Ainda de acordo com Bakhtin:

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica [...]. (BAKHTIN; apud KOCH; ELIAS, 2010, p. 102).

As palavras de Bakhtin (2010) revelam que, no uso dos gêneros do discurso é possível o desenvolvimento do indivíduo através da sua interação por ser uma competência que compreende o propósito das mudanças nas práticas sociais, viabiliza o domínio, dá suporte às práticas de leitura, compreensão e produção de gêneros textuais.

Diante do apresentado sobre esse ponto de vista, é possível depreender que pensar em leitura e em escrita partindo do uso de gêneros textuais/discursivos para o ensino de Língua Portuguesa não somente contempla o acesso à leitura e a escrita, mas, sobretudo, à sua inserção nas práticas sociais, sinalizando, portanto, processos de intervenção, de uso social da cultura letrada. Isso resume a capacidade de a escola efetivar a leitura e a escrita como prática social de linguagem.

O Gênero Charge no Ensino da Língua Portuguesa

A charge é, portanto, um gênero constituído de um texto curto e de rápida leitura, sua linguagem varia em torno da sua intenção comunicativa, compõe-se, geralmente das duas linguagens - verbal e não verbal e tem como suporte de circulação, principalmente, jornais, podendo aparecer também em revistas, sites e outros meios. A charge tem por função provocar o humor, o riso, com objetivo de atrair o leitor para uma crítica. Porém de forma descontraída, mais leve que outros gêneros dentro da mesma esfera ou suporte.

Marchuschi (2008) diz que o conceito de linguagem, que une a vida social e o sistema gráfico da língua, se direciona à conclusão que ensinar a língua é ensinar a utilizar funcionalmente a língua.

Nesse contexto, o ensino da Língua Portuguesa deve priorizar o estudo dos gêneros textuais sob a perspectiva sócio discursiva, percebendo a linguagem como interação, vislumbrando os trabalhos direcionados para a leitura e a escrita. Assim, é possível impedir que o ensino esteja/seja voltado tão somente para a gramática tradicional ou apenas para uma concepção de linguagem como código. Portanto, o gênero charge, identifica-se como uma possibilidade de trabalhar a língua nesse processo.

Os gêneros podem ser considerados ferramentas, na medida em que um sujeito – o enunciador – age discursivamente numa situação definida – a ação – por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento semiótico – o gênero. A escolha do gênero se dá sempre em função dos parâmetros da situação que guiam a ação e estabelecem a relação meio - fim, que é a estrutura básica de toda atividade mediada. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

Assim sendo, o gênero charge atende às expectativas da nossa proposta de trabalho na perspectiva das práticas sociais que colocam em atividade as múltiplas faces de que a língua dispõe e revelam a necessidade de leituras reflexivas e críticas com propósitos sociodiscursivos que concretiza a oralidade e a escrita do aluno, partindo das vivências e situações cotidianas construídas em qualquer contexto discursivo presente na charge.

A responsabilidade social da escola é criar e desenvolver práticas pedagógicas que trabalhem a língua discursivamente. Dessa forma, o ensino da língua atingirá o desenvolvimento e habilidades de práticas sociocomunicativas, podendo o aluno compreender e agir sobre as diversas situações no contexto social.

O trabalho com a charge que propomos neste trabalho pretende evidenciar que a sua leitura na sala de aula seja contemplada para fins de interpretação escrita, crítica e reflexiva dos aspectos implícitos nas abordagens crítico-humorísticas do referido gênero sem fazê-lo distanciado do seu contexto.

“(…) a charge será concebida não apenas como modalidade da linguagem iconográfica, mas também como prática discursiva irônica e, conseqüentemente, ideológica. Os principais aspectos que compõem o universo de definição da charge, reconhece a sua historicidade e determina a sua condição de signo ideológico, portanto, uma discursividade de natureza irônica e humorística, por isso, reveladora de ideias e expressão ideológica de uma determinada posição que se encontra no exercício do poder e como discurso de reflexão de denúncia social” (MELO, 2004 p. 94).

Nessa perspectiva, a charge ao ilustrar, por meio da sátira, os acontecimentos atuais que despertam o interesse público, dentre outros infinitos gêneros, muito vem contribuir para essa proposta do ensino discursivo e reflexivo da língua no âmbito das situações socio comunicativas por revelar ideias em seus discursos de reflexão e de denúncia. Com isso, a charge faz emergir diversos outros discursos que circulam socialmente gerando ações sócio discursivas na construção de sujeitos e de sentidos que acaba por contemplar a reflexão e a escrita textual do aluno.

A formação desse leitor crítico demanda uma concepção sociointeracionista da linguagem, a qual considera a classificação de diferentes gêneros necessários para o ensino de línguas, abordando especificamente, a questão da leitura e da produção escrita (MARCUSCHI, 2003, p.36).

É sob essa perspectiva que optamos pelo gênero charge com vistas à formação de um aluno/leitor crítico dando-lhes clareza sob o que se pretende de fato realizar nesse processo. É evidente que a leitura crítica requer do aluno aprendizagem por conhecimento prévio e reflexão à luz do pensamento crítico. Diante da realidade do estudante que não lê, o trabalho deve se apresentar partindo da necessidade de despertá-lo ao hábito de leitura.

De acordo com Bakhtin (2006, p. 105), o ponto de partida para o estudo da linguagem deve ser as formas de interação verbal em ligação com as condições concretas de produção.

Nessas condições, é imprescindível a concepção de letramento enquanto prática social, pois, é através da leitura que o indivíduo terá a possibilidade de construir

novas relações com as informações presentes no espaço global de uma forma dinâmica, crítica e autônoma. Aliado à abordagem do gênero, entendemos que a charge se adéqua a proposta de trabalho a ser aplicada na turma do 9º ano do Ensino Fundamental, visando promover e desenvolver a leitura reflexiva e crítica numa perspectiva sociodiscursiva que viabilize a oralidade e a escrita do aluno partindo das vivências e situações cotidianas construídas e apresentadas nos discursos chargísticos.

Partimos da problemática presente na constante observação do contexto educacional ao qual estamos inseridos, visto que, há uma grande dificuldade por parte do aluno quando o assunto é trabalhar a língua discursivamente, permitindo o surgimento do diálogo construído no texto dando ênfase à construção de sujeitos e de sentidos.

Dessa forma, pensamos na imediata proposta metodológica com o gênero charge, assumindo uma perspectiva na qual a língua, enquanto propriedade do ser humano, o constitua, na consciência de que os discentes se percebam nas vivências e situações cotidianas construídas e apresentadas nos discursos das charges e que gerem ações sociodiscursivas, despertando assim, a construção de sujeitos e de sentidos.

Nossa justificativa, parte justamente da necessidade de proporcionarmos ao aluno do Ensino Fundamental o acesso a um ensino discursivo e reflexivo da língua, que o torne um leitor crítico e consciente, capaz de produzir e desenvolver a oralidade e a escrita enquanto sujeito social, bem como ampliar a existência de eventos discursivos que possibilite o uso da linguagem, na medida em que se ampliam os atos comunicativos.

Nesse contexto, refletimos sobre possíveis formas de uso da linguagem, uma vez que existe uma variedade de textos que circulam na sociedade e, desse modo, os gêneros textuais integram-se de maneira natural nas culturas em que se desenvolvem, dentre elas a *charge*, capaz de gerar ações sociodiscursivas, despertando assim, a construção de sujeitos e de sentidos. Conforme afirma Marcuschi (2003, p.22), os gêneros textuais são “como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”. Dessa forma, os textos, enquanto produtos de atividade de linguagem devem agir permanentemente na formação social do aluno, o que revela a justificativa do presente projeto.

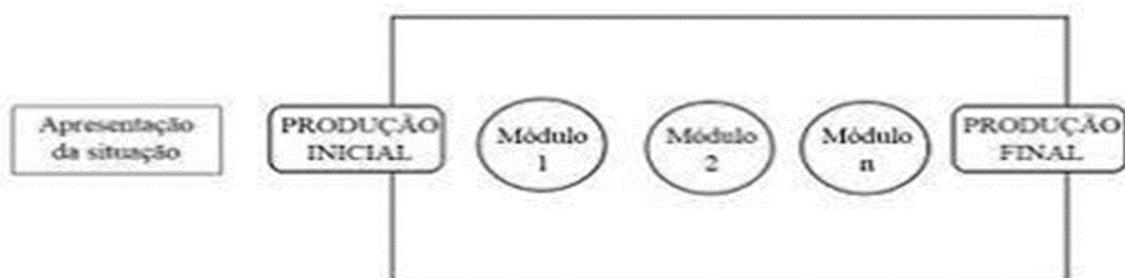
O objetivo geral é o de desenvolver a leitura reflexiva e crítica de charges numa perspectiva sócio discursiva que viabilize a oralidade e a escrita do aluno do 9º ano partindo dos textos chargísticos que tratam de aulas online na pandemia. Para assim, subsidiar a leitura na sala de aula para fins de interpretação escrita, crítica e reflexiva dos aspectos implícitos nas abordagens crítico-humorísticas do gênero charge; identificar os discursos presentes nas charges gerando ações sóciodiscursivas na construção de sujeitos e de sentidos que contemplem a reflexão e a escrita textual; publicar na página da escola e nas redes sociais dos alunos os textos construídos pelos estudantes a partir dos discursos constituídos nas charges.

Para a realização da presente proposta escolhemos a turma do 9º Ano “U” da Estadual Domitila Noronha, composta por 21 alunos, todos oriundos da zona urbana deste município. A referida turma é constituída de alunos que se encontram dentro da faixa etária de 13 a 15 anos, sendo 10 alunos do sexo masculino e 11 do sexo feminino.

Atualmente esses alunos estão inseridos no processo de Ensino remoto por motivo da pandemia de Covid-19 e participam de aulas através de recursos tecnológicos e por envio de materiais impressos, uma metodologia adotada por todas as escolas públicas do Rio Grande do Norte como meio de dar continuidade às aulas, por suspensão das atividades presenciais.

Como proposta de sequência didática optamos pelo modelo proposto em Dolz e Schneuwly (2004) cuja finalidade é trabalhar com gêneros textuais junto ao aluno. Essa sequência inicia-se pela apresentação da situação, seguida da produção inicial, módulos de ensino e a produção final - quando o aluno poderá incorporar os conhecimentos adquiridos nos módulos anteriores.

A figura abaixo expõe essa proposta nos moldes de Dolz e Schneuwly (2004) com a finalidade é trabalhar com gêneros junto ao aluno.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98)

A **apresentação da situação** começa por uma conversa com a turma apresentando o gênero textual charge e sua função social. Aqui o aluno tomará conhecimento do gênero charge enquanto estilo de ilustração que tem por finalidade satirizar, por meio de uma caricatura, algum acontecimento atual com uma ou mais personagens envolvidas. Expomos que, esse gênero é de cunho humorístico, e que na maioria das vezes apresenta uma crítica relacionada aos valores sociais, além de entender a origem da palavra que vem do francês e significa carga ou exagero.

A **Produção inicial** traz como proposta uma charge sobre as dificuldades enfrentadas pelas famílias durante a pandemia com o ensino remoto - para ser lida. A partir dessa charge, o aluno fará sua primeira produção trazendo suas impressões sobre o gênero e sua interação com o texto. O primeiro momento de observação do aluno em termos de ensino e aprendizagem sobre o gênero.

Partindo para o **módulo 1** (oficina 1), nesse módulo o aluno manuseará diversas charges sobre o ensino remoto/online. Fará leituras e observações de diversas charges com abordagens diversas. Nessa oficina o aluno será conduzido a reflexão das denúncias impressas nos textos chargísticos.

Seguindo para o **módulo 2** (oficina 2), o aluno terá contato apenas com charges que abordam sátiras referentes ao ensino remoto/aulas remotas. Partindo dessas charges e do contato do aluno com o gênero, eles deverão identificar o acontecimento social presente nelas e em que aspecto se inclui suas cargas, críticas ou denúncias em torno do verbal e do não verbal.

A produção 2 da presente sequência didática foi bem desenvolvida trazendo a proposta de charge apresentada abaixo. A partir dessa charge, o aluno fará sua primeira produção trazendo suas impressões sobre o gênero e sua interação com o texto. O primeiro momento de observação do aluno em termos de ensino e aprendizagem sobre o gênero. Momento de explorar de forma satisfatória a oralidade dos alunos.



Fonte: <https://www.google.com/search?q=charges+sobre+ensino+remoto&rlz=1C1CHZN> Acesso em 12/08/2021

No **módulo 3** (oficina 3), o aluno observará outras charges obedecendo a temática (aulas remotas ou online) e irá analisá-las em situações reais de uso para que pratique, nesse momento, não só a leitura, como também a oralidade, de modo a refletir sobre sua própria fala e sobre outras situações com as quais a charge interage com o seu dia a dia.

Para encerrar, a **produção final** trará uma proposta de produção de texto em torno do gênero charge. Essa produção deve ser individual e parte da leitura de charges que abordam os temas trazidos anteriormente e dela desenvolverá sua produção, procurando situar no texto, situações sociais idênticas às que vivenciamos no cotidiano ao transmitir a visão crítica sobre o assunto-alvo na charge.

Essa produção retornará ao professor, será corrigida e devolvida ao aluno para a reescrita textual e depois desse processo o produto final pronto – as produções textuais. A circulação dessas produções dar-se-á na escola: na sala de aula do 9º ano, na página do *facebook* da instituição, além de publicação nas redes sociais de cada aluno envolvido no processo bem como apresentadas ao público escolar (e alunos de outras turmas no retorno gradual das aulas no mês de outubro do presente ano letivo) que observará e apreciará os textos lidos e escritos pelos estudantes autores.

Na prática, este trabalho teve como resultado uma melhoria no ensino discursivo, a oralidade e a escrita do aluno do 9º ano da Escola Estadual Domitila Noronha. Possibilitou a construção de sujeitos e de sentido, perante as vivências e situações cotidianas, presentes nas charges analisadas. As ações sócio discursivas transformadas em texto escrito foram vinculados em profundidade à vida cultural e social do aluno.

Mantemos o constante desafio de favorecer um contato mais positivo do aluno com a língua com o propósito de aprimorar a oralidade, a escrita e a leitura de forma adequada e competente pela ampliação gradativa de suas potencialidades comunicativas. Essa realidade incitou à mudança quanto a aquisição e o desenvolvimento de competências em leitura e em escrita no aluno no decorrer desta proposta.

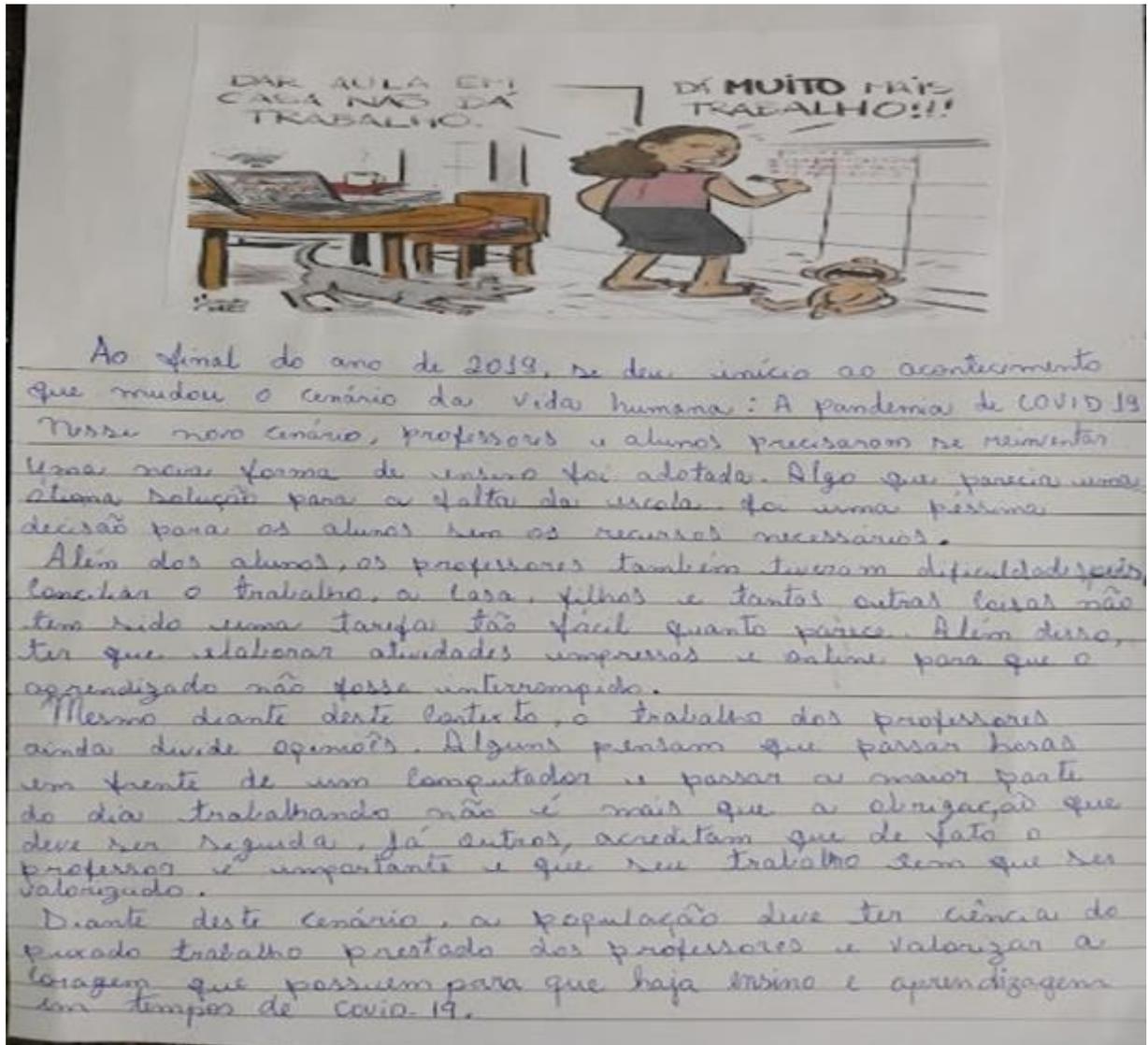
Essa proposta, de fato, consolidou o acesso a um ensino discursivo e reflexivo da língua, que o tornou um leitor crítico e consciente, capaz de produzir e desenvolver a oralidade e a escrita enquanto sujeito social, bem como a ampliação da existência de eventos discursivos pelo uso da linguagem, na medida em que se ampliaram os atos comunicativos dos estudantes.

Foi notado que a partir desse trabalho se colocou em prática as múltiplas faces de que a língua dispõe à medida que se revelaram a necessidade de leituras reflexivas e críticas com propósitos sócio discursivos.

Para tanto, seguimos a proposta realizando as etapas da sequência didática, seguida da apresentação do trabalho em sala de aula virtual, publicação na página da escola e nas redes sociais do aluno e finalizando com a exposição no retorno das aulas presenciais dois meses após finalização dos trabalhos.

Essas atividades foram desenvolvidas ao longo do 2º bimestre letivo conforme o calendário letivo da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte e foi desenvolvido no período remoto de aulas em função da pandemia por Covid-19. A saber, entre os meses de junho e agosto com culminância interna para o mês de outubro de 2021.

A figura abaixo mostra a produção final 1 de um aluno da turma trabalhada conforme a sequência didática aplicada:



Fonte: texto de aluno do 9º ano “U” da escola EEDN – produção final a mão.

A figura seguinte mostra a produção final 2 do aluno da turma conforme a sequência didática aplicada:



Ao final do ano de 2019, deu-se início ao acontecimento que mudou o cenário da vida humana: a pandemia de Covid-19.

Nesse novo cenário, professores e alunos precisaram se reinventar e uma nova forma de ensino precisou ser adotada. Algo que parecia ser, à princípio, uma ótima solução para a ausência da escola, foi na realidade uma péssima forma de ensino para os alunos que não possuem os recursos necessários para aulas remotas em casa.

É fato que, além dos alunos, os professores também tiveram que se reinventar e desse modo enfrentaram inúmeras dificuldades, pois, conciliar o trabalho, a casa, os filhos e tantas outras atribuições ao *home office* não tem sido tarefa tão fácil quanto parece. Além disso, ter que elaborar atividades impressas em função das online para atender aos alunos desprovidos de recursos tecnológicos e alimentar suas cadernetas digitais sem permitir que o ensino e a aprendizagem dos estudantes não fossem interrompidos.

Mesmo diante desse contexto, o trabalho dos professores ainda divide opiniões. Alguns pensam que passar horas em frente do computador e passar a maior parte do dia trabalhando “em casa” não mais que obrigação docente porque dar aula de casa é tarefa leve. Outros defendem que de fato o professor é importante e que seu trabalho tem que ser valorizado sobretudo em tempos de aulas remotas na pandemia.

Diante deste cenário, a população deve ter ciência do puxado trabalho prestado pelos professores e valorizar a coragem que possuem e a postura que assumiram mediante a pandemia da Covid-19 neste e em tantos outros países do mundo no que se refere ao ensino remoto.

Fonte: texto de aluno do 9º ano “U” da escola EEDN – produção final digitada para publicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho vislumbrou a leitura reflexiva e crítica de charges numa perspectiva sóciodiscursiva, viabilizou a oralidade e a escrita do aluno, partindo das vivências e situações cotidianas construídas e apresentadas nos discursos chargísticos.

Acreditamos, pois, que ao desenvolver a leitura reflexiva e crítica de charges numa perspectiva sociodiscursiva, foi possível trabalhar a leitura e a escrita partindo do uso do gênero textuais/discursivo - charge para o ensino de Língua Portuguesa e não apenas o acesso à leitura e a escrita, mas, sobretudo, à sua inserção nas práticas sociais, sinalizando, portanto, processos de intervenção, de uso social da cultura letrada. Isso resume a capacidade de a escola efetivar a leitura e a escrita como prática social de linguagem.

O presente trabalho nos proporcionou uma excelente oportunidade de mostrar aos alunos que a língua é viva e dinâmica e por isso o ensino da Língua Portuguesa deve priorizar o estudo dos gêneros textuais sob a perspectiva sócio discursiva, percebendo a linguagem como interação, vislumbrando os trabalhos direcionados para a leitura e a escrita.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12^a ed. São Paulo: Hucitec, 2006

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016 (1^a Edição)

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

KLEIMAN, Ângela. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**, Santa Cruz do Sul: Signo, 2007.

KOCK, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.

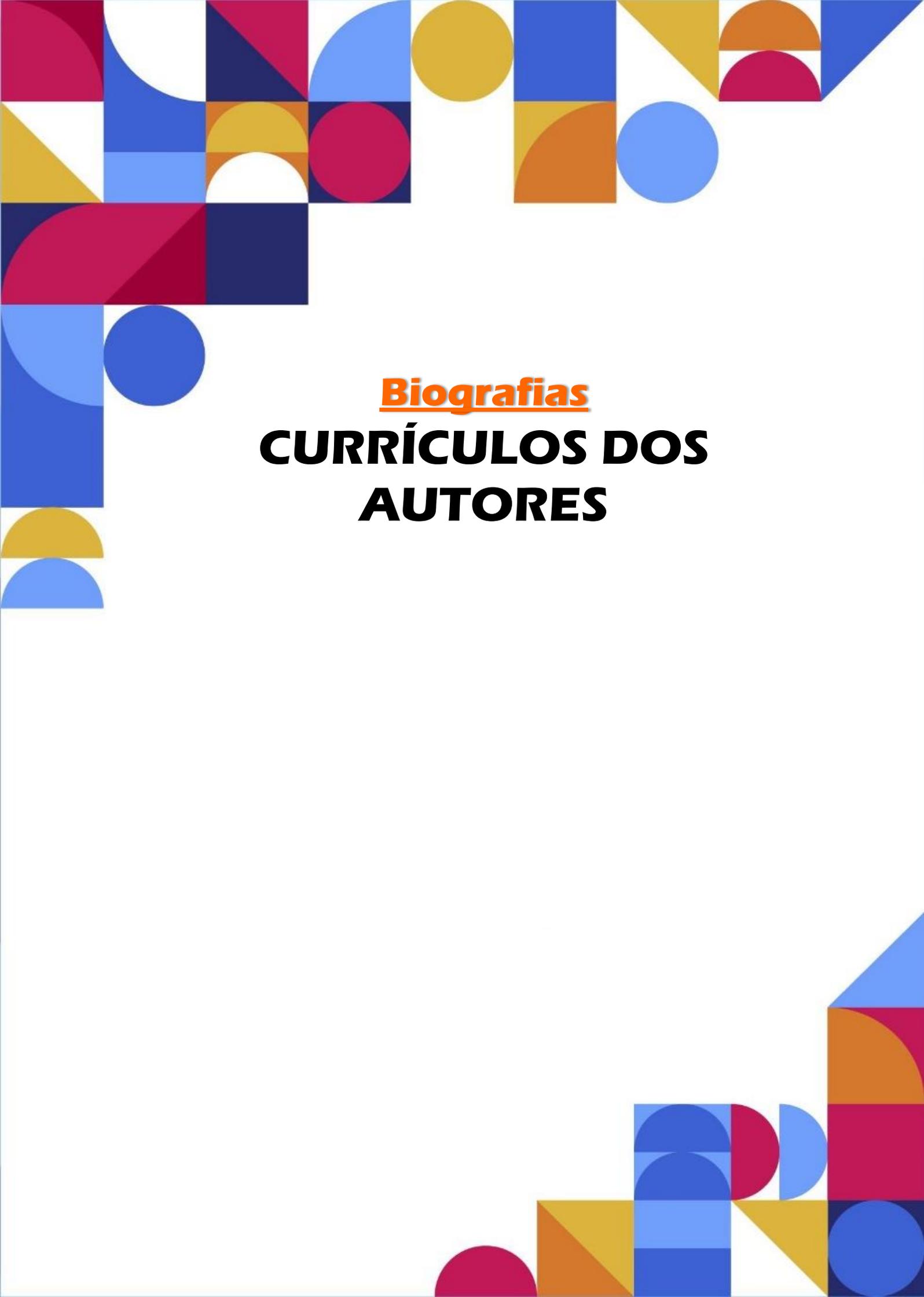
MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, MARIA A. (org). **Gêneros textuais e ensino**. 2^a ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.

MELO, Francineide Fernandes. **Entre o discurso e a ironia: o pintar o sete e desenhar os outros no discurso humorístico**. Dissertação (Mestrado em Letras). João Pessoa: UFPB, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artemed, 1998.

The page features decorative geometric patterns in the corners. The top-left and bottom-right corners are filled with a complex arrangement of overlapping shapes in shades of red, blue, yellow, and orange. The top-right and bottom-left corners contain simpler, more sparse geometric elements. The central text is positioned in the white space between these patterns.

Biografias
CURRÍCULOS DOS
AUTORES

Alexandra Araujo Monteiro

Graduada em Letras Português na UFMA (Universidade Federal do Maranhão) e mestranda na mesma universidade, no PGLB (Programa de Pós-Graduação em Letras de Bacabal). Bolsista FAPEMA. Email: alexandraaraujo450@gmail.com.

Andreza dos Santos Flexa

Mestre em Literatura pela UFPA. Professora do IFPA/Campus Marabá industrial.

Cristian Souza de Sales

Possui doutorado em Literatura e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação-PPGLitCult pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). É Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens-PPGEL/UNEB. Possui graduação em Letras Vernáculas com Espanhol pelo Centro Universitário Jorge Amado. Graduação em Letras com Inglês pelo Centro Universitário Jorge Amado. Especialização em Estudos Linguísticos e Literários-UFBA e Especialização em Metodologia do Ensino da Leitura e Literatura-UNIASSELVI. Desenvolve pesquisas acerca da produção de conhecimento de escritoras e intelectuais afro-latinas e caribenhas, ocupando-se dos seguintes aspectos: literatura, autoria, crítica e teoria literária. Desde 2010, participou como avaliadora de várias edições da série literária Cadernos Negros. Possui experiência acadêmica nos cursos de Direito, Engenharia, Letras e Pedagogia com atuação nos seguintes componentes curriculares: Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, Estágio Supervisionado, Literatura Brasileira, Ficção Contemporânea, Leitura e Prática de Produção de Texto, Metodologia de Pesquisa Científica e Literatura afrodiaspóricas. Atua como professora da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Campus III-Juazeiro. Realiza Pós-doutoramento Crítica Cultural - UNEB- Pós-Crítica.

Cristiane Navarrete Tolomei

Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. Docente adjunto III do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão, Campus Bacabal; docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Letras (PGLB/UFMA/Bacabal) e docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (PGCult/UFMA/São Luís).

Eduardo Felipe Sousa e Silva de Almeida

Graduando em Filosofia pela universidade Federal do Piauí – UFPI.

Fábio José Santos de Oliveira

Orientador do presente trabalho, docente na UFS (Universidade Federal de Sergipe) e professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras-Mestrado Acadêmico da UFMA/ Campus Bacabal (PGLB).Email: oliveira.fabio@ufma.br.

Mairylande Nascimento Cavalcante

Graduada em Letras licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão- UEMA. Pesquisadora da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, campus Bacabal, vinculada à linha de pesquisa: Literatura, cultural e outros saberes, sob orientação da profa. Dra. Cristiane Navarrete Tolomei. E-mail: mairylandenascimento1947@gmail.com.

Márcia de Brito Pinto

Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

Maria do Amparo Moura Alencar

Professora Orientadora da disciplina Metodologia da Pesquisa - Instituto de Educação Athena. Doutoranda em História pela Unisinos. E-mail: amparomoura1@hotmail.com.

Maria Solange de Lima Silva

Graduada em Letras pela UVA -Universidade Estadual Vale do Acaraú (2009), Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Português pela FIP-Faculdades Integradas de Patos (2011). Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal da Paraíba (2012). Gestão em Educação Global, Construção da Cidadania e Inteligências Humanas - FESP (2015). Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS (UEPB).Experiência na área de Língua Portuguesa, Linguística e Produção Textual. Professora da rede estadual de ensino

do Rio Grande do Norte e professora na rede municipal de ensino de Lagoa de Pedras/RN.

Pamela Tais Clein Capelin

Mestranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Campus Cascavel, PR, Bolsa Capes. Pós-graduada em Alfabetização e Letramento; Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação e Literatura Brasileira - Faculdade UNINA. Graduada em Letras – Português e Espanhol – Licenciatura pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Realeza, PR.

Páscoa Maria Pereira Duarte

Mestranda com bolsa CAPES na área de Literatura – Teoria, Crítica e Comparatismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e licenciada em Letras – Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas.

Patrícia Hellen Leite de Sousa

Graduanda em Letras Português na UFMA (Universidade Federal do Maranhão).
Email: patriciahsousa@hotmail.com.

Sara Oliveira Paz

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão. Pós-Graduada em Libras: Tradução e Interpretação - Instituto de Educação Athena. Pós-Graduada em Literatura e Ensino – UEMA. E-mail: sara23oliveira@outlook.com.

Simone Cristina Mendonça

Doutora em Teoria e História Literária pela Unicamp. Professora de Estudos Literários na Unifesspa.

Erica dos Santos Carvalho
(Organizadora)

Possui Graduação em Licenciatura Plena em Letras/Espanhol pelo Centro Universitário de Formiga (UNIFOR - MG), (2013). Pós Graduação em Uso Educacional da Internet pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) e Especialização em Docência com Ênfase em Educação Inclusiva, pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG Campus Arcos).



ISBN 978-658452506-1



9 786584 525061


Editora
REALCONHECER

