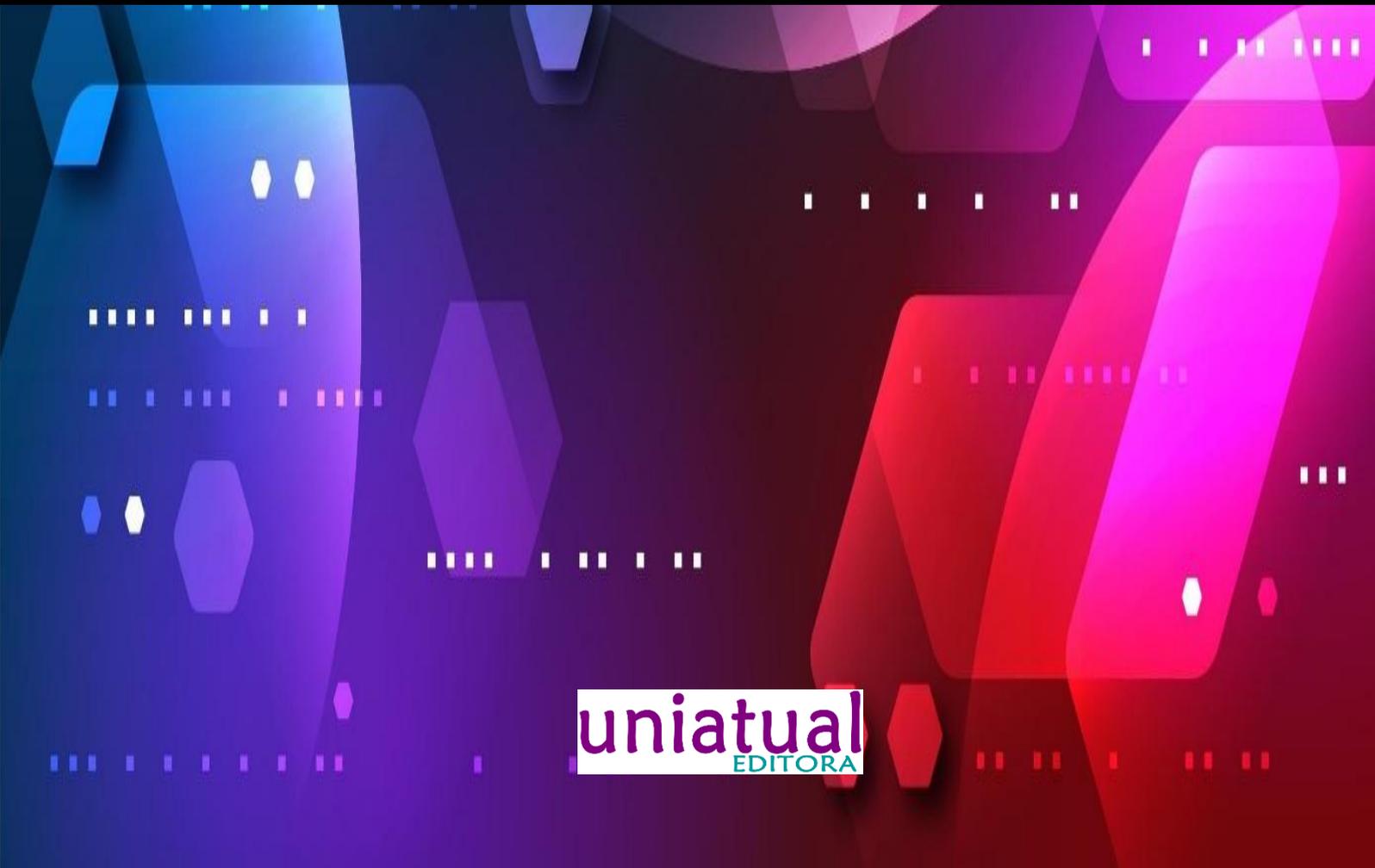




COLETÂNEA REAL CONHECER

Multidisciplinar

*Volume 1
2022*



uniatual
EDITORA

COLETÂNEA REAL CONHECER

Multidisciplinar

*Volume 1
2022*

uniatual
EDITORA

© 2021 – Uniatual Editora

uniatual.grupomultiatual.com.br

universidadeatual@gmail.com

Editor Chefe e Organizador: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Uniatual

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Esp. Alessandro Moura Costa, Ministério da Defesa - Exército Brasileiro

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

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C694m Coletânea Real Conhecer: Multidisciplinar - Volume 1
/ Jader Luís da Silveira (Organizador). – Formiga (MG): Uniatual Editora, 2022. 124 p.: il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-86013-00-9

DOI: 10.5281/zenodo.5854650

1. Coletânea. 2. Multidisciplinar. 3. Saberes. 4. Conhecimentos. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 001.4

CDU: 001

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.

Uniatual Editora

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.uniatual.com.br

universidadeatual@gmail.com

Formiga - MG

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

AUTORES

**ANELISE GRÜNFELD DE LUCA
ANTÔNIO PEREIRA TAVARES NETO
CAMILA DE MATOS SILVA
DANIELA DE MAMAN
EDUARDO MAIA MORAES
EZERIEL PINHEIRO SOUZA
JACKELINE CÂMARA
JOICY DE SOUZA RIBEIRO QUITETE
JOSÉ RICARDO TOMÉ DOS SANTOS
RAUL FURTADO DOS SANTOS
SANDRA APARECIDA DOS SANTOS
SÔNIA MARIA FERREIRA DE MATOS**

APRESENTAÇÃO

A obra “Coletânea Real Conhecer: Multidisciplinar - Volume 1” foi concebida diante artigos científicos especialmente selecionados por pesquisadores da área.

Os conteúdos apresentam considerações pertinentes sobre os temas abordados diante o meio de pesquisa e/ou objeto de estudo. Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos interdisciplinares, aliados às temáticas das práticas ligadas a inovação, bem como os aspectos que buscam contabilizar com as contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização das metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

Capítulo 1 (RE)PENSANDO A RESPEITO DAS NARRATIVAS DE VIAGEM “TRADICIONAIS” – DIÁSPORA COMO FORMAÇÃO DO SUJEITO TRANSCULTURAL EM UM DEFEITO DE COR Camila de Matos Silva	8
Capítulo 2 ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO SOBRE O CONTEÚDO DE GEOMETRIA PLANA Ezeriel Pinheiro Souza; Eduardo Maia Moraes; Raul Furtado dos Santos	24
Capítulo 3 AUGUSTO DOS ANJOS: RESQUÍCIO DO DELÍRIO ENTRELAÇADO NOS VERSOS DE O MORCEGO Antônio Pereira Tavares Neto; José Ricardo Tomé dos Santos; Jackeline Câmara	41
Capítulo 4 SER CONSCIENTE, SER SENSÍVEL, SER CULTURAL: POTENCIAIS HUMANOS CRIATIVOS EM PAULO FREIRE E FAYGA OSTROWER Daniela De Maman	51
Capítulo 5 MITO BRASILEIRO À DERIVA: A CASA GRANDE CONTRA PROMETEU E A FALSA DIVINDADE Antônio Pereira Tavares Neto	66
Capítulo 6 DESAFIOS DO SURDO NA ATUALIDADE: UMA ANÁLISE SOBRE O TRABALHO DO INTÉRPRETE/ TRADUTOR DE LIBRAS NO CONTEXTO ESCOLAR Joicy de Souza Ribeiro Quitete	85
Capítulo 7 UM RIO TRANSBORDANDO O SENSUAL E A FORÇA DA MULHER: A ESCRITA DE MEL ADÚN Sônia Maria Ferreira de Matos (UFJF)	100
Capítulo 8 EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: PROMOVENDO APRENDIZAGENS A PARTIR DE EPISÓDIOS CIENTÍFICOS À LUZ DA NOVA HISTORIOGRAFIA DA CIÊNCIA Anelise Grünfeld de Luca; Sandra Aparecida dos Santos	116
Biografia dos Autores	121

Capítulo 1

**(RE)PENSANDO A RESPEITO DAS
NARRATIVAS DE VIAGEM “TRADICIONAIS” –
DIÁSPORA COMO FORMAÇÃO DO SUJEITO
TRANSCULTURAL EM UM DEFEITO DE COR**

Camila de Matos Silva

**(RE)PENSANDO A RESPEITO DAS NARRATIVAS DE VIAGEM
“TRADICIONAIS” – DIÁSPORA COMO FORMAÇÃO DO SUJEITO
TRANSCULTURAL EM UM DEFEITO DE COR**

Camila de Matos Silva

Doutoranda em Teoria da Literatura na UFPE/PPGL/CAPES. Mestra em Literatura, Cultura e Tradução pela UFPB. Graduada em licenciatura-português pela UFMG. Escritora e contadora de histórias. E-mail: camiladematosilva@gmail.com

Resumo: Este artigo propõe pensar a respeito de como tem sido conceituado e analisado as Literaturas de Viagens, bem como este gênero literário tem sido composto quase que exclusivamente por cânones e/ou pessoas que veem a viagem praticamente dentro de uma ótica positiva. Neste sentido, questionamos o lugar do negro, da dor e da visão daqueles que inúmeras vezes não puderam (e não podem) escolher suas viagens.

Palavras-chave: LITERATURA DE VIAGEM. REVISÃO. MULHER NEGRA.

Abstract: This article proposes to think about how Travel Literature has been conceptualized and analyzed and how this literary genre has been composed almost exclusively by canons and / or people who have the trip practically within a positive perspective. In this sense, we question the place of the black man, the pain and the vision of those who have been unable to (and can not) choose their journeys countless times.

Keywords: TRAVEL LITERATURE. REVIEW. BLACK WOMAN.

*Da língua cortada
digo tudo,
amasso o silêncio
e no farfalhar do meio som
solto o grito do grito
e encontro a fala anterior,
aquela que emudecida,
conservou a voz dos sentidos
nos labirintos da lembrança.
(EVARISTO, 2008)*

(Re)pensando sobre os que ficaram e ainda estão à margem

Ao (re)pensarmos sobre o gênero Literatura de Viagens algumas perguntas afloraram: como as narrativas da diáspora negra são compreendidas dentro deste gênero, aparentemente tão “elitista”? Como os traumas, as relações interpessoais e o lugar do sujeito diaspórico é entendido? Será, então, a Literatura de Viagem um gênero que deixa à margem os múltiplos processos de violência, dos/nos quais esses sujeitos fizeram/fazem parte, sendo esses arrancados/obrigados a saírem de suas terras? Como o olhar e os sentimentos subjetivos desse tipo de transeunte é visto na narrativa? Em que se difere de um viajante que tem nas mãos a escolha? Como as experiências de dores, violências, guerras, catástrofes também podem ser narrativas de viagem?

O que para nós vai definir é o intrínseco da narrativa, neste sentido acreditamos que as narrativas de viagens que a princípio pensamos ser semanticamente positiva se aproxima dessa outra narrativa de viagem da qual nos refiro – a do latejo da dor, da saudade e da abrupta ruptura com o lugar. Será que mesmo meio ao caos, no latejo da dor, da solidão ou das violências o narrador consegue descrever sobre assuntos que comumente fazem parte de uma viagem tradicional, ou quais os acréscimos esses narradores nos suscitam?

Ou seja, pode parecer óbvio, simplista e reduutivo: mas para nós antes de tudo uma Literatura de Viagem deve ser escrita por um viajante e por suas experiências de viagens. O que nos sucede é: essa Literatura tem se constituído de alguns tipos de viajantes em detrimentos a outros?

Percorrendo ligeiramente a composição da Literatura de Viagem percebemos que sua essência parece estar ancorada em uma gênese cujo eurocentrismo, e de certa maneira uma “elite” de viajantes foram os narradores eleitos durante a formação e permanência desse gênero. Nosso interesse não é tornar simplista a discussão do cânone literário dentro das narrativas de viagem, mesmo porque estamos bem cientes das múltiplas tentativas de apagamento de nossos ancestrais africanos e de nós mulheres negras dentro das interartes e da sociedade em um todo. “Superado” isso, gostaríamos alargar esse espaço que a nós não foi dado e entendermos como nossas histórias e História ancoraram todo um período escravista e pós escravista.

A intenção deste artigo é levantar esses questionamentos a respeito das Literaturas de Viagens “tradicionais” e tentar buscar em *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves, pressupostos que nos façam (re)pensar sobre os sujeitos viajantes

da diáspora africana; e como a viagem é um dos grandes pontos fortes para a formação do sujeito afro-brasileiro e/ou africano desterritorializado pelo sistema colonial. Percorrer labirintos que foram forjados e silenciados pela cultura eurocêntrica, falocêntrica, excludente e racista não tem sido tarefa fácil, pois as diversas formas de apagamento do negro advindo da diáspora africana e da cultura afro-brasileira persistiram (persistem) durante séculos de exploração colonial e pós colonial.

A literatura afro-brasileira, na contemporaneidade, tem cumprido importante papel de resistência, trazendo ao centro do discurso os “marginalizados”, com destaque para a escrita de autoria feminina negra. De acordo com Evaristo (2005, p.6) “sendo mulheres negras inviabilizadas, não só pelas páginas da História “oficial” brasileira, mas também pela literatura”. Recordamos Linda Hutcheon que ao levantar arcabouços sobre os estudos pós-modernos nos esclarece acerca das mulheres:

As mulheres devem criar e defender sua própria comunidade com base em seus próprios valores. Contudo, as mulheres negras em especial trouxeram para a recordação ex-cêntrica geral da cultura não apenas uma noção muito precisa do contexto social e da comunidade na qual trabalham, mas trouxeram também [...] uma percepção de seu próprio passado particular e histórico (HUTCHEON, 1991, p. 91).

Gostaríamos de debruçar nossa atenção para a obra *Um defeito de cor*, a qual se justifica pela relevância de falar sobre diversos temas que ficaram à margem da História “oficial” e formação identitária do sujeito da diáspora africana e afro-brasileira, fazendo com que prejudicasse um entendimento mais lúcido acerca de questões importantes no cenário histórico e da construção identitária brasileira como: a mulher negra e suas múltiplas formas de resistência no Brasil, do período colonial à contemporaneidade.

Como em uma correnteza, águas calmas e/ou turbulentas, mas que nunca cessam o *bambalango*, Ana Maria Gonçalves nos transporta para um século XIX pouco conhecido, ou melhor, um século XIX dito pela fala dos outros (geralmente homens brancos) e não pela voz e grafia da mulher afro-brasileira. A personagem principal, Kehinde, inicia a sua trajetória diaspórica para outro continente pelas/nas correntezas do Atlântico e ao longo de uma narrativa de buscas, encontros e desencontros, vai tentando refazer e rememorar sua vida e a dos seus. Ao ir traçando sua saga, a narradora vai revelando ao leitor fatos e personagens que ficaram à margem da História “oficial” brasileira e cria uma antinarrativa. Acreditamos que o

contradiscurso literário, praticado pela autora, pretende tanto (re)construir a identidade afro-brasileira, bem como questionar o cânone ocidental. Notamos a fala de Schmit ao afirmar que o cânone, em terras brasileiras, valoriza determinados padrões em detrimento de outros, neste aspecto a literatura produzida por negros fica à margem:

Destoa do perfil eurocêntrico, e, portanto acaba sendo posta à margem. O cânone, isto é, um conjunto de textos que passou pelo teste do tempo e que foi institucionalizado pela educação e pela crítica como clássicos, dentro de uma tradição, vem a ser o pólo irradiador dos paradigmas do quê e do como se escreve, do quê e do como se lê. Tradicionalmente, a sua constituição está pautada no processo de reprodução do mesmo, pois a força homogeneizadora que atua sobre a seleção reafirma as identidades e afinidades e exclui, portanto, as diferenças, uma vez que essas são incompatíveis com um todo que se quer uniforme e coerente em termos de padrões estéticos de excelência, argumento geralmente invocado na ratificação do estatuto canônico de uma obra (SCHMIT, 1996, p. 116).

O romance *Um defeito de cor* busca preencher as lacunas deixadas pelo colonizador com a visão descoberta das amarras do passado. Nesse sentido, Gonçalves proporciona a emergência de se falar sobre culturas até então “esquecidas” e silenciadas, a memória coletiva e individual vão costurando um mapa historiográfico através das múltiplas vivências e viagens de Kehinde. Pierre Nora (1993, p. 24) afirma que: “Na mistura, é a memória que dita e a história que escreve.” Mesmo frente às lembranças, ausências de seus familiares, rupturas, à violência e aos múltiplos deslocamentos físicos e psicológicos, realizados por Kehinde, devido à diáspora africana, percebermos que as mulheres negras ao longo da história conseguiram nutrir sentimentos como coragem e resiliência. De acordo Roland Walter,

A diáspora afrodescendente das Américas deve ser entendida, portanto, como espaço diaspórico constituído por diversos lugares e comunidades heterogêneos: uma encruzilhada mediada por uma transcultura heterotópica onde existem lares e desabrigos entre lugares e mares. Viver nessa encruzilhada fronteira/diaspórica/transnacional/transcultural, portanto, envolve negociações através de um território fissurado [...] (WALTER, 2008, p. 42).

A experiência da diáspora, como afirmou Bhabha (1998), ocorreu dentro de embate cultural, o que justifica para nós a afirmação de Walter acerca desse sujeito transcultural que arrancado de seus países de origem são inseridos em culturas totalmente diferentes. Afirmar que apenas houveram perdas culturais é redutivo, uma vez que o contato/iteração com o outro produz inevitavelmente trocas culturais.

Nas correntezas rubro-negras: Kehinde uma personagem viajante

À medida que a narrativa de *Um defeito de Cor* vai se desenvolvendo, os caminhos de Kehinde ganham um rumo inesperado após os guerreiros de Adandozan notarem que em um tapete bordado por sua avó havia alguns símbolos de Dan. Aos oito anos de idade em Salavu, África, no antigo Daomé, a personagem presencia estupro e a morte de sua mãe, Dúróorîke, assim como a morte de seu irmão, Kokumo, ocorridas de maneiras brutais pelos guerreiros. Após a perda de seus entes queridos, os corpos foram enterrados em um pequeno ritual, feito por sua avó. A avó de Kehinde, silenciosamente, junta o que lhe é necessário e possível de se levar e faz uma “trouxa”. A partir de seu gesto, as netas entendem que devem fazer o mesmo. As três iniciam um trajeto para Uidá, também em África, na esperança de recomeçarem. Este fato é descrito no primeiro sub capítulo intitulado “A viagem.”

Depois de andarmos até onde nossas forças aguentaram, paramos para comer, e a minha avó disse que estávamos indo para Uidá e também não me preocupei em perguntar, pois estava mais interessada na estrada que nos levaria até lá, cheia de gente usando panos, cortes de cabelo, marcas de tribo e pinturas que eu nunca tinha visto antes (GONÇALVES, 2006, p. 26).

Compreendemos que a diáspora africana é complexa e nossa intenção não é generalizar a relação dos trânsitos dos sujeitos dentro deste processo, todavia tentar entender como as viagens forçadas podem interferir para além de uma experiência de viagem de um viajante “tradicional”. O que nos chama atenção em *Um defeito de cor* é justamente isso, as viagens realizadas por Kehinde e todos os processos de desterritorialização parecem compor sua formação. Um ponto intrigante da narrativa é que por mais que a narradora ao longo de sua saga viva os mais diversos traumas, ela apresenta um olhar sempre resiliente perante as novas adversidades ou mudanças – que geralmente englobam deslocamentos. Desde o primeiro capítulo percebemos o deslumbramento da narradora pelo novo.

Na maior parte do tempo seguíamos o rio, mas às vezes desviávamos das montanhas sagradas, como as formiguinhas tinham feito primeiro com o riozinho do Kokumo e depois com o riozinho da minha mãe. Mas o rio de verdade tinha outra cor, cor de barro, e em alguns lugares era verde, muito verde, cheio de plantas. Às vezes era largo como se tivesse vários outros rios dentro dele, separadas por pequenas ilhas de terra ou de mato (GONÇALVES, 2006. p.27).

Apesar de neste excerto verificarmos a presença de traços das narrativas de viagens “tradicionais”, como a descrição de elementos da natureza, Kehinde faz a

comparação não com outras paisagens, mas com as imagens de violência do estupro e morte de sua mãe e a morte de seu irmão. A paisagem do trajeto é como um dispositivo da memória traumática da narradora, a fluidez das águas dos rios lança sua memória para o riozinho de sangue que se forma do sangue de sua mãe e de seu irmão até chegarem ao iroco. Após a morte de seus entes Kehinde, sua avó e sua irmã (gêmea) iniciam uma caminhada de Salavu a Uidá. Quando chegam a Uidá é notório o deslumbramento da personagem “Uidá era muito mais interessante que Salavu, e a minha avó segurava as nossas mãos para que não nos perdêssemos. Eu tinha vontade de parar e ficar olhando tudo o que acontecia ao meu redor [...] (GONÇALVES, 2006, p. 29)”. No mercado elas conhecem Titilayo – que sensibiliza com a situação e as levam para se hospedarem em sua casa até conseguirem se estabelecer na cidade “A minha avó aceitou, pois também seria uma ótima oportunidade para descansarmos da viagem (GONÇALVES, 2006, p. 29)”. Novamente é possível identificarmos o olhar lúdico para o desconhecido na nova cidade:

Demoramos bastante para chegar até o mar, a pé ou de boléia com um canoeiro conhecido do Akin, através de uma confusa mas bonita mistura de canais, lagoas, pequenas ilhas e bancos de areia. Eu achei que o mar era da cor do pano de lemanjá que minha avó tinha em Salavu, só que mais brilhante e mais macio. Tocado pelo vento, o mar ia de um lado para outro, fingia que ia e voltava. A Taiwo sorriu, eu sorri e fiquei com vontade de que minha avó estivesse junto para sorrir também, se ainda soubesse (GONÇALVES, 2006, p. 30).

Apesar de suas perdas, em Salavu, e a saída de sua terra natal, Kehinde não deixa que a tristeza tome lugar desta nova etapa, assim ela relata “Tenho boas recordações daquele tempo, quando tudo era novo, todos os momentos eram felizes e eu nem sequer imaginava o que ainda estava para acontecer (GONÇALVES, 2006, p. 34)”. Após poucos dias em Uidá as gêmeas capturadas “O guarda nos empurrou para dentro e ficou parado com a lança em posição [...]. Antes de sair, disse a elas para cuidarem muito bem de nós duas porque éramos ibêjis, para presentes (*idem*, 2006, p. 38)”. Na falta das netas a avó sai à procura das duas e quando encontra, implora para ser deportada também para “o estrangeiro” – como assim chamavam. Outra passagem nos atenta para a forma como ocorre essa viagem forçada “Todos os dias chegava mais gente capturada em muitos lugares da África, falando línguas diferentes e dando várias versões sobre nosso destino (*idem*, 2006, p. 38)”.

Uma nova viagem se inicia para narradora, em outro subcapítulo também intitulado “A viagem”, sem que essa tivesse tempo para digerir tantas perdas e sem chances de recomeçar. As águas marcam a vida de Kehinde, que embarca para o Brasil com sua avó e sua irmã - “O tumbeiro apitou e partiu pouco depois que paramos de ouvir os barulhos na parte de cima, quando acabaram de acomodar todos os homens (GONÇALVES, 2006, p. 46). Recordamos que as águas rubro-negras (GILROY, 2001) são grandes marcas para as viagens dos sujeitos desterritorializados, águas onde o ejè, sangue, foi por séculos derramado e acompanhou a travessia da maioria dos escravizados.

Quando alguém disse que já não cabia mais ninguém, recebeu a resposta de que o balanço do navio deveria caber. [...]. Deitada no escuro, olhando o céu sem estrelas do teto do porão, se não fosse o cheiro que fazia o ar entrar difícil no peito, eu teria gostado de ser embalada pelo mar. Ele fez com que eu me lembrasse de quando a minha mãe nos embalava, a mim e à Taiwo de uma só vez, indo e voltando no ritmo de uma música que ela inventava na hora. A minha mãe tinha voz bonita, que foi embora navegando no riozinho de sangue que se juntou ao riozinho do Kokumo. Esse foi o cheiro que, apesar de disperso no meio dos outros, me acompanhou durante toda a viagem desde o armazém: o cheiro de sangue (GONÇALVES, 2006, p. 46).

Paul Gilroy salienta que a experiência da diáspora está inteiramente ligada à formação da identidade negra, como um construto social, político e histórico, relacionada a partir de suas trocas e vivência com o cenário do Atlântico, o caso de Kehinde a sua primeira experiência com o atlântico [como viajante] é traumática e animalizada.

Em oposição às abordagens nacionalistas ou etnicamente absolutas [da cultura], quero desenvolver a sugestão de que os historiadores culturais poderiam assumir o Atlântico como uma unidade de análise única e complexa em suas discussões do mundo moderno e utilizá-la para produzir uma perspectiva explicitamente transnacional e intercultural (GILROY, 2002, p. 57).

A viagem, forçada, no tumbeiro do “Navio Negreiro” muda mais uma vez o destino da narradora, dentro do navio ela relata “Vistos do alto, devíamos estar parecendo um imenso tapete, deitados no chão sem que houvesse espaço entre um corpo e outro, um imenso tapete preto de pele de carneiro (idem, 2006, p. 47)”. Retomando a questão da formação identitária da personagem, aqui temos uma

emblemática questão: a destituição dessa identidade ao serem escravizados e animalizados.

Ainda durante sua trajetória ao Brasil a narradora perde primeiro a sua irmã, cuja morte é significativa, pois sendo ibêjis era como se tivessem a mesma alma – neste sentido a narrativa nos atenta para uma formação ainda mais complexa, uma vez que sem sua outra parte e sem alguns rituais para que a alma de sua irmã fique sempre ao lado da narradora isso dificulta torna ainda mais emblemático a formação identitária dessa personagem. Em seguida morre a sua avó, a qual ainda conseguiu ensinar para a neta algumas coisas sobre voduns e orixás, como uma espécie de herança/legado ancestral e também um ciclo – fazendo toda diferença na saga e na identidade de Kehinde. Segundo Stuart Hall (2006, p. 7), a modernidade promoveu a “crise de identidade” – devido à reflexão feita a partir de um processo “mais amplo de mudança, que está deslocando estruturas”. De acordo, ainda, com o pesquisador:

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva como as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisórios, variável e problemático (HALL, 2006, p. 12).

Durante toda a viagem, trancada dentro de um porão fétido, Kehinde vai se formando enquanto sujeito múltiplo, a exemplo seu interesse pelos hábitos dos muçulmanos “Os muçurumins eram os que mais reclamavam, nem tanto pelas condições em que viajávamos pois segundo a Aja, qualquer sacrifício valia a pena se fosse por Alá, mas porque não estavam conseguindo cumprir as obrigações da religião (*idem*, 2006, p. 49). Tal interesse pelos muçulmanos perpetua em sua saga, desencadeando uma amizade sincera com Fatumbí – o que a leva a participar da Revolta dos Malês anos mais tarde. Como única sobrevivente de sua família, a protagonista resiste e desembarca no Brasil, na Ilha de Itaparica/BA:

Eu me senti quase feliz ao avistar a Ilha dos Frades. Uma felicidade que talvez pudesse ter sido chamada de alívio, como aconteceria várias outras vezes em minha vida. Por causa da beleza da ilha, fiquei impressionada com as cores, com o ar, com as novas sensações, com a esperança de tudo nem ser tão ruim assim. Ao subir as escadas do porão e ver primeiro o céu azul, depois a luz do sol quase me cegando,

fazendo com que os outros sentidos ficassem mais atentos . Tive vontade de nascer de novo naquele lugar e ter comigo os amigos de Uidá. [...]. Nascer de novo e deixar na vida passada o riozinho de sangue do Kokumo e da minha mãe, os meus olhos nos olhos cegos da Taiwo, o sono da minha avó (GONÇALVES, 2006, p.46).

Mesmo desterritorializada e sozinha, Kehinde possui olhares de um viajante “quase” comum, narra a beleza do lugar e afirmar querer “nascer de novo” deixando para traz suas lembranças doloridas, todavia sua saga como escravizada estava apenas se iniciando... Após passar uma boa parte de sua infância na Ilha de Itaparica, escravizada, o sinhô morre e a vida de Kehinde segue novamente outro rumo. A sinhá. Ana Felipe decidi se mudar para Salvador levando Kehinde juntamente com os escravizados da casa-grande.

Kehinde é a personagem que migra, que viaja e assim como as correntezas que ora estão calmas, ora estão revoltosas, ela consegue percorrer um caminho árduo e de muita resistência. “Eu tinha a sensação se ser sempre uma viajante, por causa de tantos lugares que conheci sem adotar nenhum em definitivo, enquanto a maioria dos pretos quase nunca se afastava da casa dos sonos, principalmente os que iam para as fazendas” (GONÇALVES, 2006, p. 710). E foi procurando nos concentrarmos à força-motriz que o romance carrega e a resiliência que podemos ler em cada história, em cada personagem. Roland Walter em suas considerações sobre a escrita negra de autoria feminina, afirma que:

Em grande parte da escrita negra de autoria feminina, “as políticas de localização” espaciais são ao mesmo tempo sexuais: primeiro, a “espacialização” da escravidão e do colonialismo que colocaram a mulher negra no navio negreiro, nas senzalas e casas grandes das plantações e cidades; segundo, as diversas fases de “quilombização” da resistência com objetivo de reapropriar e recriar esse espaço confinado, colocando a mulher negra na rota da migração (WALTER, 2009, p. 216).

A narradora passa boa parte da obra nesta “rota de migração”. Em uma das rotas Kehinde vai para o Maranhão e auxilia na fundação das Casas das Minas, culto jeje Mahin, porém não permanece muito tempo, tornando-se viajante novamente:

Apreendi muitas coisas, mas ainda havia muitas outras para aprender, e quando conversei com a *noche Naê* sobre isso, ela comentou que o meu aprendizado não se complementaria na Casa das Minas, que havia um outro local onde eu me desenvolveria melhor, e falou de uma Casa em Cachoeira, no Recôncavo. [...]. A viagem durou quase sete dias em um saveiro que transportava carga, que não me interessei em saber qual era [...] (GONÇALVES, 2006, p. 603).

Essa viagem é uma das mais significativas para formação identitária da personagem, pois ela passará três anos reclusa para sua formação como *vodunsi* “O meu ritual de iniciação foi um dos momentos mais felizes que já vivi, quando finalmente pude receber meu vodum, que me disse coisas lindas por intermédio de uma das *hunjáís* da Roça (GONÇALVES, 2006, p. 629)”. Leda Martins afirma que:

Com nossos ancestrais vieram as suas divindades, seus modos singulares e diversos de visão de mundo, sua alteridade lingüística, artísticas, étnicas, religiosas, cultural, suas diferentes formas de organização social e de simbolização do real. As culturas negras que matizaram os territórios americanos, em sua formulação e *modos* constitutivos, evidenciam o cruzamento das tradições e memórias orais africanas com todos os outros códigos e sistemas simbólicos, escritos e / ou ágrafos, com que se confrontaram. E é pela via dessas encruzilhadas que também se tece a identidade afro-brasileira (MARTINS, 1997, p. 26).

Novamente a vida da personagem é marcada pelo trauma, uma vez enquanto escrava reclusa para sua iniciação seu segundo filho é vendido, pelo próprio pai – um português– como escravizado. A narradora inicia uma longa saga, rica em acontecimentos e experiências. Ela percorre Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Campinas, Santos: “Dois dias depois eu estava novamente a caminho de Santos, descendo aquela serra com a mesma dificuldade com que tinha subido e pensando em e pegar o primeiro navio para São Salvador (GONÇALVES, 2006, p. 723)”. Cansada e sem notícias do paradeiro do filho ela decidiu voltar para Uidá, em África, agora alforriada e dona de sua escolha de voltar.

A viagem durou vinte e seis dias. Saí de São Salvador a vinte e sete de outubro de um mil e oitocentos e quarenta e sete e desembarquei em Uidá a vinte e dois de novembro, no mesmo local onde tinha partido trinta anos antes. As situações eram distintas, mas o medo era quase igual, medo do que ia acontecer comigo dali em diante. É claro que os motivos também eram diferentes, porque naquela volta eu seria a única responsável pelo meu destino, e na partida tudo dependia daqueles que tinham me capturado (GONÇALVES, 2006, p. 731).

Kehinde ao iniciar a carta/capítulo nove [capítulo que marca sua volta] cita o seguinte provérbio africano, antes de dar início à narrativa, “Mesmo o leito de um rio ainda guarda o seu nome”. Nesse sentido, entendemos que o retorno é ambíguo, uma vez que o retorno à África vai florescer na personagem muitos sentimentos ligados a sua ancestralidade, pois é um sujeito que vivenciou a diáspora e nesse sentido vive o *entre-lugar* ocasionado pelos embates culturais, o que Homi Bhabha nos elucida sobre esta “negociação complexa”, como mencionamos acima:

O “direito” de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizados não depende da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através de contingência e contraditoriedade que presidem sobre a vida dos que estão na “minoría”. O reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação. Ao reencenar o passado, este introduz temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição “recebida”. Os embates da fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso (BHABHA, 1998, p. 19).

Ao “reencenar o passado”, Kehinde nos lança em um redemoinho complexo e conflituoso. O embate cultural mencionado por Bhabha proporciona à personagem uma gama de fatores positivos, como o fato de se tornar poliglota, mas que é obrigada a parar de falar em sua língua de origem africana. Ainda sobre o embate cultural que tais discursos causam, Homi Bhabha assinala:

Os termos do embate cultural, seja através de antagonismos ou afiliação, são produzidos performativamente. A representação da diferenciação não deve ser lida apressadamente como reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, [...]. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica (BHABHA, p. 20-21, 1998).

Nessa sequência, a personagem principal vai descrever a situação dos ex-escravizados africanos “desterritorializados”, muitos são os que deixaram o Brasil e retornaram para África na esperança de encontrar o “paraíso”, mas se decepcionaram ao regressarem, como conta ao chegar a Uidá:

Eu não me lembrava muito bem da África que tinha deixado, portanto, não tinha muitas expectativas em relação ao que encontraria. Ou talvez, na época, tenha pensado isso apenas para me conformar, porque não gostei nada do que vi. Nem eu nem os companheiros de viagem que estavam retornando, como o Acelino e o Fortunato, que se lembravam de um paraíso, imagem bem distante da que tínhamos diante de nós (GONÇALVES, 2006, p. 731).

O regresso desses africanos, incluindo a narradora, traz não somente com valores culturais africanos, mas também alguns valores adquiridos na experiência da diáspora em solos brasileiros. A protagonista admite que, ao retornar, a sua percepção sobre aquele lugar e aquelas pessoas foi alterada, e que ela também considera os africanos selvagens. Tal olhar parte de sua experiência no Brasil:

Os brasileiros faziam questão de conversar somente em português, e acho que isso acabava contribuindo para a fama de arrogantes, que aumentava a cada dia. Alguns já tinham construído casas que se pareciam o mais possível com as casas da Bahia, fazendo com que se destacasse muito das casas pobres, feias e velhas dos africanos. Eu também queria uma daquelas, que eram o sonho de todo retornado e até alguns africanos, embora eles não admitissem, por causa das rivalidades. Todos os retornados se achavam melhores e mais inteligentes que os africanos. Quando os africanos chamavam os brasileiros de escravos traidores, dizendo que tinham se vendido para os brancos e se tornando um deles, os brasileiros chamavam os africanos de selvagens, de brutos, de atrasados e pagãos. Eu também pensava assim, estava do lado dos brasileiros, [...] (GONÇALVES, 2006, p. 756).

Na estreita ligação África-Brasil, História-Memória que Kehinde aborda os “brasileiros”, retornados do Brasil que se instauram no Golfo do Benin. Essa região africana representa um exemplo único de implantação de uma cultura brasileira – no caso, baiana, visto que os “retornados” são constituem apenas uma colônia de brasileiros, todavia um grupo social que se reconhece como brasileiro, e utiliza essa condição para se articular com o conjunto da sociedade – são conhecidos como os *agudás*. Kehinde é uma *agudá* que retorna ao seu país de origem e ao retornar mostra-se bastante ligada à cultura dos brasileiros. Roland Walter nos esclarece acerca da experiência coletiva, de troca, na diáspora e formação identitária:

Viver sem limites e fronteiras, tornar-se uma encruzilhada diaspórica, significa que a subjetividade evocada nesta existência é constituída por múltiplas trajetórias históricas, linguísticas, étnico-raciais e culturais. Significa abrir-se para os outros fora e dentro de si, ou seja, aceitar e respeitar diferenças. Se a construção social de lugares em espaços transnacionais e transculturais informa a episteme, então é crucial lembrar que noções de identidade, *ethos*, cosmovisão, lugar, espaço, fronteira, tempo e agir interagem e se caracterizam mutuamente. O conceito da diáspora e a teorização na/da encruzilhada diaspórica e transcultural pode fornecer uma compreensão antiessencialista de formações identitárias e de cidadanias interculturais e transnacionais (WALTER, 2008, p. 43).

Após anos em África, já em Lagos, cega e velha encontra um possível rastro do filho perdido e novamente decidi atravessar o atlântico em busca desse. Um retorno ambíguo em relação à viagem, porque não fica explícito para o leitor se Kehinde resiste à viagem, sendo a viagem entendida, aqui também, como metáfora da vida e morte.

CONSIDERAÇÕES (NADA) FINAIS

Kehinde é um sujeito que se forma pelo coletivo, ao longo de sua experiência diaspórica tece histórias, cartografa paisagens, lugares de um Brasil em pleno século XIX, carrega em si sua ancestralidade, mas adquire no “embate cultural” modos, visões que acabam por comporem sua identidade. Negociações nem sempre conciliadora, como por exemplo, quando volta para África e financia o tráfico de armas para os inglês – esses que mesmo incentivando o fim do tráfico agiam diretamente na venda de armas para o tráfico de escravizados. Ou seja, os vários deslocamentos da narradora possibilitaram a ela uma formação transcultural, Kehinde fala eve, fon, inglês e português, leu vários livros durante sua vida, tornou-se uma comerciante nata dona de padaria, fábrica de charutos, comerciante de *cookies*, mercadorias africanas, armas, e mesmo chegou a montar uma construtora na África.

Kehinde é antes de tudo uma colecionadora de memórias, as quais na maioria foram de suas viagens. Por esse viés acreditamos que a narrativa de viagem é antes de tudo um texto mnemônico que se territorializa na escrita. Kehinde é esse sujeito desterritorializado, transcultural que vive no limiar do entre-lugar, que enfrenta inúmeros desafios, passa por grandes processos traumáticos, porém mesmo perante a tantas atrocidades: ela resiste e encontra coragem sempre para recomeçar e/ou viajar.

REFERÊNCIAS

BHAHBA, Homi k. **O local da Cultura**. Belo horizonte: Ed.UFMG, 1998.

BERND, Zilé. **Em busca dos rastros perdidos da memória ancestral**: um estudo de *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/elbc/n40/a03n40.pdf>. Acesso em 20 de julho de 2021.

DUARTE, Eduardo Assis. **Literatura e afrodescendência no Brasil**. In PEREIRA, Edmilson de Almeida (org.). Um tigre na floresta de signos: estudos sobre Poesia e demandas sociais no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

EVARISTO, Conceição. **Poemas de Recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

- GAMA, Luís. **Carta de Luís Gama a Lúcio de Mendonça (1880)**. In. **Novos Estudos**, nº 25, São Paulo. CEBRAP, outubro de 1989. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/carta%20de%20Luis%20Gama.pdf> . Acesso em 16 de outubro de 2021.
- GILROY, Paul. **O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência**. Tradução Cid Knipel Moreira. UCAM: 2002.
- GLISSANT, Edouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Trad. Enilce Albergaria Rocha. Juiz de Fora: UFJF, 2005.
- GOMES, Flávio. **Palmares: escravidão e liberdade no Atlântico**. São Paulo: Contexto, 2005.
- GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro. Editora Record, 2006.
- HALL, Stuart. **A identidade em cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. DP & A Editora, 1ª edição em 1992, Rio de Janeiro, 11ª edição em 2006.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Laurent Léon Schaffter. Edições Vértice. Editora Revista dos Tribunais LTDA. São Paulo, 1990.
- HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- MARTINS, Leda. **Afrografias da memória: O reinado do Rosário no Jatobá**. Belo Horizonte: Mazza, 1997.
- _____, Leda Maria. **A fina lâmina da palavra**. Revista O eixo e a roda. V. 15, 2007.
- NORA, Pierre. **Entre memória e história a problemática dos lugares**. Tradução Khaoury, Y.A. Revista do Programa em estudos pós graduados em história e do departamento de história: PUC São Paulo, 1993.
- POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Tradução Dora Rocha Flaksman. Estudos Históricos. Rio de Janeiro. Vol.02 nº 3, 1989.
- REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. SP: Companhia das Letras, 1996.
- _____. **Poderemos brincar, folgar e cantar. o protesto escravo na América**. **Revista Afro-Ásia**, n. 14, p. 107-123. 1983. Disponível em: In: <https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20823/13424>. Acesso em: 27 de dezembro de 2021.

REIS, Livia de Freitas. **Autobiografia, testemunho e ficção**: uma relação delicada. 1996, p.173-185.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução Alain François [et al.]. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SAYAD, Abdelmalek. **O retorno**: elemento constitutivo da condição do migrante.

Travessia, São Paulo, v.13, n. Esp., p. 7-32, jan. 2000.

WALTER, Roland. **Tecendo Identidade, tecendo cultura**: os fios da memória na literatura afrodescendente das Américas. XI Congresso Internacional da ABRALIC – Tessituras, Interações, Convergências. São Paulo. USP 13 -17 de julho de 2008.

_____, Roland. **Mobilidade cultural**: o (não-)lugar na encruzilhada transnacional e transcultural. Interface Brasil/Canadá, Rio Grande, n. 8, 2008. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/6960>. Acesso em 17 de agosto de 2017.

_____. Roland. **Afro - América: Diálogos Literários na Diáspora Negra das Américas**. Coleção Letras. Bagaço, 2009.

Capítulo 2

**ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DO 2º ANO
DO ENSINO MÉDIO SOBRE O CONTEÚDO DE
GEOMETRIA PLANA**

**Ezeriel Pinheiro Souza
Eduardo Maia Moraes
Raul Furtado dos Santos**

ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO SOBRE O CONTEÚDO DE GEOMETRIA PLANA

Ezeriel Pinheiro Souza

UEPA-Moju

ezerielsouza@gmail.com

Eduardo Maia Moraes

UEPA-Moju

eduardomaiapa@gmail.com

Raul Furtado dos Santos

UEPA-Moju

rraulfurtado@gmail.com

Resumo

Este trabalho teve por objetivo fazer uma análise de 4 livros didáticos de matemática do segundo ano do ensino médio com enfoque no conteúdo de Geometria Plana. Tendo como base metodológica duas categorias de análise contendo cinco critérios cada, conforme o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Os resultados encontrados mostram que os livros que são disponibilizados aos alunos, apresentam algumas ausências dessas categorias, através de um estudo baseada em gráficos, foi possível certificar que cerca de 60% dos livros analisados respeitam a primeira categoria e no que se refere à segunda categoria, temos que 50% dos livros obedecem os critérios solicitados. Considerando, que o livro didático e o principal instrumento disponibilizado ao professor nas escolas, são importantes que, o mesmo seja analisado cuidadosamente antes de usá-los em sala de aula, para assim ter maior êxito no que se refere a aprendizagem dos alunos.

Palavra-chave: Livro didático. Análise. Geometria Plana.

INTRODUÇÃO

A importância do livro de didático é incontestável dentro do âmbito escolar, portanto, é necessário seguir alguns critérios para escolher o livro adequado para a escola. Diante disso, este trabalho vem por intermédio analisar quatro livros didáticos de matemática referentes ao segundo ano do ensino médio com ênfase em Geometria

Plana, com o objetivo de catalogar as principais carências e levantar dados que ajudem os professores construir uma visão crítica em relação a escolha de livros didáticos, com base em critérios de maior relevância para o ensino do aluno.

Atualmente, de acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, é responsabilidade das secretarias de educação fundamental, educação média e tecnológica do ministério da educação, selecionarem as obras a serem incluídas nos guias de orientação, para que os professores por todo Brasil possam escolher quais livros os guiarão dentro da sala de aula.

O livro didático é um apoio para o professor em sala de aula, e tem intuito de contribuir para o processo de formação dos alunos, e cabe ao docente a tarefa de analisar e escolher o livro que será usado por ele em sua jornada de trabalho. O PNLD se encarrega por distribuir o livro didático e o professor avalia conforme os cinco critérios de recomendações curriculares atuais. E tais livros tem que abordar conteúdos que sejam específicos e significativos relacionados com o cotidiano dos alunos em diversas áreas e práticas do convívio social, (CARVALHO, 2010).

Ao utilizar os livros didáticos como ferramenta de auxílio, o professor, deve averiguar se o material usado possui aspectos acessíveis e coerente com seus assuntos e conceitos, para não ministrar de forma inadequada o conteúdo abordado, e assim, facilitar o processo de ensino do aluno. Dessa forma essa análise tem como objetivo principal identificar se o livro didático apresenta um aspecto relevante e proveitoso para melhor entendimento do discente.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

A partir do nascimento da matemática escolar nota-se uma ligação direta entre os princípios didáticos e o desenvolvimento da aprendizagem no país, bem como, desde as primeiras aulas ministradas no decorrer do tempo seja ela de matemática ou qualquer outra disciplina se destacar que há muita dependência dos recursos didáticos como os livros como afirma Valente:

Talvez seja possível dizer que a matemática se constitua na disciplina que mais tem a sua trajetória histórica atrelada aos livros didáticos. Das origens de seu ensino como saber técnico-militar, passando por sua ascendência a saber de cultura geral escolar, a trajetória histórica de constituição e desenvolvimento da matemática escolar no Brasil pode ser lida nos livros didáticos (VALENTE 2008, p. 141)

Pode-se afirmar que o livro didático é um recurso muito importante para o professor, no qual o mesmo pode facilitar o planejamento diário, auxilia na aula,

proporciona exercícios e textos que ajuda no melhor entendimento do educando, se tornando na maioria das vezes a única fonte de acesso de informações que o aluno possui. Tem como principal função transmitir conhecimento, desenvolver competências, consolidar e avaliar o conteúdo estudado. Diante disso vem a importância de fazer uma boa escolha, pois ele e quem vai servir como apoio ao trabalho do docente e de seus alunos durante o ano letivo, Schubring diz que:

O saber matemático, é transmitido por dois caminhos privilegiados: pela comunicação pessoal ou oral e por textos escritos, a forma que conhecemos do texto escrito- o livro impresso- só existe desde pouco mais de quinhentos anos. Embora a matemática já exista desde pelo menos cinco mil anos. A forma da imprensa facilita a dinamização da divulgação e do desenvolvimento do saber. (SCHUBRING, (2003), p. 4-5).

Os assuntos matemáticos repassados nas aulas devem ser expostos de maneira que os possam associar as informações expostas em sala de aula, com o seu cotidiano, isto é, com o mundo ao seu redor. De acordo com D'Ambrósio (2004): “o conhecimento [deve ser] subordinado ao exercício pleno da cidadania e, conseqüentemente, deve ser contextualizado no mundo atual, com projeções para o futuro”.

Um bom plano de educação consiste em um professor que está sempre em atuação em sua profissão, desenvolvendo práticas que esteja relacionado com a realidade do aluno como um instrumento pedagógico, junto com materiais didáticos disponíveis, ou seja, o livro didático, sendo de forma que esteja devidamente apropriada e contextualizada com o processo de ensino. Se o livro estiver inserido nesse contexto se pode dizer que ele é um material eficiente e completo.

Diante disso deve se haver uma certa união e sintonia entre professores, planejadores e autores no processo de escolha para tornar o livro didático um instrumento eficaz e de bom entendimento para todos. O descumprimento dessa união pode acarretar em um material que pode apresentar diversas lacunas no processo de aprendizagem como afirma Batista e Galvão (2009, p. 44):

Um forte discurso contrário à utilização de livros didáticos, [sendo essa] vista como um dos principais fatores responsáveis pela desqualificação profissional de professores: os livros didáticos criaram uma dissociação entre aqueles que executam o trabalho pedagógico –os docentes –e aqueles que os concebem, planejam e estabelecem suas finalidades –os autores de livros didáticos e as grandes editoras.

Nesse cenário crítico e desfavorável entre a produção de livro didáticos como mercadoria, seja pelo recurso que e destinado a sua linha de produção e distribuição

quanto pela importância do mesmo como um instrumento de trabalho do professor, é necessário que seja reforçado a elaboração de trabalhos e discursões que abordem de maneira crítica e eficaz a importância de se analisar esse material.

METODOLOGIA

Por ser um trabalho que no qual iremos abordar o processo investigativo, o objeto de análise são os livros didáticos, tal pesquisa pode ser classificada, de acordo com Fiorentine e Lorenzato (2007), como uma pesquisa bibliográfica. De modo que serão analisados 4 livros didáticos de matemática, voltado para o assunto de geometria plana que está contido nos livros do 2º ano do Ensino Médio. Os mesmos estarão listados a seguir:

- Livro 1- Matemática Ciências e Aplicação de GELSON IEZZI, OSVALDO DOLCE, DAVID DEGENSZAJN, ROBERTO PERÍGO E NILZE DE ALMEIDA, (2004)
- Livro 2- Matemática Paiva de MANOEL PAIVA, (2009)
- Livro 3- Matemática Ciências e Aplicação de GELSON IEZZI, OSVALDO DOLCE, DAVID DEGENSZAJN, ROBERTO PERÍGO E NILZE DE ALMEIDA, (2012 a 2014)
- Livro 4- Matemática Ciências e Aplicação de GELSON IEZZI, OSVALDO DOLCE, DAVID DEGENSZAJN, ROBERTO PERÍGO E NILZE DE ALMEIDA, (2018 a 2020)

Nota-se que são inúmeros conteúdos e assuntos matemáticos que são abordados no 2º ano do ensino médio, porém mantivemos o foco apenas no tópico que envolve a área da geometria plana com uma análise qualitativa visando duas categorias contento cinco critérios cada, com base nas propostas de análise sugeridas pela PNLD citadas abaixo:

CATEGORIA 1 – ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

1.1º Critério- Ênfases conceitual, logarítmica, exploração de problemas.

Esperamos encontrar no livro uma linha de raciocínio bastante comprometida com a resolução de exercícios envolvendo problemas matemáticos de forma que o aluno possa observar e compreender o que lhe e proposto.

1.2 Critério- Relações Interdisciplinares.

Busca-se encontrar no livro relações com outras disciplinas que envolva cálculo de modo que o discente entenda que a matemática não se fecha apenas em seu conteúdo, mas abrange diversas as áreas do conhecimento.

1.3 Critério- Contextualização.

Os livros didáticos são as principais ferramentas de auxílio do professor e aluno com isso com esse critério esperamos que o livro didático possa apresentar textos e contextos com uma leitura de fácil compreensão do leitor.

1.4 Critério- Articulação entre as diferentes representações matemáticas.

Anelamos com esse critério observar se o livro trata os assuntos matemáticos em conjunto não especificando área de conhecimento mais sim fazer com que a matemática seja trabalhada em união com todos os seus assuntos.

1.5 Critério- Leitura Complementares.

Desejamos ao abordar esse critério verificar se o livro analisado apresenta textos e referências que complementam as ideias e propostas de ensino de maneira que reforce o entendimento e a compreensão de seu conteúdo.

CATEGORIA 2- QUESTÕES E EXERCÍCIOS

2.1 Critério- Apresentação de conexão com o cotidiano.

Aguarda-se com esse critério encontrar exercícios no livro didático que apresente seus contextos de acordo com a realidade do aluno de modo que possa ter relação com o meio em que vive.

2.2 Critério- Diversidade de exercício.

Espera-se que o livro apresente variedades de exercícios sendo eles relacionados a esportes, mídias entre outros e com isso chamar a atenção do aluno.

2.3 Critério- Cálculo mental.

O aluno deve ser instigado a pensar e desenvolver habilidades mentais relacionadas a cálculos matemáticos, almeja-se com esse critério encontrar se o livro contém questões e dados que promovem esse raciocínio.

2.4 Critério- Questões abertas e/ou desafios.

Queremos com esse critério de análise constatar se o livro didático enquadra em seu conteúdo questões e exercícios que desafie e estimule o aluno a querer aprender e assim encontrar as resoluções que se pede.

2.5 Critério- Formulação de problemas pelo aluno.

Procuramos ao adotar esse critério sondar se o livro em questão deixa um espaço aberto e incentive que o aluno seja criativo e produza o que se foi repassado, assim pode se dizer que o educando de fato aprendeu o conteúdo.

Os dados colhidos e analisados foram organizados em forma de tabela e gráficos junto com as categorias e critérios no quais se encaixam ou não, veja abaixo:

LIVRO 1 – Matemática: Ciências e Aplicações de GELSON IEZZI, OSVALDO DOLCE, DAVID DEGENSZAJN, ROBERTO PERÍGO E NILZE DE ALMEIDA, (2004)
QUADRO DE CRITERIOS 1 – ASPECTOS TEORICO-METODOLOGICOS

Quadro 1 – análise do livro 1

Ênfases: conceitual, algorítmica, exploração de problemas	O livro dá ênfase nos conceitos específicos e algoritmos de resolução através de situações problema que se aproximam do cotidiano, oferecendo um sistema que a dificuldade do conteúdo, começando com os tópicos mais fáceis e chegando aos mais difíceis.
Relações interdisciplinares	O livro foca não somente no conteúdo a ser tratado, a fim de desenvolvê-lo com eficiência, usando exemplos totalmente relacionados com a área matemática.
Contextualização	O livro apresenta, na maioria dos seus exemplos, estruturas contextualizadas, fazendo correlações com eventos comuns do cotidiano.
Articulação entre as diferentes representações matemáticas	Além de representar na forma numérica, as fórmulas também assumem formas algébricas, assim como as figuras também são dispostas de, no mínimo, duas formas diferentes.
Leituras complementares	O livro não possui suporte para leituras complementares

Fonte: autores a partir das análises feitas nos livros

QUADRO DE CRITERIOS 2 – QUESTÕES E EXERCÍCIOS

Quadro 2 – Análise do livro 1

Apresentação de conexão com o cotidiano.	O livro oferece em seus exercícios, pelo menos na maioria deles, uma ótima conexão com o cotidiano, apesar de muito superficial, é possível imaginar as situações propostas.
Diversidade de exercícios.	Muito monótono, tanto nos exercícios quanto nos problemas, tornando assim, o pensamento do aluno muito limitado.
Cálculo mental.	O cálculo mental não é, em nenhum momento, estimulado, o que praticamente, obriga o aluno a recorrer ao algoritmo de resolução.
Questões abertas e/ou desafios.	Como as questões são bem contextualizadas, isso as incrementa certo desafio ao serem resolvidas, levando o aluno a pensar na questão além do algoritmo.
Formulação de problemas pelo aluno.	O livro não estimula o aluno a elaborar problemas através de seu aprendizado, deixando o aluno dependente dos exercícios do livro.

Fonte: autores a partir das análises feitas nos livros

LIVRO 2 – Matemática Paiva de MANOEL PAIVA, (2009)

QUADRO DE CRITERIOS 1 – ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Quadro 3 – Análise do livro 2

Ênfases: conceitual, algorítmica ou exploração de problemas	Ao analisar esse livro percebe-se que, de fato, seu algoritmo de resolução é linear, ao seguir os passos corretamente, os problemas se tornam fáceis de resolver.
Relações interdisciplinares	Possui várias relações interdisciplinares, mesmo não sendo diretamente, usa exemplos que remetem à outras áreas, como biologia e geografia, por exemplo, onde a matemática está em conjunto mesmo que de forma bem superficial.

Contextualização	Ao ler os problemas inseridos no livro no assunto de geometria plana, desfrutamos de um texto muito bem explicado, enfatizando as partes mais relevantes do conteúdo.
Articulação entre as diferentes representações matemáticas	O livro apresenta diversificação nas representações matemáticas, apresentando tanto de forma algébrica e numérica, como na forma de figuras ilustrativas.
Leituras complementares	Como leitura complementar, oferece apenas uma pequena parte sobre cartografia, nada tão relevante ao conteúdo de geometria plana.

Fonte: autores a partir das análises feitas nos livros

QUADRO DE CRITÉRIOS 2 – QUESTÕES E EXERCÍCIOS

Quadro 4 -análise do livro 2

Apresentação de conexão com o cotidiano.	Há poucos exemplos que remetam ao cotidiano do aluno, talvez pelo fato de ser um livro de domínio particular, evite assumir exemplos do cotidiano.
Diversidade de exercícios.	Apesar do capítulo sobre geometria plana ser muito reduzido nesse livro, a diversidade de exercício é incontestável, exercícios que utilizam várias abordagens diferentes.
Cálculo mental.	O livro não estimula o aluno à exercitar o cálculo mental, todavia, alguns dos exercícios propostos são bem fáceis de se resolver utilizando apenas o raciocínio básico.
Questões abertas e/ou desafios.	Tem uma boa sugestão de desafio para o aluno, sugerindo o trabalho em equipe para pensar na resolução de alguns problemas, facilitando a troca de conhecimento.

Fonte: autores a partir das análises feitas nos livros

LIVRO 3 - Matemática Ciências e Aplicação de GELSON IEZZI, OSVALDO DOLCE, DAVID DEGENSZAJN, ROBERTO PERÍGO E NILZE DE ALMEIDA, (2012 a 2014)

QUADRO DE CRITERIOS 1 - ASPECTOS TEORICO-METODOLOGICOS

Quadro 5 – Análise do livro 3

<p>Ênfases: conceitual, algorítmica ou exploração de problemas</p>	<p>Ao analisar o livro percebemos uma estrutura conceitual muito rica e muito bem distribuída de acordo com o grau de dificuldade, os conceitos são aplicados em sequencias algorítmicas muito simples.</p>
<p>Relações interdisciplinares</p>	<p>Ao analisarmos esse livro, a questão da interdisciplinaridade, se mostra um pouco carente, a abordagem desse livro é focada na matemática diretamente, sem fazer muita relação com outras áreas de conhecimento.</p>
<p>Contextualização</p>	<p>O livro não possui uma linguagem tão contextualizada, pois trata do assunto de forma bem objetiva recorrendo aos conceitos matemáticos específicos.</p>
<p>Articulação entre as diferentes representações matemáticas</p>	<p>É possível encontrar diversas articulações matemáticas no livro em questão, principalmente a representação numérica/algébrica, além dela, o livro apresenta figuras que assumem alguns conceitos matemáticos importantes.</p>
<p>Leituras complementares</p>	<p>Apesar de muito rico em informações, o livro não oferece leituras complementares para que haja uma pesquisa além dele.</p>

Fonte: autores a partir das análises feitas nos livros

QUADRO DE CRITERIOS 2 - QUESTÕES E EXERCÍCIOS

Quadro 6 – Análise do livro 3

Apresentação de conexão com o cotidiano.	A s conexões com o cotidiano estão muito presentes nos exercícios, que fazem relação dos conceitos matemáticos com situações reais do cotidiano.
Diversidade de exercícios.	Os exercícios são bastante diversificados, levando em consideração a complexidade do assunto, eles variam seu nível de dificuldade.
Cálculo mental.	Os exercícios possibilitam que o aluno exercite seu cálculo mental, sem precisar recorrer aos algoritmos para resolve-los.
Questões abertas e/ou desafios.	É possível identificar certo grau de desafio nas questões e exercícios, além de tópicos que sugerem desafios para serem resolvidos em casa
Formulação de problemas pelo aluno.	O livro não oferece suporte de informações para que o aluno seja capaz de formular questões.

Fonte: autores a partir das análises feitas nos livros

LIVRO 4 - Matemática Ciências e Aplicação de GELSON IEZZI, OSVALDO DOLCE, DAVID DEGENSZAJN, ROBERTO PERÍGO E NILZE DE ALMEIDA, (2018 a 2020).

O livro em questão não aborda o conteúdo de geometria plana no segundo ano, talvez uma explicação plausível para isso, seja o fato do mesmo ser de uma edição atualizada em relação aos demais analisados, que são de edições bastante antigas, por tanto a análise do mesmo se dá a partir dessa premissa.

Quadro 7 – Tabulação dos critérios de análises dos livros.

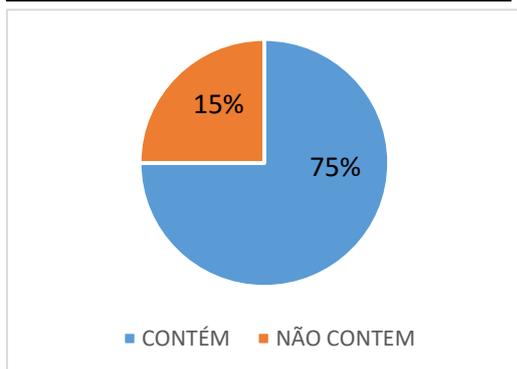
ASPECTOS TEORICO-METODOLOGICOS					
	CRITÉRIO 1	CRITÉRIO 2	CRITÉRIO 3	CRITÉRIO 4	CRITÉRIO 5
LIVRO 1	CONTÊM	NÃO CONTÊM	CONTÊM	CONTÊM	NÃO CONTÊM
LIVRO 2	CONTÊM	CONTÊM	CONTÊM	CONTÊM	NÃO CONTEM
LIVRO 3	CONTÊM	NÃO CONTÊM	NÃO CONTÊM	CONTÊM	NÃO CONTÊM

LIVRO 4	NÃO CONTÊM	NÃO CONTÊM	NÃO CONTÊM	NÃO CONTEM	NÃO CONTÊM
---------	------------	------------	------------	------------	------------

Fonte: autores a partir das análises feitas nos livros

Gráfico 1- análise dos 4 livros

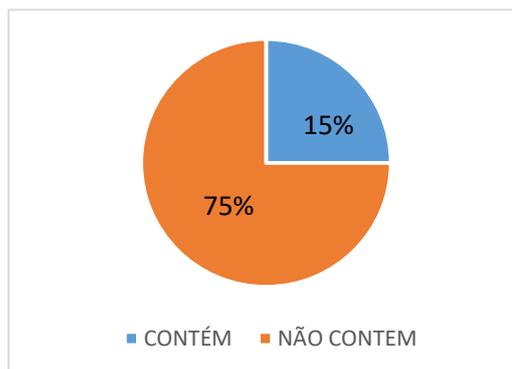
CRITÉRIO 1 – Ênfase: conceitual, algorítmico e exploração de problemas



Fonte: autores

Gráfico 2- análise dos 4 livros

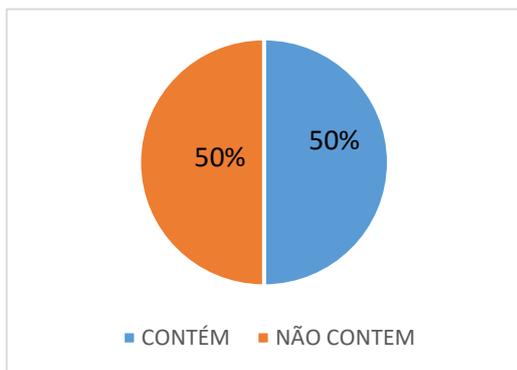
CRITÉRIO 2 – Relações interdisciplinares



Fonte: autores

Gráfico 3- análise dos 4 livros

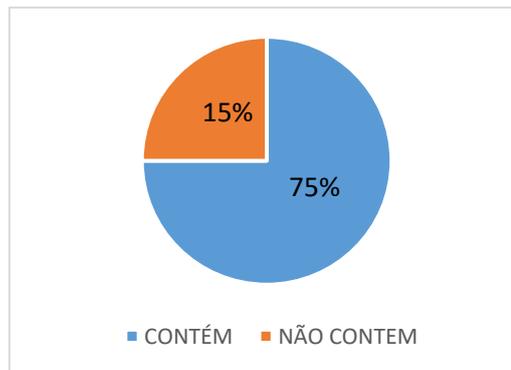
CRITÉRIO 3 - contextualização



Fonte: autores

Gráfico 4- análise dos 4 livros

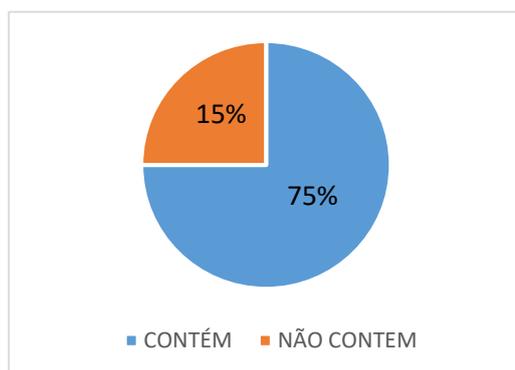
CRITÉRIO 4 – Articulações entre as diversas representações matemáticas



Fonte: autores

Gráfico 5- análise dos 4 livros

CRITÉRIO 5 – Leituras complementares



Fonte: autores

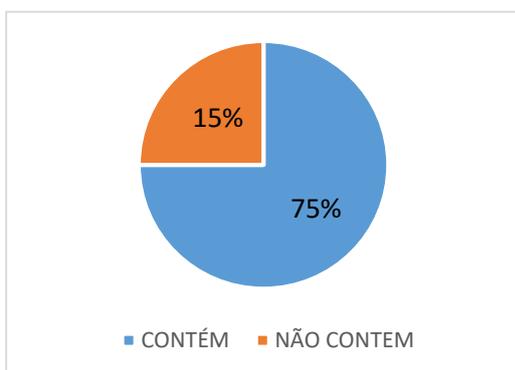
Quadro 8 – Tabulação dos critérios de análises dos livros

QUESTÕES E EXERCÍCIOS					
	CRITÉRIO 1	CRITÉRIO 2	CRITÉRIO 3	CRITÉRIO 4	CRITÉRIO 5
LIVRO 1	CONTÊM	NÃO CONTÊM	NÃO CONTÊM	CONTÊM	NÃO CONTÊM
LIVRO 2	CONTÊM	CONTÊM	CONTÊM	CONTÊM	NÃO CONTÊM
LIVRO 3	CONTÊM	CONTÊM	CONTÊM	CONTÊM	NÃO CONTÊM
LIVRO 4	NÃO CONTÊM				

Fonte: autores a partir das análises feitas nos livros

Gráfico 6- análise dos 4 livros

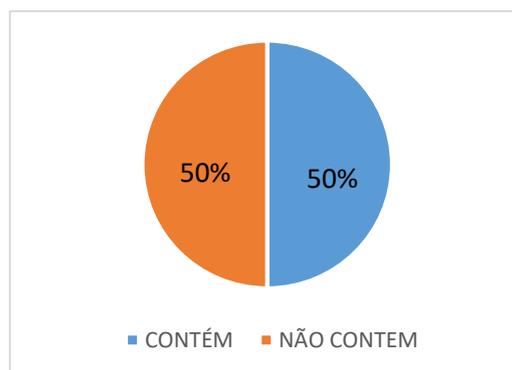
CRITÉRIO 1 – Apresentação de conexão com cotidiano



Fonte: autores

Gráfico 7- análise dos 4 livros

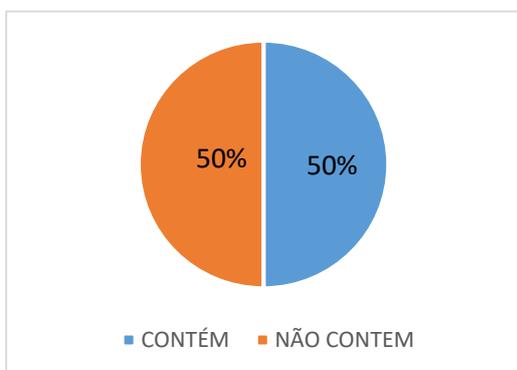
CRITÉRIO 2 – Diversidade de exercícios



Fonte: autores

Gráfico 8 - análise dos 4 livros

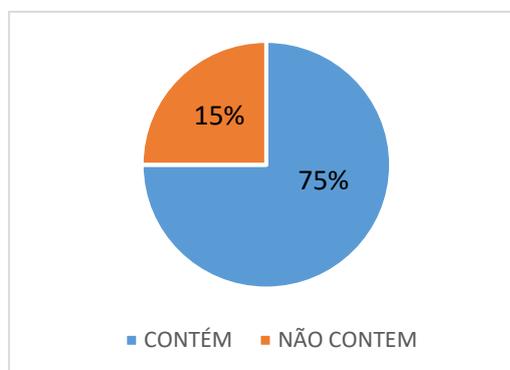
CRITÉRIO 3 – Cálculo mental



Fonte: autores

Gráfico 9 - análise dos 4 livros

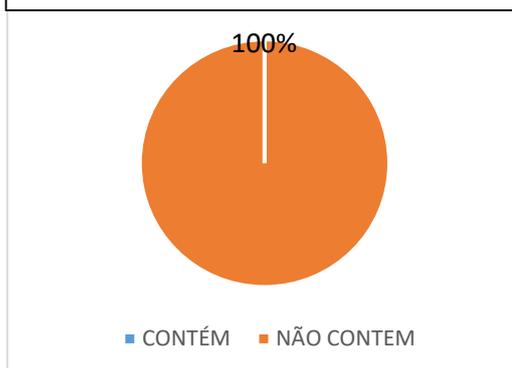
CRITÉRIO 4 – Questões abertas e/ou desafios



Fonte: autores

Gráfico 10 - análise dos 4 livros

CRITÉRIO 5 – Formulação de problemas pelo aluno



Fonte: autores

A tabulação dos dados e representação gráfica que abrange a primeira categoria: aspectos teóricos-metodológico nos mostra no primeiro gráfico que 75% dos livros contem ênfase conceitual, algorítmico e exploração de problemas. No segundo gráfico pode se observar que apenas 25% dos livros analisados possuem relação interdisciplinares, já no terceiro gráfico pode perceber que 50% dos livros possuem o critério de contextualização dos assuntos abordados. No que se refere ao critério de articulação entre as diversas representações matemáticas 75% dos livros consistem como mostra o quarto gráfico. Já no quinto gráfico podemos perceber que o critério cinco de leituras complementares 75% dos livros didáticos analisados abrangem com ênfase o critério que se pede.

Em relação aos dados gerados pelos gráficos referente as análises dos livros abordando a categoria dois, "Questões e Exercícios" podemos perceber que o sexto

gráfico apresentou que 75% dos livros apresentam de conexão com o cotidiano dos alunos, ao analisarmos o sétimo gráfico observou-se que 50% dos livros contém a diversidade de exercícios em seu conteúdo, no oitavo gráfico percebemos que também 50% dos livros abrangem o cálculo mental em seus exercícios, já no nono gráfico nota-se que 75% dos livros que foram analisados apresentam questões abertas e/ou desafios em suas atividades, ao verificarmos o décimo gráfico obtivemos um resultado preocupante pelo fato de 100% dos livros que foram analisados não conterem o critério de formulação de problemas pelo aluno, uma vez que esse critério é importante porque é ele quem vai dizer se o aluno aprendeu de forma significativa o conteúdo a ponto de elaborar os próprios exercícios.

CONSIDERAÇÕES

Com base nos dados analisados e tabulados, é possível observar que, aproximadamente 60% dos livros analisados, obedecem aos critérios solicitados pela primeira categoria, quanto que, no que diz respeito a segunda categoria, cerca de 50% dos livros se encaixam nos critérios.

Então, em uma visão geral temos que, os livros didáticos variam a maneira que apresentam o seu conteúdo, e é possível verificar também que o livro quando é do mesmo autor, existem poucas variações nos conteúdos e exercícios, quando se trata das novas séries dos anos seguintes. Todos os livros analisados seguem o mesmo padrão quando se trata do conteúdo conceitual, isto é, explorando os problemas de sua melhor forma e com uma ordem algorítmica muito eficaz, porém, deixa a desejar quando se trata da interdisciplinaridade. O quarto livro analisado é uma exceção, devido ao fato de não ser abordado o assunto de geometria plana no segundo ano do ensino médio.

Todos os exercícios dos livros, exceto o quarto, possuem uma pequena parcela de contextualização, mas são bastante diversificados, pelo menos ao que se refere ao conteúdo de geometria plana. Os livros analisados apresentam ausência de leituras complementares, que algo extremamente necessários para o aprendizado do aluno, pois o instiga a procurar outros caminhos para o conhecimento de matemática repassado. Seria mais vantajosos a produção desses livros de acordo com cada região e realidade, dessa forma o aluno ficaria mais familiarizado com o conteúdo e conseqüentemente suas habilidades de compreensão seria maior.

Com tudo, pode-se afirmar que os objetivos do trabalho foram alcançados, que consistiu em analisar quatro livros didáticos e catalogar dados, e através da referida análise foi possível identificar os pontos positivos e negativos, isso possibilita que, com as ferramentas adequadas de informação, possamos, primeiramente, refletir sobre tais pontos afim de elaborar novas perspectivas de ensino através do livro didático, que não deixa de ser uma ferramenta útil pelo simples fato de apresentar pontos negativos.

Partindo dessa premissa, concluímos que é necessário repensar a elaboração e escolha dos livros didáticos, para que eles, de fato, sejam mais eficazes no ensino e não torne o aluno um refém de seus algoritmos, nem muito menos o professor um dependente total de seus conceitos. Porém, se deve ter muito cuidado no processo de escolha, pois eles além de serem importante e eficaz, se não forem analisados e estudados com critérios rígidos de classificação e escolha dos mesmos podem se tornar um grande obstáculo no ensino de conteúdos podendo assim comprometer o entendimento dos alunos.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. **Livros escolares de leitura no Brasil**—elementos para uma história. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, República Federativa do Brasil. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC, 2000.

CARVALHO, J.B.P. DE. Prefácio. VALENTE, W. R. Livro didático e educação matemática: uma história inseparável. **ZETETIKÉ**—Cempem —FE —Unicamp —v. 16 — n. 30 —jul./dez. -2008.

D`AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática**: da teoria a prática. Campinas: Papyrus, 2004.

FIORENTINI, D; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Coleção formação de professores. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

IEZZI, Gelson; et al. **Matemática**: ciência e aplicações, 2ª série: ensino médio, matemática. 2. ed. São Paulo: Atual, 2004. v. 2

_____. _____. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. v. 2

_____. _____. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2016. v. 2

PAIVA, Manoel. **Matemática**: Paiva. São Paulo: Moderna, 2009. v. 2

SCHUBRING, Gert, **Análise histórica de livros de matemática**. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2001.

VALENTE, W. R. Livro didático e educação matemática: uma história inseparável. **ZETETIKÉ**—Cempem —FE —Unicamp —v. 16 —n. 30 —jul./dez. -2008.

Capítulo 3

**AUGUSTO DOS ANJOS: RESQUÍCIO DO
DELÍRIO ENTRELAÇADO NOS VERSOS DE O
MORCEGO**

**Antônio Pereira Tavares Neto
José Ricardo Tomé dos Santos
Jackeline Câmara**

AUGUSTO DOS ANJOS: RESQUÍCIO DO DELÍRIO ENTRELAÇADO NOS VERSOS DE O MORCEGO

Antônio Pereira Tavares Neto¹ (UPE)

califaantonio@gmail.com

José Ricardo Tomé dos Santos

jrt.santos2013@gmail.com

Jackeline Câmara

prof.jackelinecamara@gmail.com

RESUMO

A Noite é acolhedora dos medos e ao mesmo tempo narratária de uma consciência que transita por entre os “porões” da inconsistência humana. Neste artigo o delírio, pensando-o freudianamente, é estruturado, exercendo uma função para o sujeito. O repouso é uma tentativa de cura, um reparo diante do mundo mesmo que a organização, significativa, por sua vez, não seja partilhada. Estamos diante de uma metáfora: a consciência humana. No poema de Augusto dos Anjos, este em análise, vemos um morcego, a consciência noturna, quando nos recolhemos na escuridão do quarto, à noite, e que por mais tenebrosa que seja nunca deixará de ser caótica em nossas percepções. Dito isso, o objetivo deste artigo é refletir a consciência humana através da metáfora do morcego, cuja experiência nos permite reavaliar a vida e suas narrativas as quais repousam num “caos organizado”. Mesmo que a realidade fique difusa, entre a luz e a as trevas a reparação dos delírios é uma necessidade a qual não dá para controlar e que se torna urgente à manutenção de seu reparo. Para melhor acolher essa consciência convidou-se Freud (2014), Porcher (2018), Stake (2000) e outros para refletirmos conjuntamente sobre esse devaneio que é coletivo na sua essência no sentido de que todos partilham desse processo de imersão em si mesmo quando dentro do medo a luz das trevas em quatro paredes. Desse modo, nosso trabalho, também, não só analisa a consciência humana a partir da metáfora de O Morcego, poema presente na obra “Eu”, de Augusto dos Anjos como sugere uma reflexão sobre a consciência coletiva e seus delírios, devaneios, pois tudo depende da ótica das ideias as quais deformadas pelas formas não lineares da mente.

Palavras-chave: O Morcego. Consciência Humana. Delírio. Augusto dos Anjos.

¹ Graduado em Letras pela Universidade de Pernambuco. Pós Graduado em Língua, Linguagem e Literatura pelo Cintep Faculdade/João Pessoa. E-mail: califaantonio@gmail.com

1. AUGUSTO DOS ANJOS: contextualização sobre autor, obra e característica

Os poemas de Augusto dos Anjos² estão reunidos em um único livro intitulado *Eu*³. Os poemas reunidos, nessa coleção, abordam diversas temáticas ligadas ao ser humano. O poeta tece, a partir da visão de seu eu-lírico, profundas reflexões acerca da existência e dos encaixos que esta traz ao homem mediante a um mundo vasto e repleto de dificuldades. Em maioria, Augusto dos Anjos produziu sonetos decassílabos, preocupando-se rigorosamente com a forma, típico dos poetas parnasianos e simbolistas. Entretanto, Augusto desenvolveu um novo modelo de fazer poesia, dentro da forma rebuscada. Não era, necessariamente, parnasiano nem simbolista. Ele se encaixava num novo grupo: o grupo da transição, ou seja, dos pré-modernistas. As características que o poeta tece em seus poemas são inúmeras. Características diretamente relacionadas a uma visão pessimista da realidade. Por uma ótica caótica, os poemas do pré-modernista exploram temas como: A perturbação da consciência, a morte, a (des) esperança, o medo, o pessimismo, a angústia, a ciência biológica, a defloração do ser, decomposição da matéria e o delírio.

O Poema *O Morcego* nos deixa diante de um eu-lírico que está em seu quarto, durante a noite, preparado para dormir. Uma vez recolhido no seu leito, o eu-lírico visualiza um morcego a perambular pelo espaço do quarto, na escuridão. Nesse ponto, o sujeito parece defrontar-se com a própria consciência transgredindo para uma possível inconsciência do real. Isto é, o eu-lírico parece despertar o delírio ao decorrer do poema. O morcego como a figura, talvez, da perturbação mental do sujeito.

Nesse trabalho, nós buscaremos fazer uma sucinta análise de o poema *O morcego*. O objetivo será explorar os resquícios do delírio entrelaçados dentro da obra. Observar como esse delírio se apresenta e como ele altera a percepção do eu-lírico em relação ao espaço em que ele ocupa. Para compreendermos sobre o delírio

² Poeta brasileiro, de origem paraibana. Nasceu em 20 de Abril de 1884 e faleceu a 12 de novembro de 1914. Transitou por entre o parnasianismo e o simbolismo. Entretanto, muito críticos definem a produção do poeta como pré-modernista.

³ Único livro do poeta Augusto dos Anjos, publicado pela primeira vez no Rio de Janeiro, em 1912. A obra o consagrou, posteriormente, como um dos maiores poetas brasileiro.

e como se apresenta nos utilizaremos da teoria de Freud (2014), *Schopenhauer e Porcher* (2018).

1. AUGUSTO DOS ANJOS: impressões simbólicas de uma poética delirante

Escrever sobre Augusto dos Anjos não é fácil. Primeiramente, porque a sua produção, na nossa concepção, é carregada de subjetividade, característica que foge das produções parnasianas. De uma originalidade só sua, o poeta brasileiro explora elementos excepcionais da formação humana. Desde o teor existencial do ser até a desesperança em relação ao mundo, o pessimismo está entrelaçado. O eu-lírico de Augusto dos Anjos parece carregar *as dores do mundo*⁴ frente a uma sociedade hipócrita e impetuosa.

No poema, o qual será o nosso *corpus*, intitulado como *O morcego*, consideramos um soneto bastante complexo. A priori, a nosso ver, a complexidade se dá pelo fato de o poema mexer com as fronteiras do imaginário. Vejamos o poema:

O MORCEGO⁵

Meia-noite. Ao meu quarto me recolho.
Meu Deus! E este morcego! E, agora, vede:
Na bruta ardência orgânica da sede,
Morde-me a goela igneo e escaldante molho.

"Vou mandar levantar outra parede..."
— Digo. Ergo-me a tremer. Fecho o ferrolho
E olho o teto. E vejo-o ainda, igual a um olho,
Circularmente sobre a minha rede!

Pego de um pau. Esforços faço. Chego
A tocá-lo. Minh'alma se concentra.
Que ventre produziu tão feio parto?!

A Consciência Humana é este morcego!
Por mais que a gente faça, à noite, ele entra
Imperceptivelmente em nosso quarto!

Com a leitura do poema, notamos alguns elementos, em nosso entender, importantes que talvez proporcione margem para se compreender esse texto. Nesse ponto, buscaremos tecer uma análise subjetiva, no campo da simbologia. Primeiramente, o poema traz como título *O morcego*. Etimologicamente, segundo a

⁴ Referência ao livro *As dores do Mundo* (2013), de Schopenhauer.

⁵ ANJOS, Augusto dos. Poema retirado do site: <https://www.culturagenial.com/poemas-augusto-dos-anjos/>, acesso em: 22/06/2021, às 14hs.

versão online do dicionário Aurélio⁶, a palavra ‘morcego’ significa “Nome comum aos mamíferos da ordem dos quirópteros, de corpo semelhante ao de um rato, e que têm os membros anteriores dotados de patágio, o que lhes permite funcionar como asas”. Notadamente, a palavra destacada não traz nada de incomum (etimologicamente). Porém, o morcego carrega toda uma simbologia em diversas crenças populares. Em algumas dessas crendices, o morcego está diretamente ligado ao mal. Como aquele que pode disseminar o caos. Que está ligado às ações das trevas sobre os homens. O morcego também está associado à natureza, à morte e à devastação. Há também os morcegos sanguinários; isto é, os que se alimentam de sangue. Tudo isso somado a aparência nada amistosa do animal, proporcionou que várias histórias fossem criadas e recriadas sobre essas criaturas que só aparecem durante a noite. Logo, em muitas lendas, o morcego é representado por uma ótica negativa.

O olho, destacado no poema, pode abrir espaço para uma releitura subjetivamente simbólica. O olho está como aquele que vê. Mas vê o quê? O próprio eu-lírico numa tensão delirante? Mas que olho é esse? Inúmeros mitos estão relacionados ao “olho que tudo vê”. Esse olho, segundo alguns mitos, tem criação associada ao Illuminatis⁷. Na ordem dos iluminatis, esse órgão (objeto) é chamado de “Olho da Providência”. No geral, é um olho cercado por raios de luzes e, é centrado no topo de uma pirâmide, associado ao centro de tudo. O olho, talvez, de Deus. Como aquele que tudo observa e que tudo sabe a respeito da humanidade.

O parto. No poema, o parto aparece com uma interrogação: “que ventre produziu tão feio parto?” De que parto fala o eu-lírico? Do morcego? Do olho que o observa? Ou de si mesmo? Simbolicamente, de acordo com alguns mitos populares, grandes deusas Mães, como a Mãe-Lua, Mãe-Terra ou Mãe-Natureza, eram o verdadeiro poder generativo. Seus seios e seus úteros eram constantemente venerados. Eram as deusas criadoras. Mãe de todas as coisas. O próprio universo era visto como uma grande Mãe que dava luz a tudo. Portanto, o parto, no poema, pode estar como aquele que dá origem a tudo que se passa na noite poetizada pelo eu-lírico.

⁶ Dicionário disponível em: <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/> acesso em 22/06/2021.

⁷ A Ordem dos Illuminati foi fundada em 1776 na Baviera, Alemanha, pelo jurista Adam Weishaupt. O objetivo era acabar com o obscurantismo e com a forte influência que, na época, a igreja exercia sobre a esfera política. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/08/150824_illuminati_lendas_fn acesso em 22/03/2020.

A consciência. Segundo o dicionário Aurélio (online) a ‘consciência’ é “Percepção dos fenômenos próprios da existência; Capacidade para discernir; discernimento, bom senso.” Como podemos perceber, de acordo com a definição do dicionário, a consciência assume aquilo que conhecemos por “estar ciente, lúcido”, ter a noção exata do que se diz; o raciocínio sem nenhuma obscuridade em relação as coisas. Entretanto, no poema, o eu-lírico diz que “a consciência é este morcego”. Se a consciência é o morcego, logo, ela não poderá ser a mesma consciência literal mas sim uma consciência subjetiva que beira a inconsciência.

Portanto, o morcego, o olho, o parto e a consciência contribuem, talvez, para enveredarmos não só pelas ações inconscientes do eu-lírico, mas também, nos possibilita adentrar, possivelmente, nas vias do delírio. O morcego que nasceu de um ventre obscuro pode ser o olho que perturba essa consciência...

AUGUSTO DOS ANJOS: resquício do delírio entrelaçado nos versos de O morcego

O instante é semente viva.

CLARICE LISPECTOR

Conforme Freud (2014), o delírio e o sonho emergem da mesma fonte. Isto é, ambos brotam do mesmo lugar, precisamente, do que fora reprimido. Entender o que nos diz o psicanalista é entender que o delírio, a nosso ver, vem de uma formula semelhante a do sonho. Os espaços se imbricam e a realidade se torna difusa. Compreendemos ao lermos: “Sonho e delírio vêm da mesma fonte, daquilo que foi reprimido; o sonho é, por assim dizer, o delírio fisiológico da pessoa normal” (FREUD, 2014, p. 30). Ou seja, o sonho seria uma realidade paralela para uma pessoa normal.

No poema, os primeiros versos parecem preparar o ambiente para um acontecimento fora do comum. Vejamos: “Meia-noite. Ao meu quarto me recolho. Sabemos que existe todo um misticismo em relação à “meia-noite”. Geralmente esse espaço de tempo é associado à uma hora soturna, hora em que o mundo da luz dorme e o mundo das trevas desperta. O eu lírico poderia deitar-se a qualquer hora da noite, entretanto, sua hora escolhida foi à hora soturna. Nesse interim, compreendermos, que à meia-noite já nos dar margem para entender que haverá um ocorrido místico, e no caso do poema, delirante.

O verso continua com o seguinte: “ao meu quarto me recolho/ Meu Deus! E este morcego! E, agora, vede:/Na bruta ardência orgânica da sede,/Morde-me a goela ígneo e escaldante molho”. À meia-noite, o eu lírico se recolhe em seu recinto. Podemos supor que tudo até então está soturno, silencioso. Imaginemos, então, que ao deitar-se o eu lírico contempla o teto, e do teto “Meu Deus! E este morcego! E, agora, vede” o morcego desperta justamente na hora que o eu-lírico deseja adormecer. Então, o morcego aparece com “bruta sede” e, uma vez sedento, da garra da goela do eu-lírico com fome feroz, incendiável, sorvendo o “escaldante molho”, o sangue escorrendo das veias.

Na primeira estrofe, a nosso ver, o poema primeiro cria o ambiente (noturno), depois possibilita a criação dos elementos cuja noite comporta. O morcego, em nosso ponto de vista, é a personificação do delírio saindo do inconsciente e ganhando formas e cores “na vida real”. O autor Porcher, em seu artigo, escreve que “O delírio é um dos constructos centrais da psicopatologia. Ele é considerado a característica básica da loucura, bem como o principal critério para avaliar e diagnosticar psicoses” (p. 143, 2018). Notadamente, que o conceito de delírio se apresenta através da psicologia e da psicanálise, entretanto, o delírio que estamos analisando é no âmbito literário, subjetivo e não clínico. Nesse ponto, o que podemos absorver da citação é que delírio é uma fonte para a loucura. Nas estrofes seguinte do poema, poderemos perceber uma fronteira muito tênue entre o delírio e a loucura, assim como a angústia. Vejamos: “Vou mandar levantar outra parede...”

— Digo. Ergo-me a tremer. Fecho o ferrolho
E olho o teto. E vejo-o ainda, igual a um olho,
Circularmente sobre a minha rede!

Ao lermos a estrofe, podemos notar no quanto o eu lírico está angustiado. Para angústia Freud escreve: “a angústia é, em primeiro lugar, algo que se sente. (2014, p72). Se a angústia é algo que se sente, logo o eu-lírico está diante de “mal lençóis”. Ou seja, o cenário o deixa vulnerável. A noite propicia para que o morcego desperte (o delírio), e uma vez desperto, a loucura (mediante a angústia e o delírio) deixa tudo confuso. A consciência clama para que se erga uma nova parede. Mas pra quê? Ora, a construção da nova parede pode simbolizar um meio de defesa. Essa nova parede pode ser uma barreira psíquica em que o eu-lírico pretende criar, mas ele não consegue, pois, ao erguer os olhos ao teto, outro olho ele encontra. Esse novo olho o observa. O amedronta, o angustia. O deixa diante de seu pior pesadelo: o delírio.

Esse olho pode ser aquele olho que observa tudo impiedosamente. O olho que tudo observa e tudo julga. Pode ser o órgão visual de Deus ou da própria sociedade hipócrita que tudo julga, que exclui e provoca desilusão no homem que sente, que sofre. Esse homem que é vigiado por aqueles que o rodeia e que nem na hora de dormir consegue se esquivar dos olhos que o julga. Nesse ponto, esse homem carrega suas dores e as dores do mundo porque ele parece representar qualquer um que esteja na mesma situação.

O filósofo Schopenhauer escreve que:

Só a dor é positiva — Tormentos da existência — O nada preferível à vida — O fim da Filosofia não é consolar — O otimismo insustentável de Leionitz — Pecado original — O mundo, um lugar de penitência. Se a nossa existência não tem por fim imediato a dor, pode dizer-se que não tem razão alguma de ser no mundo. Porque é absurdo admitir que a dor sem fim, que nasce da miséria inerente à vida e enche o mundo (SCHOPENHAUER, p. 6-5).

Para o filósofo, a existência parece ser a dor, pois não há existência sem a dor. Logo, essa dor está ao nascer para um mundo repleto de incompletudes, de cobranças, de coisas incompreensíveis. A dor está ao nascer, pois o parto parece promover a dor e aquilo que brota do parto é a própria dor. Nos estrofes finais do soneto assim temos:

Pego de um pau. Esforços faço. Chego
A tocá-lo. Minh'alma se concentra.
Que ventre produziu tão feio parto?!

A ação do eu-lírico é esbarrada ao contemplar a dor. Isto é, a semente que desabrochou do parto. Mas de quem foi o útero? Ora, a própria noite pariu o morcego em dor e os olhos que espionam. Ou seja, a noite, nessa leitura, pariu possibilidades para que o eu-lírico experimentasse o delírio.

Há um morcego que desperta durante a noite. A noite parece ser o útero que tudo gera. O eu-lírico está imerso nesse universo sombrio, não poderá sair dele. Há olhos que observam os seus passos. Dormir, para o eu-lírico, pode ser sua única chance de estar alheio à tormenta (morcego, olhos, parto), entretanto, é justamente quando vai dormir que a noite dar luz ao desconhecido, ao perturbador. O eu lírico se concentra para destruir seu delírio (morcego), no entanto, uma vez contemplando seu pesadelo, este perde as forças, mesmo sua alma estando toda concentrada.

Uma vez fracassada a ação de destruir o morcego, o eu lírico depara-se com a razão, com a reflexão de que:

A Consciência Humana é este morcego!
Por mais que a gente faça, à noite, ele entra
Imperceptivelmente em nosso quarto!

Ou seja, o morcego (delírio), parece nada mais ser do que o próprio homem frente a frente à sua consciência. E quanto mais ele tenta se esquivar dela, talvez buscando adentrar no espaço do delírio, o momento de lucidez sempre vem para cobrar da razão. Tudo isso pode ser possível porque o delírio diverge com a realidade. Dentro do delírio coisas podem ser realizadas. Já na realidade, essa realização poderia ser impossível:

O que destacamos como essencial no delírio é a contradição com a realidade; a ilusão não tem de ser necessariamente falsa, isto é, irrealizável ou contrária à realidade. Exemplos de ilusões que se tornaram realidade não são fáceis de encontrar. Mas a ilusão dos alquimistas, de poder transformar qualquer metal em ouro, poderia ser uma delas (FREUD, 2014, p. 216).

No universo do delírio, o morcego pode ser a personificação desse mal-estar, da loucura, do incompreensível. Assim como o olho pode ser o olho de Deus ou da sociedade, como aquele que tudo observa e tudo julga. Também, a noite poder vir a ser a Mãe que dar luz as criaturas sombrias, ao medo, a tormenta, a angústia. No fundo, o poema parece ser uma busca do homem para conhecer a si mesmo através de seus medos, de suas limitações. Logo, a presença do fantástico delirante seria um possível meio de fuga para essa autodescoberta.

Considerações

Como pudemos perceber, o delírio divide fronteiras muito finas com a loucura. Ele permite que o sujeito realize ou vislumbre coisas que, talvez, no campo da realidade não fosse possível.

Portanto, é mais que fundamental o estudo acerca dessa temática para compreender o como e o porquê essa percepção difusa do mundo faz parte do sujeito e são representadas na literatura. Podemos contribuir, através de um estudo das narrativas literárias à luz da psicanálise, para a sociedade atual e para a geração futura. Deste modo, dialogar, estudar, ministrar sobre esses aspectos que compõem o humano é importante e nos podem esclarecer muitas das dúvidas que carregamos dia após dias, num angustiada silêncio.

Em O morcego podemos ter a noção do quanto podemos estar alheio aos infortúnios da existência. Existir às vezes dói! O silêncio, talvez, seja um grito! Silêncio...

Referências

FREUD, Sigmund. **O delírio e o sonho na gravida de W. e outros textos** São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____. **Inibição, sintoma e angústia e outros textos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

PORCHER, José Eduardo. **A classificação, definição e ontologia do delírio**.

Revista Researchfate, Abril, 2018. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/324574535_A_Classificacao_Definicao_e_Ontologia_do_Delirio acesso em: 20/06/2021.

SCHOPENHAUER. **As dores do mundo**. Coleção Universidade. Edição de ouro.

Disponível em: <https://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2015/01/Dores-do-Mundo.pdf> acesso em 19/06/2021.

Capítulo 4

**SER CONSCIENTE, SER SENSÍVEL, SER
CULTURAL: POTENCIAIS HUMANOS
CRIATIVOS EM PAULO FREIRE E FAYGA
OSTROWER**

Daniela De Maman

SER CONSCIENTE, SER SENSÍVEL, SER CULTURAL: POTENCIAIS HUMANOS CRIATIVOS EM PAULO FREIRE E FAYGA OSTROWER

Daniela De Maman

*Professora Doutora, na Unioeste/Campus de Francisco Beltrão/PR-
(danielademamam@gmail.com). Grupos de estudos e Pesquisa: Educação em Ciências e Biologia - GECIBIO; e Educação científica como arte, cultura e tecnologia educacional - COSMOS.*

Resumo: O texto, aponta o universo sensível das relações criativas, em Freire (1987) e Ostrower (1990), numa perspectiva em que, tais autores, explicitam o potencial criador do sujeito consciente e sensível, enquanto ser cultural. Concebem a criatividade como importante consciência em si mesma, e como o primeiro movimento humano, ou como condição necessária para a inovação. O objetivo é mostrar similaridades entre as teorias, difundidas, pelos autores, e, também, tornar visível a capacidade da memória humana em sua materialidade, manifestando contribuições inigualáveis, em torno da criatividade humana, como potencial criativo. A pesquisa desenvolvida foi de cunho bibliográfico em artigos e nas próprias obras dos autores citados. O vislumbre que alcançamos refere-se à consideração de que a criatividade compreende, além do indivíduo, o seu contexto e, também, a criatividade é decorrente de uma capacidade ímpar que se manifesta em soluções, em ideias novas, em métodos de trabalho originais, influenciadas por diversos fatores contextuais do ambiente social, histórico e cultural. A criatividade como potencial próprio da condição de ser humano e a subjetividade, por sua vez, marca o diálogo, como o recurso fundamental na construção da consciência humana, da expressão por meio da palavra e da imaginação sensível.

Palavras-chaves: criatividade. Subjetividade. Prática de liberdade.

Abstract: The text points to the sensitive universe of creative relationships, in Freire (1987) and Ostrower (1990), in a perspective in which these authors explain the creative potential of the conscious and sensitive subject, as a cultural being. They conceive of creativity as an important awareness in itself, and as the first human movement, or as a necessary condition for innovation. The objective is to show similarities between the theories, disseminated by the authors, and also to make visible the capacity of human memory in its materiality, manifesting unparalleled contributions, around human creativity, as creative potential. The research carried out was of a bibliographic nature in articles and in the works of the cited authors. The insight we achieved refers to the consideration that creativity comprises, in addition to the individual, its context and, also, creativity is the result of a unique capacity that manifests itself in solutions, new ideas, original working methods, influenced by several contextual factors of the social, historical and cultural environment. Creativity as a potential characteristic of the condition of being human and subjectivity, in turn, marks

dialogue as a fundamental resource in the construction of human consciousness, expression through words and sensitive imagination.

Keywords: Creativity. Subjectivity. Practice of freedom.

Introdução:

Para entendermos o processo criativo desenvolvido pelo homem, quando exerce suas ações práticas, no meio social precisamos alargar nosso pensamento em termos de pensar de forma integrada nos potenciais: consciente, sensível e cultural. Pensar em criatividade com potência humana pode direcionar o pensamento para potência que faz parte de nosso desenvolvimento, nossa evolução subjetiva, que ao expressarmos esta potência estamos produzindo um evento valioso para nós ou para nosso meio.

É preciso destacar, também, que, nas últimas décadas, o aumento dos estudos em relação à contribuição da criatividade, como potencial consciente, sensível e cultural para a formação de professores tem sido bastante substancial. A criatividade é uma capacidade humana que existe em nossa memória biológica e se expressa por meio de competências ao longo da evolução. O estado da arte sobre criatividade nos permite conhecer várias concepções, dentre elas, “o termo pensamento criativo tem duas características fundamentais, a saber: é autônomo e é dirigido para a produção de uma nova forma” (Suchman, 1981); “criatividade é o processo que resulta em um produto novo, que é aceito como útil, e/ou satisfatório por um número significativo de pessoas em algum ponto no tempo” (Stein, 1974); “criatividade representa a emergência de algo único e original” (Anderson, 1965); “um produto ou resposta serão julgados como criativos na extensão em que a) são novos e apropriados, úteis ou de valor para uma tarefa e b) a tarefa é heurística e não algorística” (Amabile, 1983).

Para a discussão sobre criatividade, em contexto teórico específico, mas no amplo sentido deste potencial criador e recriador, centramos nossos esforços teóricos nas produções bibliográficas de Freire (2001, 2000, 1992, 1987, 1978, 1967, 1959) e, também, em Ostrower (1990, 1983, 1977). Ao pensarmos na relação intrínseca entre as proposições de dois autores da época contemporânea, com objetivos literários distintos, mas percepções convergentes, procuraremos elucidar, produzindo uma alternância narrativa a partir da pesquisa é de cunho bibliográfica, entre parágrafos em relação a dedicação de ambos os pesquisadores, de forma contumaz e telúrica sobre a criatividade humana.

Desenvolvimento:

Educação como prática da liberdade e pedagogia do oprimido, autonomia, são os campos explorados por Freire (2000, 1987), para delimitar seus argumentos no contexto educacional e atribuir significado a criatividade e ação criativa do homem. Podemos afirmar que a criatividade é um substantivo comum, presente no pensamento freireano, exposto, na medida em que este autor nos direcionou em seus escritos para a importância de pensar-agir com criatividade e ação criativa em educação, como uma prática libertadora. Assim, o pensamento freireano constitui-se em espaço teórico de criatividade e/ou ação criativa. De acordo com Rosas (2016):

De certa maneira, um(a) leitor(a) mais cético(a) poderia se questionar porque relacionar Paulo Freire à conotação criatividade. Não seria de se estranhar, criatividade nunca foi tema gerador a sua discussão em educação. No entanto, ao adentrar em sua obra o(a) leitor(a) irá perceber que criatividade e ação criativa transitaram direta e indiretamente por dentro de seus livros (p. 01).

Podemos considerar que, Freire (2000) esteve em seu percurso de pesquisa sobre educação em constante processo de criação e/ou exercitando seu potencial criativo, demarcando, sensivelmente, através de seus diálogos imperativos: criar, recriar, recriar, inventar, reinventar ou re-inventar, sua própria inserção no mundo e, sua leitura deste.

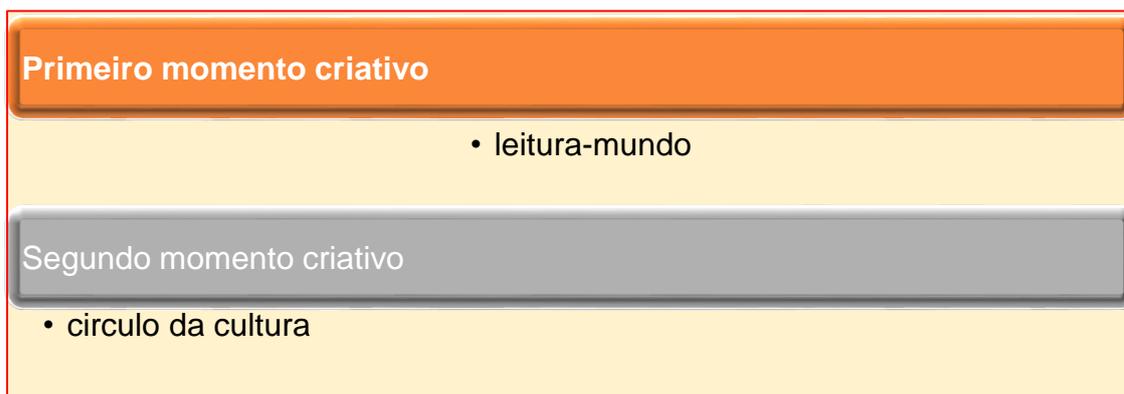
Este pesquisador assíduo sobre a criatividade humana, como potenciais para diálogos coletivos, direciona suas reflexões, para a incompletude humana, fomentando o debate da criatividade como inerente à condição humana, em seu fazer cultura. Encontramos, nos postulados de Freire (2000) o constante estado criativo do sujeito histórico-cultural, quando inserido no fazer, criar, recriar, inventar e descobrir, como uma maneira de ler e se inserir no mundo social, produzindo diálogos no pensar fazendo.

É neste sentido, que visualizamos a criatividade em Freire (2000) como vinculada ao exercício da práxis comunicativa, democrática e crítica em busca da liberdade de comunicação possibilitando a leitura-mundo, que por si mesma é um exercício criativo. Esta perspectiva freireana é, sem dúvida, sua maior contribuição, para o debate sobre a própria criatividade - potencial humano - sensível e cultural, político-social, na busca por conhecimentos, por dialogicidade crítica do ser humano em busca da libertação do pensamento. A **figura I**, demonstra esquematicamente, os elementos impulsionadores da criatividade, na abordagem freireana:



Fonte: notas a partir de estudos bibliográficos da autora.

A trajetória da expressão criativa libertadora em Freire (2000) mostra-se, também, presente no processo proposto por este, quando no exercício, da alfabetização, por meio da dialeticidade, mediada, por significado e situação através do diálogo construtivo, expresso por sujeitos ativos em processo criativo da nova-codificação - ação criativa articulam-se à educação libertadora (popular). A expressão criativa pode ser sentida no método de alfabetização de Freire (2000), em dois momentos: o *primeiro*, quando tal método propicia a ação criativa e, esta interage com o desenvolvimento do diálogo, da emergência da leitura-mundo, do posicionamento do sujeito como histórico-cultural, antecedendo a leitura da palavra; o *segundo*, quando propõe o círculo de cultura entre professor = educador e educando e estudantes = educandos-educadores. A **figura II**, mostra a síntese de momentos pedagógicos, permeados pela ação criativa de promover a troca dialógica entre línguas (pronunciada e escrita e, entre educador, educandos:



Fonte: notas a partir de estudos bibliográficos da autora.

Quando, pensamos em criatividade, sendo expressa por Freire (2000) esta se mostra emergente, na medida em que, o sujeito está no mundo, se posiciona na pluralidade dialógica consequência da incompletude humana, das singularidades (FREIRE, 1967). A ação criativa apresenta-se por meio das relações que ser humano, crítico, estabelece e, dos diálogos problematizadores, que fomentam a comunicação produzindo a práxis num processo cíclico de humanização. Freire (1987) a educação libertadora ou problematizadora “se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras de homens e mulheres sobre a realidade, responde a sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (p.72).

Educação orientada por esta perspectiva de criatividade, a partir da realidade percebida, da singularidade do sujeito em ação criativa, quando em aprendizagem, constitui-se da pluralidade em que está inserido. Nesse sentido, no âmbito da educação libertadora, a criatividade está condicionada a presença no mundo, à diversidade, ao exercício da potencialidade humana em suas expressões de ser sensível e cultural.

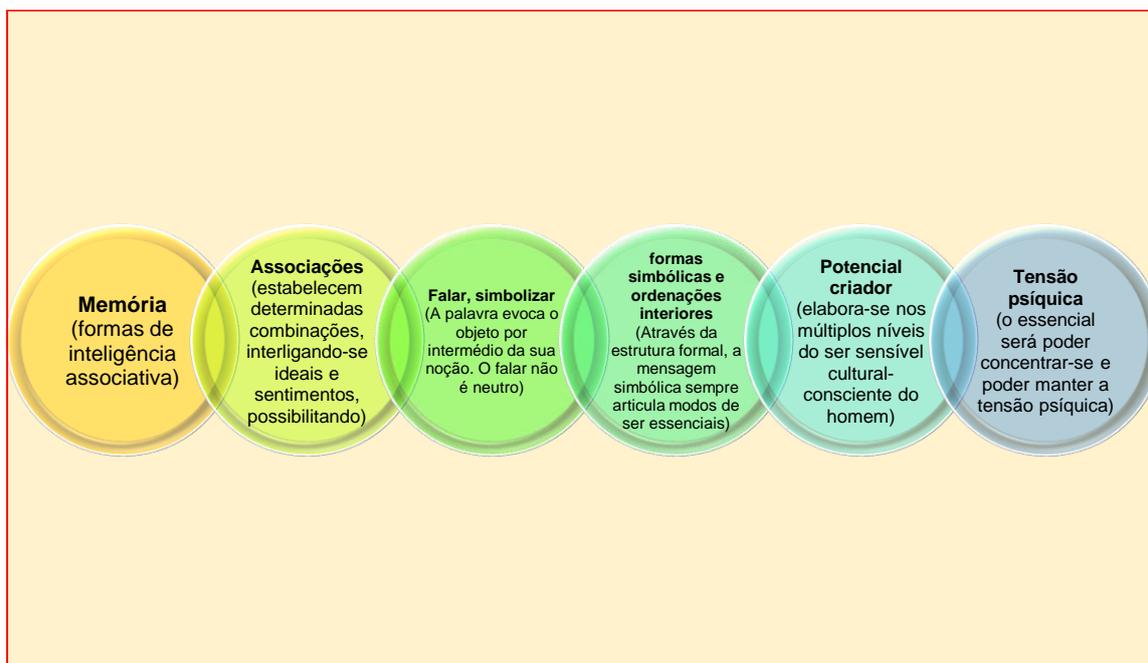
Com Ostrower (1990) o potencial “ser consciente” e o “ser sensível” não se restringem a qualidades peculiares presente em alguns sujeitos, ao contrário são potencialidades inatas dos sujeitos. Fazem parte da herança biológica. Podemos afirmar, com base, nos estudos em Ostrower (1990), que consciência nunca é algo acabado ou definitivo, pois vai se estruturando por meio de pontes cognitivas, num movimento interno, de si para consigo, de forma dinâmica, de transformar algo e a si mesma também, de forma que o homem, não somente percebe as transformações como sobretudo nelas se percebe. A sensibilidade pode ser entendida como a percepção da existência individual, que propicia no homem a consciência, também, de sua existência social.

Em relação a sensibilidade é possível entendê-la a partir de Ostrower (1987) como uma abertura constante em relação ao mundo, que promove a ligação de modo síncrono ao acontecer em torno de nós. Esse fenômeno é essencial a qualquer forma de vida e inerente à própria condição de vida. Os processos de criação interligam-se intimamente com o nosso ser sensível, pois são processos intuitivos.

A cultura, nesta tríade, representa o desenvolvimento social do homem determina em certa medida suas formas de convívio em sociedade. A cultura se caracteriza por formas materiais e espirituais presentes nos grupos de um determinado espaço-tempo. Estes grupos convivem, atuam e se comunicam produzindo experiências coletivas que vão sendo transmitidas através de vias simbólicas para a geração seguinte. Temos aí a história humana sendo formatada pela cultura, que se desenvolve como um progresso linear através de formas variáveis, que se alteram, se acumulam, se diversificam, se complexificam, se enriquecem, se extinguem num processo constante de transmissão social.

A integração, destes três potenciais, resulta na ação criativa do homem. Sendo que os potenciais consciente e sensível emergem a partir de formas culturais. A natureza criativa é elaborada dentro de um contexto cultural e age de acordo com as potencialidades individuais que, realizadas, configuram as particularidades de uma época.

As habilidades mentais, que proporcionam o desvelar dos processos criativos no homem correspondem a: memória, associações, falar, simbolizar, formas simbólicas e ordenações interiores, potencial criador e, tensão psíquica. A **figura III**, caracteriza cada habilidade mental, segundo Ostrower (1990):



Fonte: notas a partir de estudos bibliográficos da autora.

Ostrower (1977) nos apresenta ainda a capacidade de imaginação específica com, também, um potencial criador, mas caracterizado como um processo mental imaginativo ativado, principalmente, pela consciência de uma matéria externa ao homem. A imaginação específica, pelo próprio termo, remete ao pensar criativo e ao mesmo tempo específico, que extrapola o próprio indivíduo, seus conteúdos pessoais, porque se faz a partir do contato com o concreto, a matéria. É um pensar comprometido que possibilita o acesso e a participação de outras pessoas. A imaginação específica contempla propostas de transformação a partir da experiência e, vincula-se às especificidades de uma matéria, própria de cada campo de trabalho e, desta forma associa-se a imaginação criativa, pois propicia o surgimento de hipóteses sobre determinada materialidade.

A imaginação específica permite ampliar nossa compreensão sobre criatividade, no que se refere ao fazer concreto apresenta particularidades distintas, em cada campo de trabalho. Cada materialidade abrange certas possibilidades de ação e outras tantas impossibilidades, que são limitadoras do curso criador e, também orientadoras, pois através delas que surgem sugestões para prosseguir, ou para ampliar um trabalho em novas direções. A imaginação criativa levantaria hipóteses sobre certas configurações viáveis a determinada materialidade. Assim o imaginar seria um pensar específico sobre um fazer concreto. (madeira, música, matemática).

Isso é voltado a materialidade de uma fazer que não é limitado, menos imaginativo ou não criativo. Pelo contrário, pensar só se tornaria imaginativo através da concretização de uma matéria. Seria um pensar voltado a percepções subjetivas de um indivíduo, suposições alienadas da realidade externa, não propondo transformações.

Assim, a materialidade associada a imaginação criativa é outro ponto observado por Ostrower (1977), quando concebe esta como diferente de matéria, pois ao invés de matéria por compreender que não é apenas uma substância palpável, mas o que é formado e transformado. A materialidade não é um fato meramente físico, ela se insere em um plano também simbólico, nas ordenações possíveis de serem formuladas durante o processo criativo e o ser humano se comunica por meio dessas novas ordenações.

Por meio das diversas feições da materialidade, movimentamos os conteúdos da linguagem artística. As novas ordenações possibilitadas pela matéria são

concebidas como potencialidades latentes e agregadas à criatividade para assim formar uma relação entre o artista e os materiais de arte. A materialidade pode abranger, portanto, vários níveis de comunicação com formas extremamente simbólicas, aos quais o conteúdo expressivo direciona o pensamento imaginativo.

É imprescindível compreender a materialidade de determinadas expressões artísticas como tentativa para adentrar na imaginação do artista. Pois existem formas de ordenações simbólicas, as quais, muitas vezes, podem ser difíceis de serem explicadas e compreendidas por outros.

Ao expor sobre processos criativos e, ampliar a discussão, para a materialidade e imaginação criativa, a autora proporcionou o entendimento sobre os processos criativos poderem ocorrer sob a forma de diferentes linguagens, em diferentes áreas de atuação a partir da interlocução do homem com sua cultura. E, anterior a sua escrita narrativa, podemos fazer uma alusão ao termo materialidade em sua origem, no que diz respeito, a sua defesa desde os primórdios da história, pois tanto para Aristóteles, como para Marx, a materialidade é o fundamento de tudo, daí suas filosofias serem chamadas de materialistas, pois as ideias, a imaginação e a criatividade foram vistas com parte da materialidade de uma humanidade que se externaliza na natureza como o ato de criação, do fazer.

Poderíamos comparar de forma análoga a materialidade e imaginação criativa como processos desenvolvidos, por exemplo, por um pedreiro, que ao fazer alicerces, criar estruturas para posteriores paredes sólidas está fomentando um ato de criar, que por sua vez está relacionado a sua vida e a sociedade. A autora nos mostra, por meio de narrativa que ao criar, projeta-se a materialidade, que por sua vez advém da imaginação criativa, neste caso, o pedreiro faz uma ordenação interior a fim de que sua subjetividade, seja objetivada, no intuito de concretizar, de comunicar, de tornar real sua materialidade.

Assim, o ato de criar tem a ver com essa comunicabilidade entre os indivíduos, há, nesta comunicação uma troca, que nesta situação análoga, caracteriza-se pela relação entre os indivíduos que projetaram e tornaram concreto o alicerce, as paredes. A autora propõe em seu texto, que nos atentemos ao fato da materialidade envolver um relacionamento afetivo entre o indivíduo e a matéria, trazendo a tona, também, contextos culturais/históricos e limitações tecnológicas para dar forma, concretizar a criação.

Ao tornar material, ao dar forma, o indivíduo expressa esses valores culturais de sua época e sociedade. Nesta relação do criar, Ostrower (1987) diz que *o conteúdo expressivo se torna possível de comunicação* (p.33), explica que a individualidade é característica inerente ao processo criativo e, que durante o ato de criação que matéria e criador também se transformam. Ambos fazem parte da criação. À medida que modifico a matéria, sou modificado. A autora, ainda, esclarece sobre a materialidade se fazer por meio de ordenações e, que a partir destas a existência da matéria é percebida num sentido novo, como realização de potencialidades nossas. Assim, o imaginar, e transcender ao experimentar com formas e meios corresponderia a materialidade aliada a imaginação.

Outro, conceito apresentado por Ostrower (1990), diz respeito a elaborações que significa traduzir em formas mentais, não significa necessariamente pensar com palavras, a não ser, é claro, que a materialidade em questão compreenda áreas verbais, literatura, poesia, filosofia, lógica. A palavra é uma forma, e por ser forma abrange níveis de significação. São ordenações de uma matéria, formas igualmente simbólicas cujo conteúdo expressivo se comunica.

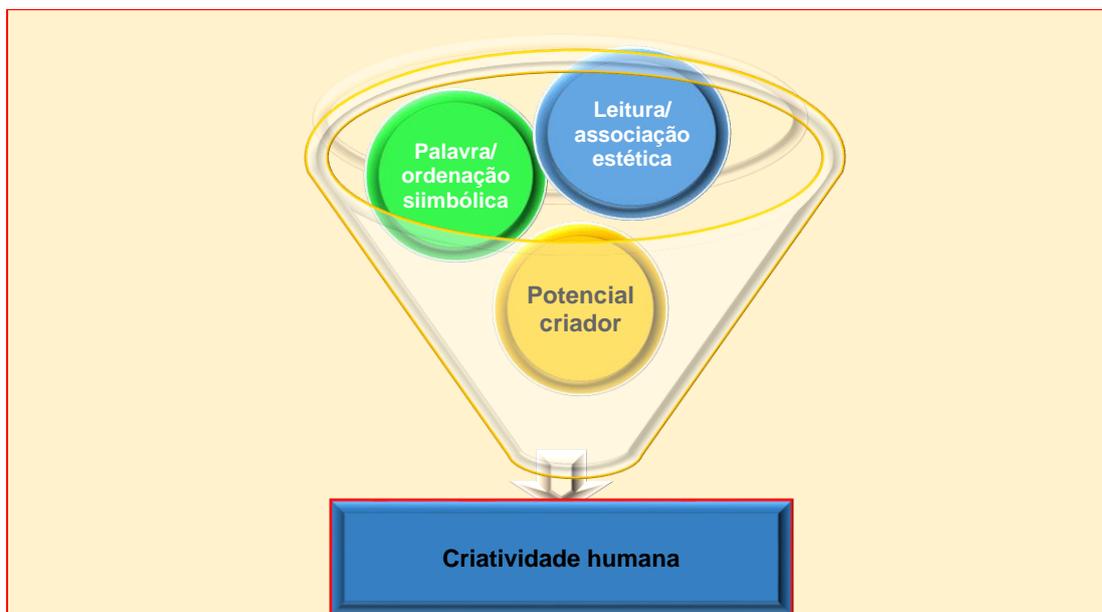
É nesses termos, de ordenações simbólicas, que incursiona o pensamento imaginativo. Outro exemplo é a elaboração mental da matemática, diferente da elaboração da música. Sem ter familiaridade com o pensamento matemático ou com a música é difícil apreciar os caminhos da elaboração imaginativa de um gênio como Beethoven. É esta a dificuldade: imaginar o imaginar, imaginar as formas específicas em que se imagina. Não é possível traduzir nem parafrasear o processo imaginativo, porque transpor de uma matéria específica para outra desqualifica essa matéria e não qualifica a outra.

Análise convergente sobre criatividade:

Ao mencionar sobre potencial criador e transitar por memória biológica, associações, elaborações, Ostrower (1977) expõe seu pensamento em relação a criatividade, como esta estando vinculada a propostas culturais, isto é toda atividade humana está inserida em uma realidade social, cujas carências e cujos recursos materiais e espirituais constituem o contexto de vida para o indivíduo. Transformados em valores culturais, solicitam ao indivíduo e o motivam para agir. Sua ação se

circunscreve nos possíveis objetivos de sua época. Assim o conceito de materialidade indica um determinado campo de ação humana, possibilidades do contexto cultural a partir de normas e meios disponíveis. A matéria surge em algum nível de informação e já de certo modo configurada - já vem impregnada de valores culturais.

Compreendemos, a relação harmoniosa entre Freire (1987) e Ostrower (1990) em relação ao princípio criativo, quando estes pontuam a criação humana, seja ela, para o a leitura crítica de mundo, ou sobre a visão estética da realidade quando, ambos, afirmam que a finalidade de nosso fazer deveria ser a de ampliar em nós a experiência de vitalidade, de emponderar-nos de nossa subjetividade. Este ato de poder subjetivo seria uma mensagem simbólica, que articularia articula modos de ser - essenciais – justamente pelos aspectos de espaço/tempo – que são entendidos como qualificações do processo de humanização no mundo. A palavra, para Freire (2000) é poder, resulta em diálogo criativo, para Ostrower (1977) evoca o objeto por intermédio da sua noção. A seguir a **figura IV** delinea a estreita relação sobre criatividade humana presente no pensamento de Freire (1987) e Ostrower (1990):



Fonte: notas a partir de estudos bibliográficos da autora.

Para ambos, o falar não é neutro, mesmo que a função das palavras seja variada, nos estudos dos autores, para estes, também, são variados os relacionamentos em que as palavras formulam o conhecimento, que temos do mundo. Freire (1987) e Ostrower (1977) convergem em concepções sobre criatividade, quando afirmam que signos e símbolos, são representação das coisas, assim, simbolizam não

só objetos, mas também ideias e correlações. Sendo que na memória articulam-se limites entre o que lembramos, pensamos, imaginamos, e a infinidade de incidentes que se passaram em nossa vida. As **ilustrações V**, permite visualizarmos um espaço, característico de potencial criador, na abordagem freiriana, a palavra sendo expressa, por meio da dialogicidade, da simbologia do ser consciente e sensível: criatividade/subjetividade/humanização/cultura (1987);

Quarenta horas de Angicos



Fonte: Museu do Brasil, 11/2011.

Freire (1987) foi convidado para este trabalho em 1962 e em 24 de janeiro de 1963, houve a primeira aula regular do projeto sobre o tema: “Conceito antropológico de cultura”, implementou um projeto de alfabetização para 380 trabalhadores, que ficou conhecido como “Quarenta horas de Angicos”. A posição ampla deste trabalho e cenas aqui documentados era a possibilidade de humanização dos sujeitos, por meio da palavra, da escrita, da busca pelo aflorar do potencial de criar e recriar de cada sujeito a partir de sua sensibilidade. Na sequência, as **ilustrações VI**, mostra o trabalho de Ostrower (1990), em a sensibilidade artística torna-se a capacidade de interpretar e entender uma arte, seja ela uma pintura ou um até mesmo em um texto, uma palavra em meio a realidade:

Gravuras para ilustrar o livro de Graciliano Ramos: *Histórias incompletas* (1946) e, o livro de Aluizio de Azevedo: *O Cortiço* (1948).



Fonte: Museus do Brasil, 11/2011.

As obras mostradas demonstram a sensibilidade de trabalho proposta por Freire (1987) e Ostrower (1977), quanto a produção criativa não ser atribuída, somente, ou exclusivamente a um conjunto de habilidades e traços de personalidade do criador, mas também, quanto ao alcance de influência criativa no ambiente onde esse sujeito se encontra e, no próprio sujeito inserido no ambiente. A análise sobre o pensamento de Freire (1987) Ostrower (1977) torna perceptível a estreita relação entre eles, quando vislumbramos em ambos, a expressividade de suas ações. Tais ações humanas, para humanos mostram a ação criativa, enraizada, comprometida com o social, com a busca da “superação de experiências democráticas”. O campo de pesquisa de ambos os autores é distinto, mas o olhar estético em relação ao humano, aos processos criativos é semelhante, quando, ambos, interagem com a perspectiva de criatividade integrada à humanização como instrumento de transformação e respeito ao humano em sua humanização. Criatividade em Freire (1987), em Pedagogia do oprimido, se insere na dialogicidade entre sujeitos, cuja opção por comunicação esteja constituída de elementos da realidade, que captam e agem com criticidade a partir da leitura mundo.

Considerações

Na diversidade humana a ação criativa e o diálogo vão se constituindo em “situação-problema”, desafios mediados por “formas simbólicas”, por movimento dialético de ação-reflexão-nova ação do ser humano se reconhecendo sujeito de criação. A dialética, em Freire (1987) nos impulsiona a pensar sobre criatividade mediada por certa dinamicidade problematizadora da subjetividade humana de atuar

em processo de comunicação. A forma de pensar e propor de Freire (2000) possibilita reflexões entre teorias delimitadas, ora por argumentos da dialogicidade, ora, por leitura mundo, disponibilizando elementos, que evidenciam a criatividade como inerente ao ser humano, a condição humana de solucionar desafios captados da realidade, exigindo tomada de decisão quanto à maneira humana de estar e atuar criativamente.

Criatividade constituída de ideias e práticas sensíveis de comunicação dialógica, situada busca pela igualdade de direitos a expressão humana pressupõe a atuação de um sujeito integrado ao projeto de sociedade, que defende, consciente de seu potencial imaginativo, criador, cuja opção se firma a partir de associações a formas simbólicas, a tensão psíquica. No que o homem faz, imagina compreende, ele o faz ordenando. Se a fala representa um modo de ordenar, o comportamento também é ordenação. Forma simbólica. Através da estrutura formal, a mensagem simbólica sempre articula modos de ser essenciais – justamente pelos aspectos de espaço/tempo – que são entendidos como qualificações de vida.

Neste sentido, Ostrower (1990) e Freire (1987) propõem, por meio da criatividade um movimento dialético elabora-se nos múltiplos níveis do ser sensível cultural-consciente do homem, e se faz presente nos múltiplos caminho em que o homem procura captar e configurar as realidades da vida, mediado por práxis libertadora. Nesse contexto, a comunicação dialógica é uma exigência da criatividade. Daí, que criatividade libertadora é condição humana motivada pela consciência transitivamente crítica; que se expressa como condição de sujeito ativo, transformador, singular, inconcluso e multifacetado, cultural e, portanto, criativo.

Referências:

- OSTROWER, Fayga. **Acasos e Criação Artística**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1990.
- _____. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1983.
- _____. **Criatividade e Processos de Criação**. Editora Vozes. RJ. 187p. 1977.
- FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação. Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife-PE, 1959.
- _____. **Educação Como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.
- _____. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 4 Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura; 15a edição. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
ROSAS, Agostinho da Silva. Paulo Freire na trilha da criatividade libertadora. In: Interterritórios | **Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco Caruaru**, BRASIL | V.2 | N.2 [2016].

Capítulo 5

**MITO BRASILEIRO À DERIVA: A CASA
GRANDE CONTRA PROMETEU E A FALSA
DIVINDADE**

Antônio Pereira Tavares Neto

MITO BRASILEIRO À DERIVA: A CASA GRANDE CONTRA PROMETEU E A FALSA DIVINDADE

Antônio Pereira Tavares Neto (UPE)

Graduado em Letras – Licenciatura Plena (Inglês/Português e suas literaturas) pela UPE. Especialista em Língua, Linguagem e Literatura pelo CINTEPE-Faculdade Nossa Senhora de Lourdes - mail: califaantonio@gmail.com.

RESUMO

Considerando a atual conjuntura (política, sobretudo) do Brasil, a presente escrita tem por finalidade refletir questões de ordem no que tange alguns discursos proferidos pela representação máxima da Nação (sua Excelência Jair Messias Bolsonaro - PSL) bem como o mito de Prometeu, personagem fecundo da Mitologia Grega. O imaginário sempre esteve, e está presente nas sociedades ditas “modernas”, seja por seus modelos de educação, sejam por seus múltiplos meios de enxergar a realidade, suas relações diretas com os mitos que as narra. Destarte, compreende-se, para efeito “didático”, a necessidade de ampliar o olhar discursivo para algumas hierarquias que obsoletamente vem ‘rasgando’ o coração do brasileiro nos últimos meses, cujas mesmas centram-se nas ideias, no poder, bem quanto no projeto imagético onde se espelha a Classe Média brasileira, bradando o ódio como fomento às causas necessárias para o país.

Palavras-chave: Tragédia brasileira. Mito. Prometeu Acorrentado. Discurso. Imaginario

ABSTRACT

Considering the present (mainly political) conjuncture of Brazil, the present writing has the purpose of reflecting questions of order regarding some speeches uttered by the maximum representation of the Nation (His Excellency Jair Messias Bolsonaro) as well as the myth of Prometeu, fecund character of Greek mythology. The imaginary has always been and is present in so-called "modern" societies, either by its models of education, or by its multiple means of seeing reality, its direct relations with the myths that narrates them. For this reason, it is understood, for a "didactic" effect, the need to extend the investigative gaze to some hierarchies that obsoletely have been "ripping" the heart of the Brazilian in the last days, whose focus is on ideas, power as well as design imaginary where the Brazilian Middle Class is mirrored, shouting hatred as fomenting the necessary causes for the country.

Keywords: Brazilian tragedy. Myth. Prometheus chained. Speech. Imaginary.

INTRODUÇÃO

Pensar a ordem das coisas é pensar as coisas da ordem. Nesse caminho, buscamos refletir uma questão central a qual alimenta o imaginário humano: o Poder. É ele quem decide quem manda e quem obedece, quase como um “deus”. Trata-se da questão central de toda sociedade. Esse púlpito, quase que divino, alimenta o desejo da unicidade como parte fulcral ao parâmetro para a obediência coletiva.

É sabido que nos últimos quatro anos, portanto, entre 2015 a 2018 o Brasil vem enfrentado uma série de crises na política, seja de cunho moral, diplomático, principalmente no sistema⁸ político o qual podemos destacar o impeachment contra a ex-presidenta Dilma Houssef (PT), denúncias de corrupção, acusações de golpe de estado, diminuição da economia, crise hídrica, etc. Hoje, em 2019, essa crise tende a agravar-se e alimentar a ilusão de uma imagem que salvara o Brasil da crise e da amoral estremecida aos olhos da Casa Grande.

Tendo em vista essas primeiras linhas, nosso objetivo aqui é refletir os mitos presentes em nossa sociedade ao mesmo tempo em que se costura um paralelo entre eles: de um lado o Mito Bolsonaro (?), o qual, agora Presidente da República Federativa do Brasil, pelo PSL (Partido Socialista Liberal), de outro, o Mito de Prometeu, personagem da Mitologia Grega a qual, simbolicamente, está para a baliza do tempo, cuja mesma assinala o exato momento em que a humanidade apropria-se do conhecimento e liberta-se. Assim sendo, acreditamos que é nos momentos de crise que, emergencialmente, emerge algumas mitologias políticas, seja no campo da disputa de narrativas, na disputa simbólica entre sujeitos antagonistas, cujos mesmos visam ditar, impor sua visão unívoca de mundo e do tempo. Alguns discursos contribuem para esse cenário mítico bem como para um apanhado de elementos cíclicos como a razão sensível das coisas as quais desaguam no imaginário popular.

Do ponto de vista do método, cabe ressaltar que o primeiro caminho percorrido fora encontrar a relação do “mito” Bolsonaro com o mito de Prometeu; logo mais, a ligação de ambos com o cenário político atual; ainda: a linguagem simbólica pela qual trilham alguns mitos e discursos. Isso significa dizer que os caminhos percorridos partem dos seguintes pressupostos: 1^o - uma revisão bibliográfica do mito: seu

⁸ “Sistema” é a unidade de vários elementos reunidos de modo que forme um conjunto coerente e operante” (SAVIANI, 2017, p. 03)

conceito, historicidade e relação com o tempo atual, 2º - uma reflexão sobre o discurso de Jair Messias Bolsonaro (PSL) a partir de elementos simbólicos; 3º - utiliza-se do Discurso como fomento teórico-metodológico para uma epistemologia da palavra, dos sentidos e das relações simbólicas entre os sujeitos e a arte de verbalizar o tempo. Todavia, faz-se necessário pensar sobre os moldes numéricos os quais ancoram alguns discursos de ordem como parte de um processo de reconfiguração do próprio imperativo.

Ao iniciar nossa discussão, pensamos em algo importante que chamamos de “Império dos Algoritmos”, isto é, um mecanismo o qual deseja transformar tudo em imaterialidade quantificável. Para a Razão Instrumental da Modernidade⁹, que o senso comum passou a chamar de razão cartesiana, há uma série de números criando novas possibilidades de assistência ao ser humano. Ao Império dos Algoritmos não interessam apenas os sistemas peritos que possam garantir a sobrevivência da produção de bens duráveis de consumo, como as próprias narrativas, os elementos simbólicos externados como parte de um diálogo coletivo, por vezes intimista, mas a transformação da subjetividade em mercadoria reciclável. Tudo é quantificável, assim como os discursos da atualidade líquida.

Ressaltamos, que a única certeza que temos são as incertezas e que “[...] toda legitimação perde sua “naturalidade” e pode ser desconstruída” (Souza, 2019, p.09), ou seja, é preciso que toda sentença, discurso sejam melhor explicados, ressignificados, que possam explicar e convencer melhor que a anterior. Orlandi (2000) também ajuda-nos a pensar que todo discurso busca compor formas e controles de interpretação, o que reforça o caráter direto da ordem, já que não está

⁹ Termo usado por [Max Horkheimer](#) no contexto de sua [Teoria Crítica](#), para designar o estado em que os processos racionais são plenamente operacionalizados. O mesmo fizera parte da [Escola de Frankfurt](#), uma das mais importantes escolas do século XIX. Pode-se perceber, pois que à razão instrumental, Horkheimer opõe a razão crítica. A teoria social desenvolvida por Horkheimer tem, como um de seus aspectos principais, um processo de formação em que sua forma e conteúdo adaptam-se às tarefas a serem realizadas em determinado momento histórico. Em outras palavras, seguindo a concepção de que o observador não se posiciona como figura externa à realidade, mas se encontra antes em mesmo plano, sua teoria é uma resposta àquilo que a realidade veio a ser e da qual ela mesma é constituinte. Deste modo, a teoria social de Horkheimer é constituída, por um lado, pela reconstrução histórica daquela realidade e, por outro, pela reconstrução filosófica do debate em torno da produção de conhecimento, isto é, de outras teorias. Estas duas facetas só são reveladas diante de manobra analítica, já que ambas corresponderiam à mesma realidade na visão de Horkheimer. Esta síntese pode ser encontrada no trabalho de João Carlos B. Bassani (2014), cujo mesmo intitulado: A Teoria Crítica de Max Horkheimer.

<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/4728/1/458201.pdf>

solta, isto é, a cada interpretação lá estão os sentidos prontos para serem readmitidos e ressignificados conforme a ótica do intérprete.

Por fim, ressaltamos a importância de pensar a relação do Homem – Ser Humano – com os mitos, isto é, parte do imaginário que os constrói como sujeitos históricos – ora heroicos - e simbólicos. Nessa relação mito-símbolo encontramos uma série de mimeses que apresentam o homem como parte de um composto simbólico, linguístico, movido por desejos, muitas das vezes, incontroláveis. Como bem pontua Orlandi (2000): “A relação da ordem simbólica com o mundo se faz de tal modo que, para que haja sentido, [...] é preciso que a língua como sistema sintático passível de jogo – de equívoco – se inscreva na história” (p. 47). Isso nos faz pensar no “rio que corre”, de outra forma, a síntese da nossa vigilância. Desta forma, a relevância deste trabalho, quer dizer, um novo aporte dialógico, cujo fomento é pensar as relações afetivas dos símbolos míticos com os discursos impressos na atmosfera ideológica; lembrando que não se separa ideologia de discurso, pelo contrário: ambos compõem-se da amálgama de sentidos impressos na corporeidade humana e seus desejos mais obsoletos, sua inconsciência faz parte desse processo de reconhecimento de si em si mesmo

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. MITO E DISCURSO: PARA UMA HERMENÊUTICA SENSÍVEL

Algumas águas fecundam nosso imaginário e refaz percursos e discursos. Não é à toa que estamos mergulhados, diariamente, em discursos e significações simbólicas as quais apontam caminhos sempre diferentes, o que nos possibilita inúmeras interpretações. Assim sendo, falar dos mitos não é uma tarefa fácil, mas é possível. Começemos refletindo sobre a raça humana, cuja mesma mostra-se diferente a cada evolução no tempo e na história. O Homem, pois, buscou narrar a si mesmo com o afã de legar as futuras gerações sua historicidade. Esse processo narratório assinalou sua civilidade e ampliou sua visão de mundo e de cosmos. Podemos dizer, a partir do olhar singelo de Hamilton (1992) que “[...] o verdadeiro interesse dos mitos está no fato de nos fazerem remontar a uma época em que o mundo era jovem e as pessoas tinham uma forte ligação com a terra, as árvores, as flores, as montanhas e os mares, tudo muito diferente daquilo que nós próprios somos

capazes de sentir” (p. 03). Isso significa que “[...] o processo imaginativo é muito amplo, pois a ligação direta com os moldes da criação é intensa: A imaginação estava poderosamente viva e não se via confrontada pela razão” [...] (ibdem). Participando deste diálogo, Eliade (2013) entende que “Mito é uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares” (p. 11).

Vale salientar que essa amplitude proposta está na direção daquilo, cuja sensibilidade fecunda os olhos da alma: a imaginação. É com ela que se pode costurar o tempo e significar algumas rupturas, sejam heroicas, sejam míticas por assim dizer. O que se disse no/pelo mito? O que podem os mitos revelarem? De que forma sinalizam discursos operacionais no tempo histórico, no nosso tempo? Essas provocações corroboram para uma tentativa de explicar a realidade mítica a qual composta de mitos do imaginário humano como a égide da salvação. Lembremo-nos, que na Mitologia¹⁰ as narrativas são compostas por palavras às quais significam o tempo e a semântica do próprio discurso enquanto sujeito progenitor; é ele quem diz o que é e o que não é: mesmo sendo ele é, mas também não sendo, está sempre presente à espera de um novo olhar para ressignificá-lo. Portanto, não há uma definição conclusiva do que é mito, e sim possibilidades interpretativas as quais fomentam as diversas significações narradas pelo tempo das coisas míticas.

Se já temos o Mito como um complexo significativo, logo, passível de interpretações, também temos o Discurso como ferramenta alusiva aos mitos, quer dizer, todo mito – atrevemo-nos a dizer – carrega consigo uma enorme carga discursiva, pois o tempo ocupa-se desse processo de contagem das ideias e das significações das identidades, seja por meio da linguagem, da historicidade, das próprias narrativas. Bem, se afirmamos que mito é discurso, logo partilhamos da premissa de que “O novo não está naquilo que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 2014, p. 25), isto é, trata-se de entender que todo discurso não é completo, não há um início absoluto nem mesmo um ponto final definitivo, de acordo com o empréstimo de Orlandi (2000). Desse modo, se não tem um início absoluto nem mesmo um fim definitivo é claro que estamos falando de movimento. Isso mesmo.

¹⁰ O primeiro significado é: “coletânea de narrativas de um povo”; assim temos a “mitologia hindu”, “mitologia asteca”, “mitologia grega”, “mitologia yorubá”, dentre outras. O segundo significado é: “estudo das narrativas míticas”; daí o termo mitólogo ser utilizado para definir os estudiosos que se debruçam sobre o conhecimento dos mitos. (ALMEIDA JÚNIOR, 2014, p.17)

Pensemos na lexia discurso como um movimento de ideias, de percurso, de correr com ou por, etc.. Isso nos dá uma dimensão do que seja “dis-curso”, quer dizer, o processo de compreensão da fala em movimento, da prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ou não) (Ibedem).

Nesse sentido, entendemos a língua como um fio condutor de ideias e de linguagens as quais amparadas no valor simbólico das narrativas. Eis o espírito trivial da politização das ideias correntes. A saber, que todos os sujeitos fazem parte desse mosaico linguístico, digamos operante tanto quanto a palavra que os constituem sujeitos de mundo, de outra maneira, não se pode não estar sujeito a linguagem já que ela mesma em si reflete um mundo narrado pelos mesmos sujeitos que a tem como ferramenta de comunicação. Ler o mundo é uma necessidade coletiva. Estamos diante, pois do que podemos chamar de *communicatio spirituum* (Comunicação do Espírito), ou seja, a relação entre Mitologia, Discurso e Política enquanto um ponto trino para uma hermenêutica capaz de dar conta (se possível) de explicar algumas epistemologias centradas no caos o qual centra nossas fecundas sensibilidades nos dias atuais.

Partindo da premissa de que todo ponto de partida está diretamente ligado a um ponto de chegada, seja ele qual for, busquemos alinhar nossas “balbúrdias” internas como alimento fecundo às nossas impressões crônicas sobre o tempo das coisas bem como refletir as coisas do tempo na ação in loco. Aqui, apresentamos algumas considerações sobre a Política enquanto instituição humana e social. O que é ser político? O que é fazer política? O que é estar na condição política do discurso? O que a imagem representa para um discurso político? Essas provocações alimentam parte do nosso imaginário¹¹ no afã de legitimar ou dar mais evidência aquilo que nos assiste dialeticamente nos dias atuais: as relações de poder. Reafirmamos, pois que nossa intenção não é prender-nos a uma postura racionalista, mas abrir a mente para uma postura intelectual preservando o intelecto, a sensibilidade, o carisma e a razão sensível de ser e de ver as coisas.

¹¹Aqui, pegamos emprestado o termo “Imaginário”, do mestre Gilbert Durand, cujo mesmo presente no texto de Carlos André Cavalcanti intitulado “O que é o imaginário? Olhar biopsicossocial da obra transdisciplinar de Gilbert Durand (2015), para falar de forma livresca acerca da Política, enquanto instituição social e humana. Isso nos possibilita pensar e refletir acerca dos mecanismos simbólicos os quais constituem as narrativas míticas já que estamos aludindo o “mito” como arquétipo do herói.

2. DIREITO DO MAIS FORTE À DEMOCRACIA NA ENCRUZILHADA: O MITO BOLSONARO

A síntese da vertigem amplia-se no imaginário humano. Dificilmente o diálogo entre Deus e os seres humanos, criaturas à sua imagem e semelhança tenha, no século XXI, nos dias atuais, tanta positividade. É que suas criaturas resolveram macular seu espírito e aprisiona-lo no mistério da mente.

Dessa forma, a resplandescência do herói está no discurso da força, da imagem, da consagração do dito imperativo; Deus não foi convidado ao discurso, mas levado a um discurso contrário: sua santidade fora maculada pelos mercadores da morte, cuja ascensão acusa o próprio Deus de “comunista rebelde”. Eis o símbolo da nova ordem do discurso:

Imagem 1: "Brasil Acima de Tudo, Deus Acima de Todos".



Fonte: <https://www.reporterespecial.com.br/post/bolsonaro-pretende-lancar-projeto-de-lei-que-isenta-policiais-de-condenacao-por-homicidios-em-servico?>

Uma vertigem humana aos olhos da fé. É sabido que a personificação do herói reina sobre a égide da força, isto é, daquilo que aproxima e ao mesmo tempo distancia os súditos dos soberanos. Em outras palavras: o sujeito mais forte não é forte o suficiente para dominar; far-se-á necessário a transformação dessa força em direito e obediência em poder. Esta é uma clara demonstração de como funciona a pedagogia do Estado Democrático de Direito que, aliás, deve e muito à sociedade brasileira, sobretudo, nos últimos dias.

Na imagem acima, o Excelentíssimo Presidente da República Federativa do Brasil, Jair Messias Bolsonaro¹² (PSL) dá sinais claros de que a nossa frágil democracia brasileira está na direção dos contrários. “As aparências enganam”, já diz um ditado popular que nesta imagem personifica o uso da força a qual, supostamente, ressignifica o espírito social da salvação. Temos uma aparente redenção tomada ironicamente, cuja mesma estabelecendo ou reiterando princípios, doravante, contraditórios. Todos estão presentes. Todos. Menos o Cristo-Deus, pois sua humanidade fora violentada por um “simples” gesto “mítico-político” vindo de um político que representa a nação em seu todo, no mais, a liberdade de crença (?). É esse o tipo de ordem do discurso? Não esqueçamos, isso é muito óbvio, de que ceder a força é simplesmente uma questão de necessidade e não de covardia; é uma questão de prudência e resguardo de si para consigo mesmo. Nesse momento, a imagem deixa clara qual é a condição legítima do cidadão: a obediência. O controle é uma das formas de reiterar o poder sobre o outro, sobre todas as coisas, cujo discurso mostre-se contrário às normas. Em Rousseau, (2014): encontramos uma breve explanação que nos ajuda a compreender melhor esse imaginário político simbólico:

Obedecei aos poderosos. Se isso quer dizer “cedei à força”, o preceito é bom, mas supérfluo; eu respondo que ele jamais será violado. Toda potência vem de Deus, mas toda doença igualmente vem dele, então, quer dizer, que eu não devo chamar um médico? Quando um assaltante me pega de surpresa, sou forçado a lhe dar a bolsa, mas caso de eu poder subtraí-la, sou em sã consciência obrigado a entregá-la? Afinal, o revolver que ele segura é também uma forma de poder. Convenhamos, pois, que a força não faz o direito e que não temos a obrigação de obedecer a não ser às autoridades legítimas. Assim, minha primitiva pergunta sempre retorna. (ROUSSEAU, 2014, p. 23)

¹²Jair Messias Bolsonaro (1955) é capitão da reserva do Exército e presidente eleito do Brasil. Filiado ao Partido Social Liberal (PSL), foi eleito o 38º presidente do Brasil, para o mandato de 2019 a 2022, com 55,13% dos votos. Jair nasceu em Campinas, São Paulo, no dia 21 de março de 1955. Filho de Perci Geraldo Bolsonaro e de Olinda Bonturi, ambos descendentes de famílias italianas. Foi aluno da Escola Preparatória de Cadetes do Exército, de Campinas. Em 1977 formou-se na Academia Militar das Agulhas Negras, em Resende, Rio de Janeiro. Kursou a Brigada de Paraquedismo do Rio de Janeiro. Em 1983 formou-se no curso de Educação Física do Exército. Chegou à patente de Capitão.

Fonte: https://www.ebiografia.com/jair_bolsonaro

Aqui, a encruzilhada. O uso da força legitimado pela história política do Brasil. Quando em 2016 vivenciamos o golpe, na verdade, sofremos uma fratura gravíssima, uma vez que estávamos iniciando, em 1985, há 33 anos atrás, o início de um processo de democratização no país. Ainda, é claro, sob a ótica um tanto prematura da nossa Constituição Federal de 1888, cuja mesma alicerçara os trâmites para uma democracia liberal, onde o voto popular significara um meio, um caminho, um percurso necessário a obtenção do poder político e o imperativo da lei. Rousseau (2014) nos chama a atenção para esse complexo modelo de dominação donde as forças e as leis se digladiam conforme interesses partidários, violando as regras e as leis vigentes da representação pública, inclusive, aludidas pela CF brasileira.

Dessa forma, o mito da salvação torna nossa limitada democracia cenário de disputas, tanto internas quanto externas. Singer (2016) defende que:

Democracia é um conceito em disputa. [...] exigimos um regime que conceda com maior autoridade efetiva às pessoas comuns, que realize de maneira mais plena o ideal normativo de igualdade política. [...] E questionamos o insulamento das práticas democráticas a um espaço social restrito, observando que não há democracia efetiva se não são desafiadas as hierarquias presentes nos locais de trabalho ou na esfera doméstica. [...] Mesmo nessa visão minimalista, a democracia exige isso: o consentimento dos governados por meio do voto. Podemos partir daí e querer mais ou julgar que esse procedimento esgota a possibilidade da própria democracia, mas ele está sempre presente. (SINGER, 2016, p.31-32)

O direito nas mãos do homem comum segue contrária a decisão da ordem do discurso da representação. Quem representa manda. Quem é representado obedece. Essa é a baliza quase emancipatória, não fosse o armamento da população como forma de legitimar a própria ineficiência do Estado. O voto não é mais um modelo de cidadania, nem mesmo de seguridade. O que importa, hoje, é a certeza de que Deus, armado como está, será sempre um mito pelas mãos de um messias, doravante, falso profeta. De posse da arma de fogo, o cidadão, agora, poderá usar-se da prerrogativa da “legítima defesa” para “redizer” condutas e ancorar a falsa moral no cerne da luta de classes: é necessário se proteger dos “homens do mal”, quer dizer, dos ditos

bandidos assinalados pelo Estado como inimigos da população e dos bons costumes. Resta saber qual é o grau de animalidade que soma-se a formação de um “cidadão do mal” já que os homens do bem estão corrompidos em si mesmos.

1.1 PROMETEU E A BALIZA DO TEMPO: O FOGO ROUBADO TEM UM PREÇO

Pensar os mitos é um processo sensível de reconhecimento do tempo das coisas sensíveis. É uma busca constante dos sentidos, de conhecer a si mesmo (γνώθι σεαυτόν). Para mais, uma satisfação em retornar aos primórdios das nossas primeiras narrativas. Buscando entender e explicar o mundo, recorre-se ao mito enquanto narrativa sobre a origem das coisas, visando conexões entre a ordem do mundo segundo as leis, as relações e os efeitos dos deuses; os compreendamos, pois como cosmogonias e teogonias, na medida que explicam o surgimento das coisas e dos deuses, seus feitos e suas razões universais.

Dito isto, avancemos no que tange nosso objetivo que é refletir a posição e o papel simbólico de Prometeu e sua relação com as hélices de poder as quais ancoram a governabilidade brasileira atual. O mito é sempre um tema atual porque a partir dele visualizamos o arquétipo do herói, aquele que salvara o mundo de catástrofes e reordenará o caos já em processo discursivo. Todavia, não deve ser levado ao pé da letra uma vez que estamos discutindo algo simbólico, alguma obscuridade por traz dele mesmo. Uma boa provocação está na origem do próprio mito, isto é, como ele foi gerado e por que (?). São o que são e como são, talvez, na nossa visão, para proteger a própria história, do próprio homem que insiste em macular o tempo e suas vertigens.

Por isso, usamos a simbologia das imagens como progenitoras de nossas leituras como um parâmetro à nossa reflexão aqui tratada, pois entendemos que os símbolos dizem e falam os reais ou não significados da linguagem racional, simbólica, cujas mesmas vem das palavras; traz à tona o obsoleto, a escuridão que, agora, resplandece. Mas, vamos ao nosso destino? Afinal: temos um destino? Vemos-nos nele? Vemos-nos nessa dimensão entre o corpo, a alma e o espírito alinhados a um destino? Se sim ou não, avancemos na nossa narrativa. Para isso leiamos esta imagem e vejamos o que ela nos mostra.

Imagem: 2 Prometeu acorrentado



Fonte: <https://www.google.com/search?biw=1366&bih=663&tbm=isch&sa=1&ei=ktoPXeDBCrS65OUP4bW32AI&q=promeuteu+acorrentado+&oq=promeuteu+acorrentado>

Prometeu, herói grego, sofre um dos mais severos castigos dos deuses, em particular de Zeus, deus do Olimpo. Por quê? Ele roubara o fogo dos céus e entregara para os homens. Isso rompe com a relação de poder e justiça entre deuses e mortais. Os deuses se veem violados e buscam castigar aquele que interferira em seus planos de controle. Assim sendo, trata-se de uma das peças mais famosas de Ésquilo¹³, um dos mais antigos dramaturgos gregos da história da humanidade. Pensemos sobre o porquê de Prometeu ter roubado o fogo sagrado dos deuses e dar aos homens. A priori, a peça de Ésquilo deixa muito clara, ao nosso olhar, qual é o lugar de quem manda e de quem obedece. Se de um lado, Zeus, senhor dos deuses entende que sua autoridade fora maculada, e que por isso deve-se castigar o Titã como forma de alertá-lo bem quanto aos demais súditos de que ele é deus, por outro, uma ruptura no coração sagrado da casta divina, em outras palavras, o “véu se rasgou” diante das divindades que agora percebem que não são tão intocáveis assim. Há uma linha do tempo que liga Prometeu a Zeus.

¹³ Ésquilo, o mais antigo dos três grandes dramaturgos gregos e criador da tragédia em sua forma definitiva, nasceu em Elêusis, nas proximidades de Atenas, em 525 ou 524 a. C.; combateu nas batalhas de Maratona e Salamina contra os invasores persas de sua pátria, e morreu no ano de 456 a.C. Escreveu cerca de 90 peças, das quais restam completas *As suplicantes*, encenadas em data incerta (entre 499 e 472 a. C.); *Os persas*, representados em 472 a.C.; *Os sete chefes contra Tebas* (em 467 a.C.); o *Prometeu acorrentado* (data incerta, provavelmente próxima ao ano de estreia da *Oréstia*); *O Agamêmnon*, *as Coéforas* e *as Eumênides* (que compõem a trilogia conhecida como *Eréstia*), representadas pela primeira vez em 458 a. C., todas estreadas em Atenas. Fonte: Ésquilo. *Prometeu acorrentado / Ésquilo. Ájax / Sófocles. Alceste / Eurípedes*; tradução do grego, introdução e notas de, Mário da Gama Kury. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

Bem, enquanto titã Prometeu ficara encarregado de servir aos deuses, a Zeus em específico, por isso criara o mundo a pedido dele. Nesse mesmo instante, Atena, deusa da sabedoria, justiça e da guerra estava regendo a criação. Por sua vez, Prometeu, a pedido de Zeus, criara o homem. Assim sendo, esteve sempre ao lado dos homens, das criações divinas. Sabendo que os homens ainda estavam numa infância prematura, isto é, não tinham a maturidade de compreensão sobre os deuses o mesmo usara de sua astúcia para roubar a tocha de fogo sagrada do Olimpo – morada dos deuses - e entrega-la à humanidade. O que ele fez, na verdade foi “roubar” a esperança castrada para legar a liberdade dos homens que, agora, seguirão conforme a lucidez de suas vontades. No entanto, tudo tem um preço. A ação dos deuses é rápida:

Hefesto (o deus do fogo), o poder e a Força, divindades auxiliares de Zeus, chegam arrastando o titã Prometeu, vítima da ira deste último deus. Hefesto prega-o num rochedo, observado pelo Poder, que vigia o deus do fogo, constrangido com sua missão, e o anima com a alegação de que Prometeu se rebelara contra a vontade divina com o intuito de ajudar a humanidade primitiva. Cumprida a missão, Hefesto, Poder e Força retiram-se abandonando Prometeu em sua agonia solitária. Rompendo o silêncio, o titã filantropo proclama a sua indignação diante do céu, do mar e da terra em sua volta. [...] Zeus, graças a ele, conseguiu derrotar os outros titãs e tornar-se o novo soberano dos deuses. Isto feito, Zeus consolidou seu poder absoluto e resolveu destruir a humanidade para criar uma nova raça. Prosseguindo em sua narração Prometeu diz que, por amor às criaturas humanas, conseguiu salvá-las da destruição e lhes deu o fogo por ele roubado do céu, permitindo assim o início da civilização. [...] Em seguida Prometeu relembra as artes por ele inventadas para aliviar as misérias da condição humana. (ÉSQUILO, 1993, p.10)

Uma síntese da tragédia humana prescrita na simbologia do fogo, cuja dimensão alude o saber humano, a luz das coisas e das semânticas ocultas. Não distante desse ocultismo está o deus da Força, que se instalara na premissa de um deus do Olimpo no ano que segue. O mesmo usa-se da autoridade para autorizar in-justiças ditas necessárias a salvação do homem. Isto quer dizer, que uma vez que homem nenhum possui uma autoridade natural sobre seu semelhante, e que a força não produz

nenhum direito, restam às convenções como base de toda autoridade legítima entre os homens (ROUSSEAU, 2014, p. 23). Mas, Prometeu e o fogo, simbolicamente, estão a serviço do homem. Mesmo aprisionado permanece junto às criaturas que ele criara quando a mando de Zeus, criaturas essas que, agora, carregam o fogo sagrado, a luz, a lucidez; é preciso saber manejá-lo, pois nele está a proficiência, o letramento, a sensatez, a coerência, o bom uso das palavras, da interpretação, daquilo que alimenta o discurso diário: a linguagem.

Por outro lado, entendamos a angústia sofrida por ele como um processo fecundo, um ato heroico – de fato -, pois ao ser, diariamente, atacado por uma ave a qual busca devorar seu fígado isso já sinaliza seu sofrido trabalho; como é trabalhoso e doloroso interceder pela humanidade! Como bem diz Kierkegaard (2015): “A angústia é uma qualificação do espírito [...]. Na vigília está posta a diferença entre meu eu e meu outro; no sono, está suspensa, e no sonho ela é um nada insinuado (p. 45). Na certeza de que os seres humanos eram ingênuos, tolos, incapazes de pensar e de formar algum pensamento crítico Zeus entendia que eles não estavam preparados para terem o chamado chispa mental, aquilo que pode definir o homem do ser vivo. Talvez essas águas fecundas da serenidade, o fogo roubado por Prometeu acordou a humanidade para aquilo que a escravizava: o medo. Este, alimenta as maiores dores do espírito e adormece até os mais límpidos soldados em atos de batalha.

Como um Zeus do Olimpo, assim enxergamos o atual presidente Jair M. Bolsonaro (PSL), quer dizer, aquele, cuja autoridade moral, representativa, espiritual tentara castigar os filhos da pátria Brasil com seus grilhões, mas não grilhões comuns, desde Brasília à imagem do mundo. Diferente do que foi feito com Prometeu, visto a humanidade ainda hibernada no nada em movimento, os brasileiros de hoje estão cada vez mais acordados e ressignificando esse fogo abrasador vindo dos altos divinos. Não muitas contradições naquilo que é posto como humanidade e naquilo que é posto como representação da autoridade. Não confundamos os papéis e o lugar de fala de cada um. Imaginemos um tempo, onde o mais poderoso dos deuses é o próprio Deus, Divino e que sua majestade, agora, está confrontada no gesto de armas com as mãos. Como Deus agiria nesse momento? Alguém saberia equalizar essa balança e compreender os moldes da justiça e do direito de acusação e defesa? Se as orações são para o Senhor Deus como podem maculá-lo em nome da promoção política e

imagética como forma de alavancar mais apoiadores? É preciso saber ser prudente e equalizar os polos: “São os polos que fazem luzir os predicados. Um sem a outra é apenas meia felicidade. Não basta ser inteligente; é preciso também ter o caráter apropriado. O tolo fracassa por desconsiderar sua condição, posição, origem, amizades”, (GRACIÁN, 2007, p.25)

O destino de Prometeu é cruel assim como o da sociedade brasileira atual, pois não apenas o fogo da esperança está sendo tomado de volta como a certeza de um destino de trevas e contradições armadas; atrevemo-nos dizer que as aves se transformam cotidianamente em armas para atacar o cidadão durante o dia para limitar sua existência entre o tempo do sono e o cortejo da morte durante a noite. Talvez, devemos atentar para o que podemos chamar de “chave” para a compreensão dessa tragédia: o nome do seu personagem central. Segundo Ésquilo (1993): “[...] o progresso da humanidade se deveu à capacidade dos homens de “pensar antes de fazer” (literalmente Prometheus significa “aquele que pensa antes”) (p.11). É possível, então, dizer que essa “chave” nos permite adentrar ao discurso de Prometeu sobre o bem que fizera a humanidade bem como aos primórdios da criação.

PROMETEU – Depois de um longo silêncio.

Não se deve conjecturar que meu silêncio decorre de arrogância ou de maus sentimentos; mas uma idéia me atravessa o coração quando sou ultrajado de maneira ignóbil: quem concedeu, então, a esses deuses novos todos os privilégios recém-outorgados? Calo-me quanto a isto, porém já sabeis o que poderia dizer-vos novamente. Falar-vos-eis agora das míseras todas dos sofridos mortais e em que circunstâncias diz das crianças que eles eram seres lúcidos, dotados de razão, capazes de pensar. Farei o meu relato, não para humilhar os seres indefesos chamados humanos, mas para vos mostrar a bondade infinita de que são testemunhas numerosas dádivas. plena confusão. (versos 560-580) (ÉSQUILO, 1993, p. 34-35)

Como se vê, a arrogância dos deuses subjuga os seres humanos ao mesmo tempo em que os veem como parte, apenas, de um projeto de dominação. Mas, Prometeu pensando antes resolveu retirar a humanidade dessa agonia promíscua e ditatória; sacrificou sua carne para entregar a sanidade, a lucidez as criaturas que outrora criara a mando dos deuses, cujos mesmos os tinham como escravos da adoração. Libertaram-se, as custas da dor e da agonia secular de um titã corajoso. Entre o mito brasileiro e o grego ficamos com a esperança de um discurso partilhado

e nunca singular em sua individualidade cristã; até porque “Amai o próximo como a ti mesmo” está sendo difícil numa sociedade, cuja mesma enxerga primeiro à bala para depois pensar no pai nosso de cada dia... Experienciamos a contradição como condição da verdade humana nos dias atuais, já não bastava a âncora da morte ter repousado sobre a decadência do espírito, agora vemo-nos parte de um fogo (quase) em processo de extinção.

3 ODE FINAL AO POVO

A moral dos deuses contraria a baliza do tempo. Entre Jair Messias Bolsoraro (Presidente da República Federativa Brasileira) e Prometeu (personagem mítico de uma das mais lindas tragédias gregas) está a balança do tempo. De um lado o povo, de outro os cidadãos classificados como “do bem”. Afinal, que país é esse? Ao iniciar nossas primeiras palavras provocamos o leitor a pensar sobre a ordem das coisas assim como as coisas da ordem, se possível no discurso. Isso, para tentar expandir nosso principal intento: que o cidadão-leitor consiga enxergar mais longe que a cegueira ilusória das imagens.

Enxergamos, a partir das nossas leituras, pois um pânico moral. Vivemos um período de anomia, quando o sistema normativo começa a perder sua eficácia. Isso, sem dúvida, provoca em algumas pessoas um estado de pânico moral. Só pode ser essa a explicação para que parte da sociedade esteja recorrendo a instituições repressivas, como as forças armadas, defendendo, inclusive, a instauração de um regime de exceção. A dúvida em relação ao futuro faz com que haja quem arrisque em apostas perigosas. Surgem então os agrupamentos formados por indivíduos que, no descrédito geral, se deixam ser influenciados por mensagens que produzem ilusões, sem a percepção dos riscos que a nova consciência política assumida oferece.

É natural que em épocas consideradas de crise nacional haja uma busca de culpados pelas consequências advindas dessas situações, talvez até para justificar posições extremadas em contrário aos princípios democráticos. Como quem quer dizer: para doença grave, quanto mais amargo for o remédio melhor, ainda que não

se tenha a certeza de que vai acontecer a cura. Faz parte do processo do pânico moral a que muitos estão submetidos.

A turbulência social e econômica afeta o senso crítico e a capacidade de raciocinar com equilíbrio, produzindo diagnósticos irracionais e propostas de solução dos problemas que chegam a beirar a irresponsabilidade. O lixo jornalístico mal-intencionado contribui para essa postura equivocada. Predominam a má fé, o sensacionalismo, a desonestidade intelectual e a ignorância, na elaboração de um pensamento alienado e comprometido com interesses que atendem muito mais a minorias do que a coletividade como um todo.

O ambiente torna-se um campo fértil para a proliferação das “fake news”, distorcendo propositadamente a realidade, informações moldadas ao ideário que se deseja fazer aceito pela maioria. O estresse e a ansiedade que dominam o estado de espírito dos inconformados, causam uma desordem social. Há um aproveitamento desse quadro preocupante para desviar a opinião pública das questões verdadeiras que conduzem à crise. Experimentamos a sensação de que existem os que gostam de ser enganados.

O pensamento nasce das urgências e das necessidades. Se não tivermos uma visão realista do quadro, seremos tragados pelo processo indutor do “pânico moral”. É preciso estabelecer cuidados na observação dos fatos, de forma a não permitir que a mídia pernicioso faça a nossa cabeça, levando-nos à defesa de ideias e conceitos que divergem do que se possa considerar sensato e prudente.

Nunca o fogo de Prometeu se fez tão sensível às criaturas humanas. Como um grande trovão, as “balbúrdias” tomando conta da política atual brasileira, resplandecendo até fora dos confins da Mãe-Pátria-Brasil. Da Aristocracia latifundiária ficou o Deus funcional, posto na cristaleira quando não é chamado a agir, o consumo de bens duráveis, o ódio à gente negra, pobre, feia, eliminada numa política de eugenia travestida de Saúde Pública. Reinou o gosto pelo diploma universitário, cuja finalidade é apressar as leituras do real como jugo contra os que não tiveram acesso à escola. No mesmo imaginário de posses "divinas", o estupro - o falso moralismo diante das filhas do senhor de engenhos urbanos, cujo neolatifúndio se mede em metros quadrados de confortáveis apartamentos - entre o mar e o campo. Botijas de criminologia são achadas no solo ensanguentado dos bairros periféricos - mortos por falta de respiração social, sem direito a lamentos, reféns da falocracia branca que

espreita a bunda das mulatas: falseamento do samba em sexismo barato. Triste herança, distópica para uns, lucrativa para outras em um país cuja utopia virou mercadoria transportada por Caronte, o barqueiro do inferno, oferecida nos postos de nossa memória ribeirinha. Para que existe este país? Que não pergunte Zeus, pois perdemos a mitologia suficiente à reflexão. Caso viesse a perguntar, estragaria os planos da Casa Grande, afinal, um deus é um deus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A balança do tempo e da justiça está fora da curvatura simbólica. Neste Artigo buscou-se dissertar sobre duas figuras as quais míticas para os dias atuais, sobretudo, quando buscamos entender a concepção de mito e sua relação com o tempo histórico e das coisas. Até onde se pode apurar, no que tange informações de cunho escrita /ou simbólica, é possível afirmar que nossa atualidade está ancorada em um tempo maculado, isto é, foram rompidos os laços da boa conduta em nome de uma “divinização” coletiva, cuja mesma não responde aos anseios totais da grande nação; há um problema de classe, de reconhecimento de classe e de percepção de classe; de identidade: para mais, uma “demonização” implícita dos preceitos cristãos ancorados numa falsa mitologia, dada narrativa do mito brasileiro à deriva. Observou-se, também, que ao utilizarmos da análise do discurso nossa intensão não é trazer o sentido “verdadeiro” do discurso, mas o que está por trás dele, sua materialidade linguística e histórica, por sua vez. Sendo assim, Jair Messias Bolsonaro – Presidente da República Federativa do Brasil atualmente (2019) - e Prometeu, mito grego, cujo mesmo ajudou-nos a entender melhor essa relação com os mitos no tempo histórico, fazem parte do que podemos chamar de “paideuma”, isto é, uma reflexão tipográfica da imagem, do discurso e sua relação com os sentidos vertiginosos em sociedade. Em suma, reforçando o que já fora dito anteriormente, ideologia e discurso são indissociáveis, quer dizer, não se separam em detrimento da ação ou da composição de sentidos em uma situação contexto. Dessa forma, ideologia está intimamente ligada, como bem afirma Orlandi (200) “[...] à interpretação enquanto fato fundamental que atesta a relação da história [...] (p.96), quer dizer, somos parte de uma historicidade ligada ao tempo das coisas, mas não diretamente as coisas do tempo; é

preciso saber a ordem do tempo para compreender seu “dis-curso”, afinal, somos mortais buscando explicações para a imortalidade (como fosse possível).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JUNIOR, José benedito de. **Introdução à Mitologia** (Filosofia em questão). Ed. Paulus. 2014.
- CAVALCANTI, Carlos André. **O que é o imaginário?**: olhar biopsicossocial da obra transdisciplinar de Gilbert Durand / Carlos André Cavalcanti, Ana Paula Cavalcanti-João Pessoa. Editora da UFPB, 2015.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- ELÍADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo, Perspectiva: 1972
- ÉSQUILO, ca. 525-452 a.C. **Prometeu acorrentado** / esquilo. Ájax / Sófocles. Alceste / Eurípedes; tradução do grego, introdução e notas de, Mário da Gama Kury. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.
- GRACIÁN, B. **A Arte da Prudência**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- HAMILTON, Edith. **Mitologia**. Edith Hamilton; [Tradução Jefferson Luiz Camargo]. – SP: Martins Fonte, 1992.
- KIERKEGAARD, Søren Aabye. **O conceito de angústia**: uma simples reflexão psicológico-demonstrativa direcionada ao problema dogmático do pecado hereditário / Søren Aabye Kierkegaard; tradução de Álvaro Luiz Montenegro Valls. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes; 2015.
- ROSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social**. São Paulo, Martins Fontes, 2014.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos / Eni P. Orlandi. – Campinas, SP: Pontes, 2000.
- SAVIANI, D. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação**: significado, controvérsia e perspectivas. 2ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2018.
- SINGER, André. **Por que gritamos golpe?**: para entender o impeachment e a crise política no Brasil / André Singer... [et.al]; organização Ivana Jinkings, Kim Doria, Murilo Cleto; [ilustração Laerte Coutinho]. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.
- SOUZA, Jessé. **A elite do atraso** / Jesse de Souza. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

Capítulo 6

**DESAFIOS DO SURDO NA ATUALIDADE: UMA
ANÁLISE SOBRE O TRABALHO DO
INTÉRPRETE/ TRADUTOR DE LIBRAS NO
CONTEXTO ESCOLAR**

Joicy de Souza Ribeiro Quitete

DESAFIOS DO SURDO NA ATUALIDADE: UMA ANÁLISE SOBRE O TRABALHO DO INTÉRPRETE/ TRADUTOR DE LIBRAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Joicy de Souza Ribeiro Quitete

Professora do Ensino Superior, Especialista em LIBRAS (FARESE),

joicyquitete@yahoo.com.br

Resumo: A educação do surdo, ao longo da história, é marcada por desafios e transformações que requerem reflexões cotidianas sobre as práticas inclusivas e as metodologias de ensino em uso no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, o presente artigo objetiva destacar os desafios da inclusão do surdo na contemporaneidade, tendo em vista a mediação do intérprete/ tradutor de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais no contexto escolar. Portanto, busca-se compreender a importância da mediação dos intérpretes/ tradutores de LIBRAS no processo de inclusão dos educandos surdos no contexto escolar. Os estudos estão pautados em uma abordagem qualitativa, com referenciais bibliográficos pautados em teóricos como Quadros (1997) Skliar (1998), Capovilla (2000), Mantoan (2003; 2005), Dias (2004), Fernandes (2011) entre outros, bem como dispositivos legais sobre inclusão na legislação brasileira, destaca-se a LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira 9493/96, a Lei 10.436/ 2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação, o Decreto 5.626/2005 que regulamentou a Lei 10.436/ 2002, a LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência 13.146, de 06 de julho de 2015 e o Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. A pesquisa, evidencia a educação dos surdos; ressalta as políticas públicas inclusivas na educação do surdo; identifica as metodologias de ensino utilizadas ao longo da história da educação; reconhece o bilinguismo como metodologia de suma importância no processo educativo, pois valoriza a língua de sinais, assim, a comunidade surda; compreende a relação entre o surdo e LIBRAS, mostrando como o intérprete/ tradutor de Libras é um profissional que poderá contribuir de forma significativa para a inclusão do surdo no contexto escolar, mediando as interações entre surdos e ouvintes.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Intérprete/ Tradutor de LIBRAS.

Abstract: The education of the deaf, has been marked by challenges and transformations that require daily reflections on inclusive practices and teaching methodologies in use in and learning process. Thus, this article aims to highlight the challenges of including the deaf in contemporary times, considering the mediation of the interpreter/ translator of LIBRAS – Brazilian Sign Language in the school context. Therefore, we seek to understand the importance of the mediation of LIBRAS interpreter/ translator s in the process of inclusion of deaf students in the school

context. The studies are guided by a qualitative approach, with bibliographic references based on theorists such as Quadros (1997), Skliar (1998), Capovilla (2000), Mantoan (2003; 2005), Dias (2004), Fernandes (2011) among others, as well. As legal provision in Brazilian legislation, stands out the LDBEN – Law of Guidelines and Bases of Brazilian National Education 9394/96, Law 10.436/2002 that recognizes the Brazilian Sign Language as a legal means of communication, Decree 5. 626/2005 that regulated Law 10.436/2002, LBI – Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities 13. 146 of July 6, 2015 and Decree 10.502 of September 30, 2020 that institutes the national Policy on Special Education: Equitable, Inclusive and Lifelong Learning. The research highlights the education of the deaf; highlights inclusive public policies in deaf education; identifies the teaching methodologies used throughout the history of education; recognizes bilingualism as an extremely important methodology in the educational process, as it values sign language, thus the deaf community; understands the relationship between the deaf and LIBRAS, showing how the interpreter/ translator of LIBRAS is a professional who can significantly contribute to the inclusion of the deaf in the school context, mediating interactions between deaf and hearing people.

Keywords: Education. Inclusion. Interpreter/ translator de LIBRAS.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira dos surdos tem sido alvo de diversos desafios, os quais se configuram desde dificuldades relacionadas ao campo infraestrutural e organizacional no processo de ensino e aprendizagem, decorrentes das especificidades regionais, bem como das necessidades educativas de cada educando. Nesse sentido, a demanda por transformações emergenciais, que possam garantir sucesso educacional aos educandos surdos, emerge como basilar.

Na história da educação dos surdos, verifica-se que as variações linguísticas estiveram muito presentes, pois a comunicação entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte dependia especificamente de como cada indivíduo iria compreender e agir diante das situações cotidianas apresentadas naquele determinado contexto, que poderia ou não favorecer nas relações sociais.

Nessa perspectiva, surge o intérprete/ tradutor de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), profissional reconhecido pela Lei Federal 12.319/ 2010, responsável por criar elos na comunicação entre surdos e ouvintes, permitindo por intermédio da mediação, o desenvolvimento satisfatório da aprendizagem e inclusão do surdo.

Ante o exposto, o presente artigo objetiva analisar o intérprete/ tradutor de LIBRAS no atual contexto escolar, ressaltando seu papel como mediador na comunicação entre ouvintes e surdos, reconhecendo o processo de inclusão,

identificando a importância do bilinguismo como metodologia significativa na educação do surdo.

Dessa forma, busca-se compreender a seguinte questão: Como acontece a atuação do intérprete/ tradutor de LIBRAS enquanto mediador no processo de inclusão e aprendizagem dos educandos surdos? Conjectura-se que o bilinguismo se configura como metodologia primordial para o desenvolvimento significativo da vida escolar do surdo, permitindo que o educando aprenda a língua de sinais e posteriormente a língua do seu país, por meio de uma abordagem de educação inclusiva que respeite as individualidades, promovendo acesso e permanência dos surdos nas escolas regulares públicas, por meio da parceria com a comunidade escolar.

A proposta será embasada pelos estudos dos diversos referenciais bibliográficos, bem como dos dispositivos legais atinentes à área da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Assim, os principais autores serão: Mantoan (2003; 2005), Skliar (1998), Capovilla (2000). Em termos documentais, destaco a LDBEN 9493/96, a Lei 10.436/ 2002, o Decreto 5.626/2005, a Lei de Inclusão 13.146, de 06 de julho de 2015 e o Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

A RELAÇÃO ENTRE O SURDO E A LIBRAS

As lutas dos surdos para que seus direitos fossem respeitados acontecem há séculos, não somente no campo educacional, mas também nas relações sociais e familiares. Durante muitas décadas, os surdos foram caracterizados por sujeitos incapazes, devido ao fato de não conseguirem oralizar, não eram vistos como sujeitos pensantes, possuidores de direitos como qualquer outro cidadão. Dessa maneira, eram desqualificados, excluídos pela sociedade, visto que não podiam expressar sua linguagem como ser social que interage mediante linguagem falada, o que dificultou consideravelmente o processo educacional inclusivo.

No século XV, havia poucos programas de atenção especial para a educação de surdos. Somente no final da Idade Média começaram os trabalhos na área da educação para crianças com surdez, visando à integração delas na sociedade, daí a

partir do século XVII teve início o surgimento dos primeiros registros de educadores de surdos.

Em 1857, por intermédio do convite de D. Pedro II, o professor francês Hernet Huet, chega ao Brasil para a fundação da primeira escola para surdos, atualmente conhecida como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), localizada na cidade do Rio de Janeiro. Huet era surdo e utilizava a linguagem de sinais, possibilitando o ensino dos surdos na modalidade gestual e visual, que atualmente é denominada como Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e fortalecendo a necessidade de o profissional intérprete/ tradutor de LIBRAS se fazer presente nas instituições escolares por meio da metodologia bilíngue.

O marco histórico brasileiro foi a Lei Federal 10.436/ 2002, conquista de suma importância da comunidade surda, pois reconhece a LIBRAS como meio de comunicação e com estruturas linguísticas próprias, afirmando:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

O Decreto Federal 5.626 de 2005 regulamentou a referida lei e no Art. 14, Capítulo IV, tem que:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior. § 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem: I - promover cursos de formação de professores para: a) o ensino e uso da Libras; b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas; II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos; III - prover as escolas com: a) professor de Libras ou instrutor de Libras; b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa; c) professor para o ensino de Língua

Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos; IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização; V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos; VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa; VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos; VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva (BRASIL, 2005).

Portanto, a LIBRAS deverá ser ofertada nas instituições de ensino, em todos os níveis, possibilitando que o professor bilíngue, o intérprete/ tradutor de LIBRAS possa desenvolver o trabalho com os surdos, valorizando e respeitando a cultura surda, promovendo o desenvolvimento das relações sociais e familiares e utilizando o ensino bilíngue, como apontado no Capítulo VI do decreto 5.626:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

Os preconceitos com as pessoas surdas permearam por muitos anos, mas, hoje com a existência das políticas públicas, que garantem acesso e permanência dos surdos nas diversas instituições, essas barreiras estão sendo paulatinamente quebradas e os caminhos abertos com um novo olhar sobre o surdo.

No Brasil, o Dia Mundial do Surdo é comemorado no dia 26 de setembro, mesma data da fundação do INES¹⁴. A comemoração visa alertar a população sobre as conquistas dos surdos, reconhecendo-os como cidadãos de direitos, que pensam, agem e constroem sua própria história. Na cultura brasileira, surdos e ouvintes compartilham hábitos e costumes, fato que torna os surdos indivíduos multiculturais. De acordo com esse aspecto, o autor Skliar (1998) defende que:

É possível aceitar o conceito de cultura surda por meio de uma leitura multicultural, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções, pois a Cultura Surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte, não é seu revés, nem uma cultura patológica (SKLIAR, 1998, p.28).

Assim sendo, os surdos participam do mesmo processo social dos ouvintes, construindo meios de comunicação, daí a criação da Libras, resultado da luta da comunidade surda, que deverá ser ofertada aos surdos desde a infância, sendo considerada sua língua materna e assim possibilitando-lhes o aprendizado dos sinais para a comunicação e expressão tanto com a comunidade surda como a comunidade ouvinte.

A trajetória das metodologias de ensino do surdo rumo ao bilinguismo

Ao longo da história educacional dos surdos no Brasil, foram trabalhadas três abordagens de ensino, a saber: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo.

Segundo Goldfeld (1997), o Oralismo integrava a criança surda na comunidade ouvinte, dando êxito à língua do país, e, por conseguinte, a língua dos ouvintes. O Oralismo incide como o primeiro método utilizado pelos educadores e pais/responsáveis pelos educandos surdos. No intento de desenvolver a oralidade, era requisitado aos surdos aprender a se comunicar por meio da fala, a partir de uma série de seqüências composta por muitos treinos repetitivos, cansativos e desestimulantes. Esse método foi utilizado por muitos anos, mas muitos surdos não conseguiam

¹⁴ O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), órgão do Ministério da Educação (MEC), foi uma grande conquista para a inclusão do surdo, desenvolvendo seu trabalho a partir das necessidades dos surdos, aprimorando novas conquistas para que os mesmos esses possam aprender de forma significativa. O INES está voltado para diversas áreas como pedagógica, de prevenção da surdez, dos profissionais da saúde como os fonoaudiólogos, aparelhos auditivos, capacitação de profissionais, como também o estudo de Língua Brasileira de Sinais (Libras), entre outras áreas. Portanto, essa instituição trabalha diretamente com a comunidade surda e com parcerias de empresas e instituições que apoiam sua visão de atender aos surdos qualitativamente em todas potencialidades.

desenvolver a oralidade, principalmente os que tinham perda auditiva elevada, visto que não conseguiam realizar a leitura labial da comunidade ouvinte. No Congresso Internacional de Educadores Surdos, que aconteceu em Milão em 1880, foi proibida qualquer outra forma de metodologia para surdos sem ser o Oralismo, passando a ser considerado o único método aceito mundialmente para a educação dos surdos (CAPOVILLA, 2000).

O Congresso Internacional de Educadores Surdos teve uma repercussão mundial, e proliferou o Oralismo como um método de ensino de grande valia para o desenvolvimento dos surdos. Entretanto, essa metodologia não foi satisfatória para a comunicação e a interação linguística, entre os sujeitos surdos, que acreditavam ser cognitivamente inferiores (CAPOVILLA, 2000). Essa questão está diretamente relacionada com os aspectos afetivos e cognitivos dos surdos que não eram respeitados, visto que os surdos deveriam aprender uma forma de comunicação que não os incluía na sociedade. O Oralismo extingue qualquer outra forma de expressão que não seja através da linguagem oral, trabalhando com a leitura orofacial e amplificação sonora. Esse método dominou até a década de 70, quando o estudioso William Stokoe publicou um artigo mencionando que a língua de sinais era constituída da mesma forma que as outras línguas orais.

Com isso, a educação dos surdos angariou uma nova forma de comunicação, a metodologia da Comunicação Total, abordagem que surgiu com o fracasso do Oralismo, visto que os surdos não estavam conseguindo desenvolver a fala, tendo prejudicadas suas interações sociais. A Comunicação Total possibilitou que os surdos se expressassem da melhor forma que conseguissem, podendo utilizar todos os recursos linguísticos como a leitura orofacial, a língua de sinais, gestos, mímicas ou qualquer outra forma de expressão que possibilitasse uma comunicação satisfatória, contribuindo para exercer sua cidadania, como sujeito de deveres e direitos. Essa filosofia preocupou-se com a questão cognitiva, emocional e social dos surdos, visto que na abordagem oralista não havia essa preocupação. Não obstante, essa filosofia não obteve o sucesso esperado, visto que a visão filosófica compreendia que o surdo deveria aprender a língua portuguesa sinalizada, o que era impossível, pois o signo linguístico, sinal gráfico e a escrita apenas sinalizados, não havia sentido para os surdos (QUADROS, 1997).

Dessa forma, essa filosofia foi perdendo sua força, dando surgimento ao Bilinguismo, que segundo Quadros (1997), trata-se de uma proposta de ensino adotada por escolas que almejam tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. As pesquisas apontam que essa filosofia de ensino é considerada adequada, visto que trabalha primeiramente com a língua de sinais, considerada a língua natural dos surdos e, posteriormente, com a língua oral utilizada em seu país de forma escrita.

Na abordagem bilíngue, segundo Fernandes (2011), a educação para surdos acontece em duas línguas: língua de sinais (L1) que em nosso país é a LIBRAS e a língua oral do país (L2), que no Brasil é a Língua Portuguesa. Nessa proposta de ensino, as habilidades do ensino da LIBRAS deverão ser desenvolvidas primeiramente para posteriormente os surdos aprenderem a Língua Portuguesa. Scarpa (2001, p. 223) salienta que:

Argumentos interacionistas são levantados com relação às diferenças entre a aquisição da língua materna ou estrangeira na infância e depois da adolescência. Contemplam diferentes fatores interativos e socioculturais de aquisição nas duas situações, o que explicaria a extrema diferença individual tanto no processo de aquisição de L2 em idade adulta, quanto no alvo a ser atingido: o grau de domínio do alvo pretendido é muito variado.

Portanto, no bilinguismo a LIBRAS deverá ser a língua materna do surdo, com trabalho iniciado desde a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, com o objetivo de favorecer o processo de aprendizagem e fortalecer os vínculos entre a comunidade surda e ouvinte.

O Bilinguismo possui implicações sociais e culturais, pois tem variantes determinantes nesse processo de línguas, que promoverá ou sustentará as concepções de indivíduos pensantes e atuantes, produtos e produtores de culturas.

No que concerne ao Bilinguismo e à Inclusão, Dias (2004, p. 37) ressalta, “[...] tem por base o reconhecimento e a aceitação da diversidade social, ou seja, criar condições para que as pessoas, em suas diferenças, possam se desenvolver e usufruir de oportunidades semelhantes na vida social”. Portanto, essa metodologia poderá fazer toda diferença na vida do surdo, pois contribui para a sua inclusão na sociedade, como um ser produtor de cultura, que mesmo sem ser universal, a língua possui variações linguísticas, sendo capaz de expressar seus sentimentos, ideias e desejos, e dessa forma construindo sua identidade. Nesse cenário, surge o intérprete

de Libras, profissional de suma importância na educação do surdo, contribuindo para a mediação entre surdos e ouvintes.

O INTÉRPRETE DE LIBRAS NA INCLUSÃO ESCOLAR DOS SURDOS

A diversidade entre os seres humanos é inúmera, cada um com suas necessidades, sejam físicas, psíquicas e /ou sociais. Desta forma, como seres humanos devemos respeitar uns aos outros, compreender que as diferenças nos unem e nos tornam seres únicos, transformadores da nossa própria realidade.

De acordo com Mantoan (2005, p.40):

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização das condições atuais da maioria de nossas escolas – especialmente as de nível básico -, ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

Essa citação ressalta a incumbência das instituições escolares, de transformar e adequar seu currículo e metodologia às necessidades dos educandos, de modo a permitir que a inclusão escolar aconteça satisfatoriamente. Desta forma, o intérprete de Libras, profissional reconhecido pela Lei Federal 12.319/ 2010, é de suma importância no processo educativo, realizando a mediação entre surdos e ouvintes, permitindo que o surdo aprenda de forma significativa por meio da metodologia bilíngue que assegura através de diversos materiais e recursos, a inclusão escolar do surdo.

Os estudos apontam outra conquista na educação do surdo, a Lei Federal de Inclusão 13.146 de 2015, que ressalta:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes

com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (BRASIL, 2015).

Assim, a lei garante formas de atendimento ao surdo que contemple suas especificidades, valorizando sua cultura oferecendo a LIBRAS como primeira língua, sua língua materna, nas escolas inclusivas, objetivando o ensino com equidade, que respeite a diversidade cultural, portanto com o trabalho do intérprete/ tradutor de LIBRAS.

Desta forma, promover um ambiente acolhedor, possibilita interações harmoniosas entre os educandos, contribuindo para efetivamente para inclusão, compreendendo conforme Mantoan (2005) afirma:

Os ambientes humanos de convivência são plurais por natureza. Assim, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno – segundo suas capacidades e seus talentos – e de ensino participativo, solidário, acolhedor (MANTOAN, 2005, p.9).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 propõe avanços para a educação escolar das pessoas com deficiência, quando relata como fundamentos da República a cidadania e a dignidade das pessoas (art.1º, incisos II e III) e possui como objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, idade, sexo e quaisquer outras formas de discriminação (art.3º, inciso IV). Ainda é asseverado e no artigo 205 o direito de todos à educação.

Nesse sentido, a Carta Magna de 1988 reafirma que as diversidades sempre irão existir e a necessidade de um olhar crítico e investigativo, analisando as demandas e capacidades dos surdos, contribuindo efetivamente no processo de inclusão, faz-se necessário, visto que incluir não é só matricular o educando na sala de aula Regular de Educação Básica e, sim possibilitar a integração com todos participantes e ambientes, propiciando aprendizagem significativa entre a comunidade surda e ouvinte com a mediação do intérprete de Libras. Portanto, Mantoan (2005) afirma:

Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 2005, p. 19).

A citação enaltece as transformações que deverão acontecer no âmbito educacional para atender as especificidades dos surdos. Percorrendo a visão de inclusão, a Lei Federal nº 10.436/ 2002 e a Lei nº 12.319/2010 em concordância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96, visam promover um processo de inclusão e acessibilidade aos surdos. Para tanto, a LDBEN garante em seu Capítulo V – Educação Especial:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Portanto, a LDBEN 9394/96 assegura aos educandos que o processo educativo seja realizado evidenciando o atendimento pleno do educando. Afirmando a seguridade nos sistemas educativos inclusivo o Decreto 10.502/ 2020 Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, considerando no Art. 2 a educação bilíngue de surdos como:

modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras,

por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (BRASIL, 2020).

O referido decreto menciona a diferenciação entre escolas bilíngue de surdos e classes bilíngues de surdos, definindo no Art. 2 como:

VIII - escolas bilíngues de surdos - instituições de ensino da rede regular nas quais a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, destinadas a educandos surdos, que optam pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação; IX - classes bilíngues de surdos - classes com enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas, em que a Libras é reconhecida como primeira língua e utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua (BRASIL, 2020).

Desta forma, as novas políticas públicas voltadas para organizações e reorganizações nos sistemas de ensino, demandam profissionais capacitados para atender de forma significativa a diversidade da clientela, considerando suas especificidades e respeitando a diversidade cultural, valorizando a LIBRAS e a cultura surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo apresentou e reafirmou a necessidade de os contextos escolares estarem preparados para atender as especificidades do aluno surdo, buscando a efetivação da inclusão, compreendendo a diversidade e necessidades individuais.

As políticas públicas mostraram as conquistas dos surdos sobre as formas de atendimento e frisou a principal conquista, o reconhecimento da LIBRAS como forma de comunicação e expressão, assim, valorizou a comunidade surda, contribuindo para formação da identidade.

Metodologias de ensino foram abordadas, mas, o bilinguismo ressaltado como eficaz na educação do surdo por permitir que por meio da LIBRAS o aluno consiga fazer parte de uma cultura que valoriza o sujeito e não vê a surdez como algo patológico, que precisa de cura, mas, valoriza a língua de sinais, a forma de comunicação desenvolvida por uma comunidade surda que transcende desafios e dificuldades.

O intérprete/ tradutor de LIBRAS é um profissional reconhecido por lei, identificado como mediador na interação entre surdos e ouvintes, portanto, de suma importância no processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, promover a inclusão dos surdos, é um trabalho árduo que demanda participação efetiva e afetiva de todos os profissionais da escola, mas, principalmente do intérprete/ tradutor de LIBRAS, pois sem esse profissional a comunicação entre surdos e ouvintes fica restrita e conseqüentemente, a aprendizagem, deficitária. A luta pelo atendimento às especificidades dos educandos, surdos ou não, precisa continuar no respeito às diversidades e no reconhecimento das limitações de todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. Brasil, 1998.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas**. Brasília, 1994.

BRASIL. Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Brasília, 2005.

BRASIL. Lei Nº 13.146 de junho de 06 de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020.

BRASIL. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Brasília, 2002.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC: 2014.

BRASIL. Lei Nº 12.319 de 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, 2010.

CAPOVILLA, Fernando C. **Filosofias educacionais em relação ao surdo: oralismo à comunicação total ao bilinguismo.** Revista Brasileira de Educação Especial, v.6, nº1, 2000.

DIAS, T.R. **Educação de Surdo, inclusão e bilinguismo.**In. MENDES,E.G; ALMEIDA, M. A. E WILLIAMS, L.C. DE A. Temas de Educação Especial: avanços recentes.São Carlos: EDUFSCar, 2004.

FERNANDES, Sueli. Educação de Surdos. Curitiba: Editora Ibpex, 2ª edição, 2011.

GOLDFELD, Mário Alberto. **A gramática gerativa: introdução ao estudo da sintaxe portuguesa.** 2ª Ed. Belo Horizonte: Vigília, 1985.

[MANTOAN, Maria Teresa Eglér.](#) **Inclusão escolar- O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2005.

SCARPA, Ester Mirian. **Aquisição da linguagem.** In.: MUSSALIM, Fernanda; Anna Christina (Orgs). Introdução à linguística e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

QUADROS, Ronice Muller. **Educação de Surdos: aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Capítulo 7

**UM RIO TRANSBORDANDO O SENSUAL E A
FORÇA DA MULHER: A ESCRITA DE MEL
ADÚN**

Sônia Maria Ferreira de Matos

UM RIO TRANSBORDANDO O SENSUAL E A FORÇA DA MULHER: A ESCRITA DE MEL ADÚN

Sônia Maria Ferreira de Matos (UFJF)

soniamfmatos@yahoo.com.br

RESUMO: Este texto é parte de um capítulo de minha dissertação de mestrado, (A escrita revelando o amor e o corpo em uma leitura comparada: Lia Vieira e Mel Adún) e apresenta uma leitura de alguns poemas da poetisa Mel Adún. Aqui, ao analisarmos estes poemas, procuraremos entender a escrita desta poetisa em toda sua pluralidade de vozes em busca de uma liberdade. Liberdade para o amor, para o sexo, para o gozo, enfim, para o uso do seu corpo como quiser, quando quiser e como melhor lhe aprouver. Vozes-mulheres que alçam voos, que transbordam, que recontam suas estórias, que se ampliam, que se espraiam e que ganham forças. Uma poética que transita pelo corpo, pelo prazer, pelo erótico e pelo sensual, como seu lugar de uso, de força, de liberdade e de fala. A escrita como ferramenta de luta por seu direito de ser e de fazer o que bem quiser. A escrita como ferramenta de empoderamento, de diálogo, de luta contra preconceitos e estereótipos. A escrita como arma de luta contra as feridas internalizadas, contra as imposições do machismo, do racismo. A escrita como meios para traçar novos destinos, novas escolhas, novos tempos, novas esperanças e novas possibilidades. A escrita revelando novas mulheres.

Palavras-chave: Empoderamento; Corpo; Sexualidade.

A partir de hoje

Ninguém poderá insinuar

Que devo parir

Quando devo gozar

Escolho conduzir

A vida que escolhi

Conquistei meu direito de ir e vir

(Cristiane Sobral)

O texto intitulado “Eu, mulher... por uma nova visão do mundo”, de Paulina Chiziane, traz à tona os questionamentos da poetisa acerca da condição da mulher, das dificuldades de ser mulher e escritora em um mundo que ainda delega um lugar periférico e marginalizado ao artista. Sua análise começa a partir das mitologias

diversas da criação do Universo e sugere que os problemas femininos surgiram com o princípio da vida. Ao comer do fruto proibido e “convencer” o homem a também comê-lo, Eva traçou nossos destinos. Foi dado ao homem o poder de governar o destino da mulher a partir da maldição lançada por Deus. E mesmo na mitologia bantu, por exemplo, em que não houve maldição, o homem surgiu primeiro e ganhou, assim, o direito de estar em uma posição hierarquicamente superior. E, segundo a autora, as máscaras da criação divina encobrem as ditaduras do poder criadas e perpetradas pelo homem.

Entretanto, a escritora também observa a grandeza do “ser mulher” e diz: “comparo a mulher à terra porque lá é o centro da vida. Da mulher emana a força mágica da criação. Ela é abrigo no período de gestação. É alimento no princípio de todas as vidas. Ela é prazer, calor, conforto de todos os seres humanos na superfície da terra.” (CHIZIANE, 2013, p.199). O feminino e a fêmea, humana ou animal, guarda em si o poder de gerar vidas, é a “força-motriz” que gira o universo.

Para Chiziane, a escrita surgiu como uma alternativa: “Desabafar lavando nas águas do rio, como fazia minha mãe, já não fazia parte do meu mundo. As cantigas na hora de pilar não eram suficientes para libertar a minha opressão e projectar a beleza do mundo que sonhava construir. Comecei a escrever as minhas reflexões”. (Idem, p.202). A escrita nasce a partir da necessidade de “lavar” as mágoas, do observar a vida, observar o ser humano em busca dos sonhos. A escrita nasce das contradições existentes entre o mundo externo e o interno, da observação da condição social da mulher e do silêncio imposto a ela.

A poetisa constata que é preciso que as mulheres façam ecoar suas vozes, que é preciso gritar suas amarguras, dizer o que pensam e como se sentem. Ninguém fará isso por elas. É preciso não desistir dos sonhos e anseios. É preciso lutar e seguir em frente. E confessa que: “Viajo embalada na emoção do mundo que construo no pedaço de papel. A escrita consola-me, estimula-me, é a herança mais bela que Deus me legou. Não, não posso desistir.” (Idem, p.204). Escrever, levar para a folha em branco seus pensamentos, seu cotidiano, suas vozes e de tantas outras é uma maneira de “não desistir”, de seguir em frente e de “lavar as mágoas”.

Para Suely Rolnik, o ato de escrever é conduzido e exigido pelas marcas que a memória do nosso viver deixa em cada um de nós. Para a autora: “Escrever é esculpir com palavras a matéria-prima do tempo. (...) Escrever é fazer letra para a

música do tempo”. (ROLNIK, 1993, p.246).

Para Simone de Beauvoir: “Liberdade não quer dizer capricho: um sentimento é um compromisso que ultrapassa o instante” (BEAUVOIR, 1990, p.234). A liberdade é assumir riscos e compromissos consigo mesma e com o outro, com o mundo ao seu redor, com o cotidiano, com “as vozes-mulheres” caladas pelas imposições sociais, pelo racismo, pelo machismo. Ao conquistar seu “direito de ir e vir”, ao fazer-se rio e “libertar a raiva de todos os anos de silêncio”, a mulher escritora torna-se dona de si, faz uso do próprio corpo como bem quer, tem aí “seu lugar de fala”.

Ao dar voz ao seu “eu – lírico”, essa mulher deixa vir à tona seu empoderamento diante do amor, é livre e diz a que veio. Deixa de ser objeto para tornar-se sujeito, para alçar voo e ganhar voz e, além de tudo, dar voz a tantas outras mulheres caladas e silenciadas. Essas mulheres que, segundo Conceição Evaristo: “toma-se o lugar da escrita, como direito, assim como se toma o lugar da vida”. (EVARISTO, 2005, p.202), partindo desse “lugar da escrita” e com o traço firme de suas mãos traçam seus destinos e fazem-se donas de si.

Ao fazer-se dona de si, reivindicar o direito de ser dona do próprio corpo, Mel Adún, em seu poema “*Cry me a river*” (2014), aborda o amor como uma volta por cima, o novo renascer, visto que, o “eu - lírico” encontra-se em uma posição de superioridade. Não se deixa levar pela suposta verdade de que o homem é o sexo forte:

Cry me a river

[Inspirado na letra de Arthur Hamilton, ao som de Ella Fitzgerald]

Não venha

Com desculpas

Esfarrapadas.

Nem se atreva

No gracejo

Ao roubo do beijo.

Já chorei rios por você

(2014, p.156/157)

Invertem-se as posições e o homem é colocado em um lugar inferior, humilde e deslocado de seu pedestal:

Continue de cabeça baixa

Voz embargada

Chore-me enxurrada,

Eu já chorei rios por você.

(2014, p.156/157)

O sujeito poético “liberta-se”, parte para outra, tem o poder de colocar um ponto final no relacionamento prejudicial e no sofrimento que este lhe causava. O rio aqui aparece como uma metáfora para designar todo o seu sofrimento, todas as lágrimas derramadas, todas as angústias vividas por um amor de mentira, por um homem que não lhe oferecia certezas, segurança ou amor de verdade.

Para Beauvoir o feminino se vê obrigado a um condenar-se à mentira, fingir-se objeto, fingir-se inferior para agradar o outro, e: “é verdade que é obrigada a oferecer ao homem o mito de sua submissão, por ele querer dominar. E pode-se exigir que ela abafe então suas reivindicações mais essenciais?” (BEAUVOIR, 1990, p.96). Abafar o essencial é deixar de lutar por si.

Porém, na última estrofe de seu poema, Mel Adún inverte esse papel de “fingir para que o outro possa dominar”, dado à mulher, e caracteriza o amado com o dom de iludir, de trapacear, de ludibriar, reivindicando para si, um sentimento essencial, a verdade. Não pega para si o papel de submissa, não se preocupa em agradar:

Você,
Senhor das certezas,
Certo do seu desamor por mim.
Eu te amo quando sai da sua boca
É nada, é trote,
Nota de três reais.

(2014, p.156/157)

E o eu – lírico sobrepõe-se, confessa-se comum, mas superior. Não cai mais em falácias. Agora tem o poder, é dona de si e delega ao outro, o amado, o “dever” de chorar e sofrer por ela, pois já cansou, não quer mais sofrer:

Sou uma garota comum
E vc, pobre rapaz...
Chore-me enxurrada,
Eu já chorei demais.

(2014, p.156/157)

Nos versos deste poema, Mel Adún dá voz a uma mulher poderosa que, embora confessando ter sofrido e chorado pelo amado, agora libertou-se. A poetisa desconstrói o mito da mulher submissa e, de um outro lugar, observa de cima aquele que a fez chorar. Ao determinar o ponto final na relação que lhe causava “rios” de

sofrimento, a voz enunciativa impõe seu poder, sua força, sua determinação e reivindica, para si, o direito de ser feliz.

Leda Martins, em seu texto *“Lavar a palavra: uma breve reflexão sobre a literatura afro-brasileira”* (2010), ao falar sobre a escrita da mulher negra, observa um traço marcante em vários desses textos: o trânsito, a fluidez, a metáfora do rio, do líquido, do jorro, do que escorre. Uma procura pelo domínio da linguagem. A linguagem como travessia e: “O corpo, em contínuo processo de deslocamento e de ressignificação, torna-se ele próprio uma geografia, uma paisagem, um território de linguagens, um continente sem fim trespassado de palavras”. (MARTINS, 2010, p.118). O “escorrer como um rio” na busca pelo autoconhecimento em um revelar-se contínuo e ininterrupto. Uma itinerância e errância continuada e reveladora. É o corpo que se anuncia em cada palavra. Libertado, forte, poderoso.

No poema *“O senhor das ladainhas”* (2015), o “eu - lírico”, uma voz feminina, liberta-se das garras de um amor de brinquedo. Um amor que, “sem avisar” e com “palavras doces” e falsas, levou a perda de tempo:

O senhor das ladainhas
Você que chegou sem avisar
E, recheado de palavras doces
De ideologias que nos libertariam
Me fez perder dias e noites
Só pra brincar de vadiar.

Se o outro chega “recheado de palavras doces” e entra de surpresa encontrando-a sozinha e triste, acha um terreno fértil para plantar suas histórias. É preciso que saia e que sua partida seja percebida e que guarde a certeza de que não haverá “choro nem vela”:

Você, sim...
Nada de choro, nem vela
Só quero que saia
De baixo de minha saia
Adentrada sem pudor.
Quero que sua saída meus olhos captem
Já que sua entrada sorrateira
Pegou-me de surpresa

Enquanto eu aprontava a mesa
Pra jantar com Dona Consternação.

Em um ato de coragem e poder, a mulher submissa liberta-se, encontra meios para dizer que “não quero mais me deixar conduzir/ nem quero me perder de prazer e dor”. Não há mais porque nem como rimar “prazer e dor”.

A voz-mulher que, escolhendo ser “rio”, e antes se deixou “transbordar” sob o toque das mãos do amado, agora escolhe retirar-se da cena da sedução, da ladainha repetitiva, das promessas vãs:

Você que falava na emancipação dos nossos
Na tal da união
Amancebou-se com tanta gente
Fez do mar uma prisão.
Agora, anjo da noite
Meu anjo negro barroco
Não quero mais me deixar conduzir
Nem quero me perder de prazer e dor
Na escura clareza da sua pele
Ao toque das suas mãos
que tantas vezes me transbordou.

A liberdade de soltar as amarras de um amor que não lhe leva a sério. A voz de enunciação revela a necessidade de emancipar-se, de assinar a carta de alforria do outro ganhando, assim, a sua própria libertação. Agora escolhe seguir adiante, ser livre, não mais ser “conduzida” e induzida por “ladainhas/ que faziam mamãe dormir”:

Assino aqui sua alforria
De que adianta argumentar?
No jogo das culpas
A falha é minha
Por acreditar nas mesmas ladainhas
Que faziam mamãe dormir.
(ADÚN, 2015, p.156-157)

Ao partir sempre do “nós” em sua escrita, Mel Adún permite a entrada de outras vozes, desmistifica a mulher submissa que, calada, permite-se seduzir, para construir em seu lugar a mulher fluida que não mais se deixa aprisionar.

Para Rolnik, escrever é uma maneira de tratar as feridas, tratar as marcas deixadas pelas experiências, impedir que estas marcas espalhem seus venenos causando intoxicação: “a escrita, enquanto instrumento do pensamento, tem o poder de penetrar nestas marcas, anular seu veneno, e nos fazer recuperar nossa potência.” (ROLNIK, 1993, p.247). Recuperar a potência para viver e bem viver.

Conceição Evaristo diz que: “A palavra poética é um modo de narração do mundo. Não só de narração, mas talvez, antes de tudo, de revelação do utópico desejo de construir um outro mundo. Pela poesia, inscreve-se, então, o que o mundo poderia ser.” E completa que: “ao almejar um mundo outro, a poesia revela o seu descontentamento com uma ordem previamente estabelecida. Para determinados povos, principalmente aqueles que foram colonizados, a poesia torna-se um dos lugares de criação, de manutenção e de difusão de memória, de identidade.” (EVARISTO, 2010, p.133).

Enquanto declara “começar sempre do nós” em suas escritas, Mel Adún narra o mundo a partir da coletividade, mantém e difunde a memória e a identidade de seu povo. Trata as “marcas-feridas” para evitar as intoxicações. Em uma entrevista dada a Grazielle Frederico, Lúcia TorminMollo e Paula Queiroz Dutra, Mel Adún, quando lhe perguntam sobre quais os temas que a instigam a escrever, respondeu:

Os temas do mundo, desse mundo nosso, me interessam. Contar casos, histórias ouvidas aqui e acolá me inspiram. Acredito que o ser humano tem muita coisa a dizer o tempo todo. Além de fazer parte de nossa cultura tentar aprender a partir de outros. Quando eu digo aprender é num sentido bem amplo. Pode ser aprender a rir, a refletir ou até mesmo só apreciar. Posso dizer que minha escrita começa sempre do nós. (2017, p.286-288).

Ainda segundo Evaristo, a poesia também “torna-se um lugar de transgressão” (EVARISTO, 2010, p. 133). Um lugar de criação e interpretação do mundo e do cotidiano. E, assim, ao interpretar esse mundo ao seu redor, Mel Adún permite outras possibilidades ao feminino em relação ao amor e ao uso de seu corpo. A poetisa procura romper com os estereótipos, contar uma nova história.

Para Chimamanda Adichie, contar uma única história sem se preocupar com uma nova versão é perigoso por que cria estereótipos e: “o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história” (ADICHIE, 2009, n/paginado). E, para a autora: “A consequência de uma única história é essa: ela rouba das pessoas sua dignidade. Faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil. Enfatiza como nós somos diferentes ao invés de como somos semelhantes.”(Idem, 2009, n/paginado).

Quebrar o estereótipo de “mulher fatal feita para o sexo”, de mulher objeto criada para satisfazer os caprichos masculinos e contar uma nova história de uma mulher livre para escolher, empoderada suficiente para dizer “não”, para fazer uso do seu corpo quando e se quiser, também é um lugar da poesia.

Zygmunt Bauman, em seu livro *"Amor líquido"*(2004), observa a questão do relacionamento humano, da fragilidade dos laços, da liquidez do nosso mundo, do nosso tempo, de nossa sociedade. Os vínculos não se mantêm e tudo é fluido. As relações são virtuais, o contato é passageiro e imediato. Para o autor "os homens e mulheres, nossos contemporâneos, desesperados por terem sido abandonados aos seus próprios sentidos e sentimentos facilmente descartáveis" encontram-se ansiosos pela "segurança do convívio e pela mão amiga com que possam contar", ou seja, precisam "relacionar-se" (BAUMAN, 2004, p.8).

Embora queiram e precisem relacionar-se, os seres humanos modernos temem e fogem destes relacionamentos duradouros. Temem a entrega e o compromisso. Precisam deixar as portas abertas a novas possibilidades. Não mais querem cultivar o amor como algo para a vida toda.

Para Bauman, na nossa cultura de consumo na qual o produto final, o prazer passageiro e os resultados sem esforços são favorecidos, aprender a arte de amar é um engano e uma falsidade desejada como verdade para que a experiência amorosa seja construída, os desejos sejam satisfeitos, a felicidade seja alcançada sem grandes esforços, sem entregas, sem comprometimentos, sem renúncias: "Sem humildade e coragem não há amor. Essas duas qualidades são exigidas, em escalas enormes e contínuas, quando se ingressa numa terra inexplorada e não mapeada. E é a esse território que o amor conduz ao se instalar entre dois ou mais seres humanos." (BAUMAN, 2004, p.22).

No poema, *"Quantas Tantas"* (2006), a poetisa questiona o poder “dado” ao homem de fazer o que bem quer. Questiona suas falas mentirosas usadas nas conquistas e nas seduções. A voz enunciativa do poema “percebe” a falta de comprometimento, a fluidez do amor oferecido a tantas:

Quantos euteamos você já disse por aí?
Quantas mulheres sorriram
ao ver seus olhos brilharem de amor por elas?
Quantas foram elas?
Quantas choraram baixinho
com a chegada do novo amor
e deixaram de fazer pedidos a seu favor?
Quantas invadiram seus sonhos?

Quantas tantas...
Quantas putas?
Quantas santas?
Quantas tontas?
Quantas?

Mais de mil beijaram a sua boca?
Mais de cem se fizeram de louca?
Mais de dez juraram amor eterno
e construíram castelos
e com você foram morar?
Com quantas tantas você sonhou um lar?
Quantas mulheres carregaram o seu filho?
Quantas mulheres gozaram com a sua língua
entre as suas pernas
numa noite qualquer?

Quantos beijos formam uma paixão?
Quantos não?

Ao refletir e questionar sobre esta relação de poder exercida pelo masculino sobre o feminino, ao permitir a projeção de uma voz feminina, distanciada, olhando de um ponto de fora, apontando as falhas e o pouco caso do homem sobre a relação, a poetisa forja a desconstrução de um lugar comum e internalizado na mulher, um lugar de submissão e aceitação para questionar o seu direito de não mais se deixar levar, o seu direito de “trazer de volta o fogo” e de conduzir a vida que escolher. A voz enunciativa lança a certeza final do tolhimento, da anulação imposta à mulher: Não “germinaram”, não “floresceram”, não “viraram poesia”:

Quantas tantas foram nada
ou algo muito pequeno
tão sereno que não virou poesia?

Quantas delas foram sina?
Quantas mulheres foram pecados
ou pecaram ao te amar,
assim, de graça, com graça
ou não?
Quantas?

Com quantas você pretende envelhecer,
trocar carinho até morrer,
sentado numa cadeira de balanço?

Quantas mulheres te tiraram do sério?
Quantas inspiraram livros
ou fizeram feitiço?
Ou mesmo o jogo do contente?
Quantas delas eram sementes
que poderiam germinar e florescer?
Quantas mulheres te mataram e
quantas tantas lhe fizeram morrer?
Quantas?
Tantas?

(CN nº29, 2006)

E é este “germinar” e este “florescer” que cabe à poética despertar no mundo feminino adormecido ao seu redor. Cabe à escrita ampliar os rios internos em cada um, permitir que a vida jorre em líquidos, fluidos e fogo. Permitir que o empoderamento e a liberdade alcancem as vozes caladas elevando-as a outro patamar, ampliando-as. Contar uma nova história.

Para Georges Bataille, o erotismo, apesar de ser um aspecto da vida interna do ser humano, está sempre procurando um objeto de desejo no “de fora”, embora este objeto externo responda à “interioridade do desejo”. Escolher um objeto dos desejos significa encontrar no outro algo que toque o seu interior e essa escolha nem sempre faz sentido ou segue um padrão. Nem sempre essa escolha é ocasionada pelo melhor que o outro tem ou por uma beleza sem par, ou por ser este outro uma excelente pessoa. Nem sempre essa escolha é correspondida, nem sempre ela vai gerar a felicidade.

E, segundo o autor: “O erotismo do homem difere da sexualidade animal justamente no ponto em que ele põe a vida interior em questão. O erotismo é na consciência do homem aquilo que põe nele o ser em questão”. (BATAILLE, 1987, p.20). Ou seja, para o ser humano, o erotismo, por envolver o seu interior, carrega uma carga maior, que vai muito além da procriação. É a busca do próprio ser.

Em um texto no qual analisa a poesia erótica nos Cadernos Negros, Luiz Silva, o Cuti, observa que, embora seja um tema recorrente na literatura desde a antiguidade, o erotismo ainda é tratado com certo receio e cuidado. E o autor afirma que: “Os movimentos sociais contemporâneos, sendo setoriais, não encaram a vida como um todo integrado. Prevalece a visão do ser humano dividido entre o corpo e a alma (ou espírito)”. E acrescenta que: “O primeiro, menos importante que o segundo, deve ser mantido sobre severo controle”. (SILVA, 2017, p.2). O corpo ainda é vigiado, controlado, regido por preconceitos e tabus que ainda teimam em sobreviver.

Porém, salienta Cuti, é preciso entender que para que haja um maior aprofundamento da consciência negra no Brasil, é necessário que ocorra uma nova concepção do corpo “distanciada da divisão do ser”. E esta possibilidade está sendo elaborada pela poesia negra contemporânea. Segundo o autor: “Se o moralismo propõe más influências deste veio erótico da Poesia Negra, lembremos que a literatura não foi feita para substituir a realidade, mas para realçá-la em seus momentos

significativos”. (SILVA, 2017, p.8) E conclui: “Mas libertar de preconceitos, certamente! E, sobretudo, liberar nas palavras o erotismo e a sensualidade tolhidos pela escravidão e o racismo”. (Idem). Assim, como um veio por onde escapa e escorre letra por letra, palavra por palavra, criam-se poemas libertadores de preconceitos, pudores e tabus.

Para Octavio Paz, a poesia nos permite caminhar por um outro mundo, enxergar além do que pode ser visto, ela: “nos faz tocar o impalpável e escutar a maré do silêncio cobrindo uma paisagem devastada pela insônia. (...). Os sentidos, sem perder seus poderes, convertem-se em servidores da imaginação e nos fazem ouvir o inaudito e ver o imperceptível”. (PAZ, 1994, p.11). E o autor compara essa peculiaridade da poesia com a capacidade do sonho e do encontro erótico de também despertar no humano essas intensidades de sensações. Para Paz, o erotismo pressupõe uma sede e uma necessidade de uma interação com o outro e uma busca ininterrupta por este outro, ele é “em si mesmo, desejo – um disparo em direção a um mais além”. (Idem, p.19).

E é “esse mais além” que buscamos observar nos poemas de Mel Adún. O “disparo” ao qual a poetisa recorre é a metáfora. Ao mudar os sentidos das palavras, ao fazer uso de palavras de um campo semântico em outro, a poetisa “alivia” o impacto causado pelo fazer poético erótico e instiga a imaginação.

Se, ao longo da história, vimos a dominação marcar o corpo negro como um objeto de uso do branco, segundo Cuti: “A via erótica da poesia negra atua no sentido da ruptura com essa continuidade e de outras formas de repressão física e psicológica. Na volúpia revela o seu poder de seduzir. Reconhecer nos órgãos genitais esta capacidade é redirecionar e reavaliar hábitos e costumes.” (SILVA, 2017, p.8).

A voz enunciativa presente no poema, “rapidinha na cozinha” (2014), emana força, liberdade e empoderamento. Declara entrega e posse. É um “dar-se” sem pudores ou tabus. O subtítulo do poema, “o pão nosso de cada dia”, alude ao sexo como uma necessidade básica e de direitos adquiridos:

Rapidinha na cozinha

O pão nosso de todo dia

Dissolvo-me no seu mascavo despejado,

Enquanto aguardo que jorre em mim

Sua viscosidade quente, úmida.

Aguardo ansiosa seus afagos,
As mãos, lentamente percorrem o novo
Corpo,
O tempo é medido.
Os alisos, amassos e apertões
Evoluem para os tapas sem dor,
Dor não faz parte de nossa transação.
Os dedos são enfiados criando buracos,
buscando caminhos.
Exausta, descanso repousada.
Enquanto me observa, cresço.
Incho a olhos nus.
O pão nosso de todo dia.

(Coletânea Poética Ogum's Toques Negros, p.146).

O corpo feminino, ao dizer-se manuseado e tateado, também assume a liberdade de escolha, há um sentido de pertença, de lugar, de comunhão. Nada é feito sem seu consentimento. Ao fazer uso de um campo semântico ligado à alimentação, a poetisa desconstrói o estereótipo de “mulher – alimento” que era “banqueteada” pelo senhor que fazia uso de seu corpo escravo. Aqui a voz feminina assume um corpo dono de si, assume uma parceria e descarta o uso e o sofrimento.

Ao falar sobre os textos das escritoras negras contemporâneas, Leda Maria Martins diz que, quebrar os antigos ritos usados para ficcionar a mulher negra e: “tecer outras dobras, desdobrar seus contornos e alinhavos, ferir as imagens viciadas são atos performados por esses textos, que desvelam, na rasura dos véus da tradição poética e ficcional, outras possíveis silhuetas do feminino corpo da negrura.” (MARTINS, 1996, p.119-120). Outros véus são levantados para deixar à mostra no novo “feminino corpo da negrura” em poemas que relatam e empoderam o corpo da mulher como um lugar de fala, seu de direito.

No poema “Instante mulher”(2006), Mel Adún dá voz a uma mulher que, apesar de confessar-se só, de ainda ter o corpo atravessado pela solidão inerente à mulher e que ainda tem dificuldades para encontrar um parceiro permanente, permite-se “Tapar o buraco”, é dona de si para encontrar outros meios de suprir a solidão, mesmo que temporariamente, e aprendeu a “saborear todas as vezes que

morro”. O “morrer” em cada entrega a um momento de prazer e gozo, a cada risada, a cada escolha. A mulher livre para fazer de si o que bem quer. Para, a cada amanhecer, escolher um novo recomeço:

Instante Mulher

Com vontade apenas de boas risadas.
Do carinho descarado embaixo.
De qualquer lençol que me abrigue.
Sem brigas.
Não tenho intimidade pra brigar com você.
Exijo as boas trepadas seguidas deuteamos falsos.
Com prazer dou risada das suas piadas.
Se não me agradam não te permito repetir o prato.
Estou nesse estágio – posso escolher.
Pode falar bobagens, sentir prazer quando te molho,
Posso até bater, mas ainda não aprendi a apanhar...
E gozar.
Naquelas 4 horas tapo o buraco.
Com o nascer do dia volto a ser vazia, mas em paz.
Esperando de unhas bem feitas o próximo...
Não quero ser taxada de santa nem biscate.
Quero ser somente o que sou agora.
Amanhã sentirei saudades
Como senti ontem de mim mesma quando morri.
Aprendi a saborear todas as vezes que morro.
Morro em cada cama que deito,
Mas sou cristo todas as manhãs seguintes.

(CN nº 29, 2006)

Ao dizer-se “Cristo todas as manhãs seguintes”, a poetisa alude ao “ressuscitar-se”, à arte de recriar-se, refazendo-se sempre e sempre. A partir de seus órgãos genitais, o feminino redireciona velhos hábitos e se coloca na posição de escolher, de usar, de descartar o outro e buscar outro e outro. Tudo bem que na manhã seguinte volte “a ser vazia”, outros momentos virão, e serão igualmente saboreados, vive-se um dia por vez.

Os poemas de Mel Adún nos apresentam mulheres diferentes. É a mulher que rejeita as desculpas e que não quer mais chorar. A que “despacha” o homem, invertendo os papéis, é ela que termina a relação que não mais a satisfaz. A que questiona, que desconstrói o poder exercido pelo homem, que sai de cena, que aponta as falhas, que diz que não quer mais. É a mulher forte, guerreira, liberta. A que se permite gozar, que se entrega a quem quiser e se quiser, dona de si, senhora de seus sentimentos, de suas vontades e, principalmente de seu corpo.

A poetisa usa seu poder de escrita para fazer-se senhora de si. Dá voz a mulheres interiores, que agora deixam de ser cabisbaixas, submissas, silenciadas.

Encontram forças, motivos e lugar para dizerem: “Chore-me enxurrada/eu já chorei rios por você”.

Adún confessa partir “sempre do nós” em seu labor poético. E escolhe espriar suas águas em várias direções, captando e ampliando as vozes dos “outros e outras” que, de acordo com Suely Rolnik, estão sempre deixando suas marcas nos encontros e nas relações vividas. Podemos perceber que a escrita é, sim, uma arma poderosa que precisa e deve ser usada para que as mulheres possam elevar suas vozes acima do silêncio imposto. A escrita é, sim, um veio pelo qual o sujeito subalternizado, marginalizado e silenciado possa escoar seus sentimentos, suas frustrações e suas expectativas. Suas verdades interiores ganham força e voz através da escrita.

Observamos a escrita usada para “contar uma outra história”, para desmistificar e romper com estereótipos internalizados, para curar feridas, para traçar novos destinos e recriar novos espaços. A mulher negra e escritora faz uso de seu traço poético para articular novas nuances na pele marcada pela escravidão, no corpo tatuado pelo preconceito, na vida solitária, na falta de amor. A mulher ganha poderes, alça voos, impõe suas verdades, vontades e desejos. São novas vozes ampliadas, novos rios escoando, novos tempos, novas esperanças.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma única história*. 2009. Disponível em: <http://www.pordentrodaafrica.com/cultura/o-perigo-de-uma-historia-unica-por-chimamanda-adichie>

ADÚN, Guellwaar, Mel Adún, Alex Ratts. (Orgs). *Ogum's Toques Negros: coletânea poética*. Salvador: Editora Ogum's Toques Negros, 2014.

ADÚN, Mel. Instante Mulher. In: BARBOSA, Márcio; RIBEIRO, Esmeralda. *Cadernos Negros*. N. 29. São Paulo: Quilombhoje, 2006.

_____. “Minha escrita começa sempre do nós”. Entrevista. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-40182017000200286. Acessado em 05/11/2017.

_____. Quantas Tantas. In: BARBOSA, Márcio; RIBEIRO, Esmeralda. *Cadernos Negros*. N. 29. São Paulo: Quilombhoje, 2006.

BATAILLE, Georges. *O Erotismo, o proibido e a transgressão*. 2ª ed. Lisboa, 1980.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo*. V. 2 (A experiência vivida). Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

CHIZIANE, Paulina. *Eu, mulher...por uma nova visão do mundo*. In Revista do núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF. Vol.5, n.10. Abril de 2013. P.199-205.

EVARISTO, Conceição. "Gênero e Etnia: uma escre(vivência) da dupla face". In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (Orgs.). *Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora*. João Pessoa: Ideia, UFPB, 2005. P.201-212.

_____. Literatura Negra: uma voz quilombola na literatura brasileira. In: PEREIRA, Edimilson de Almeida (Org.). *Um Tigre na Floresta de Signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010, p.132-142.

KINTÊ, Akins, Cuti (Orgs). *Pretumel de chama e gozo – Antologia da poesia negro-brasileira erótica*. São Paulo: Ciclo contínuo, 2015.

MARTINS, Leda Maria. Lavrar a palavra: uma breve reflexão sobre a literatura afro-brasileira. In: PEREIRA, Edimilson de Almeida (Org.). *Um Tigre na Floresta de Signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010, p.107-131.

_____. "O feminino corpo da negrura". In: *Revista de Estudos de Literatura – Dossiê América Latina*. Belo Horizonte, vol.4, out., 1996. P.111 a 121.

PAZ, Octavio. *A dupla chama: amor e erotismo*. Tradução: Wladir Dupont. São Paulo: Siciliano, 1994.

ROLNIK, Suely. *Pensamento, Corpo e Devir: uma perspectiva ético/ estético/ política no trabalho acadêmico*. In: Cadernos de Subjetividade PUC-SP. São Paulo, vol.1, nº 2, 241-251, 1993.

SILVA, Luiz (Cuti). *Poesia Erótica nos Cadernos Negros*. Disponível em: [HTTP://www.quilombhoje.com.br/ensaio/cuti/textocriticoerotismocuti.htm](http://www.quilombhoje.com.br/ensaio/cuti/textocriticoerotismocuti.htm). Acessado em 18/01/2018.

Capítulo 8

**EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: PROMOVENDO
APRENDIZAGENS A PARTIR DE EPISÓDIOS
CIENTÍFICOS À LUZ DA NOVA
HISTORIOGRAFIA DA CIÊNCIA**

**Anelise Grünfeld de Luca
Sandra Aparecida dos Santos**

EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: PROMOVEDO APRENDIZAGENS A PARTIR DE EPISÓDIOS CIENTÍFICOS À LUZ DA NOVA HISTORIOGRAFIA DA CIÊNCIA

Anelise Grünfeld de Luca

anelise.luca@gmail.com.

Sandra Aparecida dos Santos

RESUMO: Os episódios científicos à luz da nova historiografia da Ciência constituem potencial metodológico para a Educação em Ciências. Esse trabalho relata experiências de duas professoras com turmas de Ensino Médio em uma escola do interior de Santa Catarina. As experiências foram desenvolvidas a partir de episódios científicos definidos coletivamente e abordados a partir de quatro momentos pedagógicos: sensibilização, problematização, interação e socialização. A representação dos episódios científicos deram-se por meio das dimensões de análise: contextual, historiográfica e epistemológica, ocorrendo no momento da interação. Tal abordagem metodológica mostrou-se possível tanto para a compreensão da construção do conhecimento científico quanto para a compreensão da natureza da Ciência.

Palavras-Chave: Educação em Ciências, Historiografia da Ciência, episódios científicos.

INTRODUÇÃO

A História da Ciência (HC) constitui-se uma importante área de estudo e investigação, considerando a construção e a transformação do conhecimento científico ao longo dos tempos. Trindade et al. (2010) afirmam que a História da Ciência é por excelência uma área interdisciplinar, pois privilegia a reflexão e a contextualização das ciências naturais, exatas e humanas.

Atualmente, está consolidado no imaginário social que o estudo das ciências é árduo e que os estudantes apresentam na sua trajetória formativa dificuldades de aprendizagem, sendo este um dos fatores pela não afinidade com a área. Um professor que, percebendo a importância do seu papel, atuará promovendo o estudo das ciências de forma mais humana; gerando um círculo contínuo de propostas que

se efetivam na sala de aula, favorecendo a contextualização dos conceitos, a diversidade de metodologias e a inclusão dos saberes tradicionalmente não abordados pela academia.

A História da Ciência na interface com o ensino vem contribuir para que a aprendizagem dos conceitos, leis e princípios que tratam as ciências aconteça de forma mais significativa e contextualizada, permitindo com que os estudantes da Educação Básica se situem no espaço e no tempo e compreendam o processo do fazer ciência. Ainda contribui para que o fazer na sala de aula seja, não somente matemático e nem experimental como forma de comprovação de um fenômeno, mas reflexivo do ponto de vista historiográfico, epistemológico e social.

Esse trabalho objetiva apresentar a abordagem de episódios científicos em turmas do Ensino Médio (EM), em uma escola do interior de Santa Catarina, à luz da nova historiografia da ciência (BELTRAN; SAITO; TRINDADE, 2014) como metodologia de ensino, uma vez que considera olhar para o passado com os olhos do passado.

METODOLOGIA

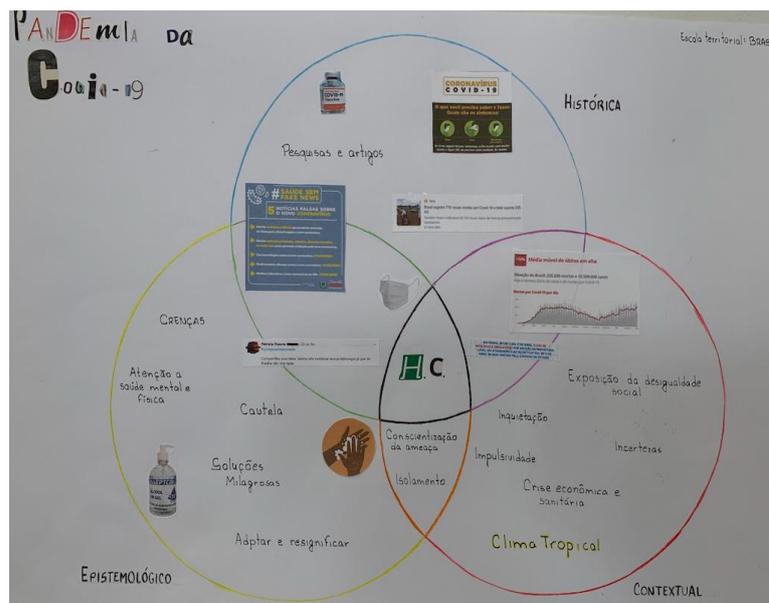
As experiências compartilhadas neste trabalho consistiram nos seguintes momentos pedagógicos: sensibilização, problematização, interação e socialização. Na sensibilização discutiu-se a ideia de episódio científico com os estudantes, identificando com eles qual episódio seria abordado. Por vezes partia-se de um texto de divulgação científica (TDC), de uma temática emergente nas aulas da área das Ciências da Natureza ou de um momento histórico vivido pelos sujeitos, como a pandemia da COVID-19.

A problematização previa a investigação sobre o episódio científico definido coletivamente em sites sugeridos pelas professoras; consideravam-se fontes de divulgação científica e sites oficiais.

A interação acontecia em pequenos grupos (contando com até quatro estudantes) que definiam as informações que caracterizariam o episódio científico investigado e as representavam nas três esferas de análise: epistemológica, histórica e contextual, das quais a interseção corresponde efetivamente à HC, conforme Figura 1. As representações eram compartilhadas pelos grupos no momento pedagógico da socialização; estabelecia-se a fundamentação das representações à luz da nova historiografia da Ciência.

Em cada experiência desenvolvida pelas respectivas professoras os registros produzidos pelos estudantes diferiam de acordo com a proposta pedagógica, por vezes textos dissertativos, entrevistas reais e/ou ficcionais, produção de conteúdos digitais, entre outros.

Figura 1: Representação das dimensões de análise do episódio científico da pandemia de COVID-19 por estudantes do EM



CONSIDERAÇÕES DE DUAS PROFESSORAS

As experiências de ensino relatadas evidenciam o potencial pedagógico da proposição teórica da nova historiografia da Ciência como metodologia de ensino na área das Ciências da Natureza, tanto para conceitos específicos quanto para a abordagem da Natureza da Ciência.

É possível refletir sobre a construção do conhecimento científico numa perspectiva de (re)interpretação, de (re)escrita da HC, lançando um olhar atento às narrativas históricas não neutras, intencionadas nos tempos de suas emergências. Bem como refletir sobre os momentos que envolvem os fazeres pedagógicos desde a qualificação do planejamento pelo professor, as estratégias de ensino envolvendo os conteúdos educativos (conceitual, procedimental e atitudinal) até a sofisticação do processo avaliativo enquanto avaliação formativa.

REFERÊNCIAS

BELTRAN, M. H. R.; SAITO, F.; TRINDADE, L. S. P. **História da Ciência para a formação de professores**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

TRINDADE, L. dos S.; RODRIGUÊS, S. P.; SAITO, F.; BELTRAN, M. H. R. História da Ciência e Ensino: alguns desafios. IN: BELTRAN, M. H. R. SAITO, F.; TRINDADE, L. Dos S. P. **História da Ciência: tópicos atuais**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

Biografias dos Autores

Anelise Grünfeld de Luca

Professora de Química e doutora em Educação em Ciências.

Antônio Pereira Tavares Neto

Possuo Graduação em Letras - Português/Inglês e suas literaturas pela Universidade de Pernambuco (2014). Especialização em Língua, Linguagem e Literatura pelo CINTEP - Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa. Especialização em Ciências das Religiões, Diversidade e Ensino Religioso pelo UNIESP Centro Universitário. Áreas de interesse: Língua e Discurso com ênfase em Discurso Imagético-Político, Literatura Brasileira Regional, Religião, Cultura e Sistemas Simbólicos. Atualmente, Professor de Língua Portuguesa, Linguagem e Literatura na Rede de Ensino Básico do Estado de Pernambuco/Camaragibe.

Camila de Matos Silva

Doutoranda em Teoria da Literatura/UFPE/CAPES. Mestra em Literatura, Cultura e Tradução/UFPB. Licenciada em Letras/Português/UFMG. Psicanilista Clínica. Poema e Contista.

Daniela De Maman

Professora Adjunta na Unioeste/PR. Acadêmica do Curso de Psicologia Unipar-Francisco Beltrão/PR.

Eduardo Maia Moraes

Graduando em Engenharia Florestal pela Universidade Federal Rural da Amazônia.

Ezeriel Pinheiro Souza

Possui graduação em Matemática pela Universidade do Estado do Pará(2021) e ensino-medio-segundo-graupela ISAURA BAIA(2015).

Jackeline Câmara

Mestranda em Educação na linha de Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: Perspectivas Histórica e Contemporânea, pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFR, Orientada pela prof^a Dra. Sandra Regina Franciscatto Bertoldo. Especialista em Gêneros Textuais na Escola pela Universidade Federal de

Mato Grosso (2010), possui graduação em Letras Português e Espanhol e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Mato Grosso (2011) e graduação em Licenciatura Plena em Letras e Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Mato Grosso (2007). Atualmente é professora de língua portuguesa - Secretaria de Estado de Educação do Estado do Mato Grosso. Membro do grupo de pesquisa ALFALE (Alfabetização e Letramento Escolar). Tem experiência em pesquisa científica e na área de Letras, com ênfase na educação básica, atuando principalmente nos seguintes temas: xavante, língua portuguesa, gêneros textuais, formação de leitores, leitura literária, leitura, interação e ensino.

Joicy de Souza Ribeiro Quitete

Nasceu na cidade de Campos dos Goytacazes - RJ. Graduiu-se em Normal Superior no Instituto Superior Professor Aldo Muylaert e em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Salgado de Oliveira. É especialista em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Inclusiva - UNIVERSO; em Língua Brasileira de Sinais- FARESE e Docência em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFES. Com experiência na Educação Básica e Superior, atualmente é Psicopedagoga da Secretaria Municipal de Educação de São João da Barra e Tutora a Distância no Curso de Licenciatura em Pedagogia do CEDERJ.

José Ricardo Tomé dos Santos

Possui graduação em Letras: Português e Inglês - Anhanguera Educacional (2020). Atualmente é professor - EEM Furtunato Severiano da Costa (Secretaria de Educação do Estado do Ceará) e Ubiratan Diniz de Aguiar (Secretaria Municipal de Educação Trairi-Ce). Tem experiência na área de Letras há 5 anos, com ênfase em Português e Inglês. Graduando em Psicologia, pela Faculdade Uninta-Itapipoca/CE. Pós-graduando: Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal de Lavras - UFLA; Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada a EJA - IFRN; e em Garantia dos Direitos e Políticas de Cuidados à Criança e ao Adolescente - UNB. É presidente da Associação da Criança e do Adolescente de Canaan, Trairi-Ce (Pastoral do Menor). Participa mensalmente do Blog Rede Alagadiço Literário com publicação de contos, crônicas, poemas e poesias. Participou do corpo editorial da 1ª edição da Revista Devires Poéticos, 2021.

Raul Furtado dos Santos

Universidade do Estado do Pará (Uepa).

Sandra Aparecida dos Santos

Professora de biologia, doutora em Educação em Ciências.

Sônia Maria Ferreira de Matos

Formada em Letras pela UFJF, mestre em Letras: Estudos Literários e doutoranda no mesmo programa e Universidade.

ISBN 978-658601300-9



9 786586 013009

uniatual
EDITORA