

Adriana Albano | Cristiana Silva | Danillo Batista | Djael Silva | Eliane Piccolotto |
Guilherme Vale | Mariana Pereira | Moisés Melo Neto | Thaisy Souza

LINGUÍSTICA e LITERATURA

Volume 7
2022

Cultura, Sociedade e História



Editora
REALCONHECER

Adriana Albano | Cristiana Silva | Danillo Batista | Djael Silva | Eliane Piccolotto |
Guilherme Vale | Mariana Pereira | Moisés Melo Neto | Thaisy Souza

LINGUÍSTICA e LITERATURA

Cultura, Sociedade e História

Volume **7**
2022



Editora
REALCONHECER

© 2022 – Editora Real Conhecer

editora.realconhecer.com.br

realconhecer@gmail.com

Autores

Adriana Helena de Oliveira Albano

Cristiana Barcelos da Silva

Danillo Macedo Lima Batista

Djael Martins Pedro da Silva

Eliane Terezinha Piccolotto

Guilherme da Silva Vale

Mariana Nogueira Pereira

Moisés Monteiro de Melo Neto

Thaisy Bentes de Souza

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Real Conhecer

Revisão: Respectivos autores dos artigos

Conselho Editorial

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L755c Linguística e Literatura: Cultura, Sociedade e História - Volume 7
/ Adriana Helena de Oliveira Albano, Cristiana Barcelos da Silva, Danillo Macedo Lima
Batista, et al. – Formiga (MG): Editora Real Conhecer, 2022. 102 p. : il.

Outros Autores:

Djael Martins Pedro da Silva
Eliane Terezinha Piccolotto
Guilherme da Silva Vale
Mariana Nogueira Pereira
Moisés Monteiro de Melo Neto
Thaisy Bentes de Souza

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-84525-08-5

DOI: 10.5281/zenodo.5988193

1. Linguística. 2. Literatura. 3. Cultura. 4. História. I. Albano, Adriana Helena de
Oliveira. II. Silva, Cristiana Barcelos da. III. Batista, Danillo Macedo Lima. IV. Título.

CDD: 410

CDU: 80

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

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

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Real Conhecer
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
editora.realconhecer.com.br
realconhecer@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://editora.realconhecer.com.br/2022/02/linguistica-e-literatura-cultura.html>



AUTORES

GUILHERME DA SILVA VALE

MOISÉS MONTEIRO DE MELO NETO

DANILLO MACEDO LIMA BATISTA

ELIANE TEREZINHA PICCOLOTTO

MARIANA NOGUEIRA PEREIRA

CRISTIANA BARCELOS DA SILVA

ADRIANA HELENA DE OLIVEIRA ALBANO

THAISY BENTES DE SOUZA

DJAEL MARTINS PEDRO DA SILVA

GUILHERME DA SILVA VALE

MOISÉS MONTEIRO DE MELO NETO

APRESENTAÇÃO

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

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

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

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

SUMÁRIO

Capítulo 1 CRUZ E SOUSA E A DOR NEGRA DO EMPAREDADO: DESABAFOS E CRÍTICAS DE UM POETA AFRODESCENDENTE A UMA SOCIEDADE RACISTA E ESCRAVOCRATA <i>Guilherme da Silva Vale; Moisés Monteiro de Melo Neto</i>	8
Capítulo 2 PERSPECTIVAS DO LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO BÁSICO <i>Danillo Macedo Lima Batista</i>	24
Capítulo 3 A HISTÓRIA POR TRÁS DA ESCRITORA DE ÚRSULA: MARIA FIRMINA DOS REIS <i>Eliane Terezinha Piccolotto</i>	43
Capítulo 4 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: A EVOLUÇÃO DA LINGUAGEM EDUCACIONAL NO TEMPO – DO ASSISTENCIALISMO A CONTEMPORANEIDADE <i>Mariana Nogueira Pereira; Cristiana Barcelos da Silva</i>	51
Capítulo 5 MEMÓRIA, AUTOBIOGRAFIA E CRÍTICA LITERÁRIA <i>Adriana Helena de Oliveira Albano; Thaisy Bentes de Souza</i>	62
Capítulo 6 MANIFESTOS, PANFLETOS E MIMEÓGRAFOS A(R)MADOS: A CONTRACULTURA MANIFESTADA NA POESIA MARGINAL DOS ANOS 70 NO BRASIL <i>Djael Martins Pedro da Silva; Guilherme da Silva Vale; Moisés Monteiro de Melo Neto</i>	78
CURRÍCULOS DOS AUTORES	100

Capítulo 1

**CRUZ E SOUSA E A DOR NEGRA DO EMPAREDADO:
DESABAFOS E CRÍTICAS DE UM POETA
AFRODESCENDENTE A UMA SOCIEDADE RACISTA E
ESCRAVOCRATA**

Guilherme da Silva Vale

Moisés Monteiro de Melo Neto

CRUZ E SOUSA E A *DOR NEGRA* DO *EMPAREDADO*: DESABAFOS E CRÍTICAS DE UM POETA AFRODESCENDENTE A UMA SOCIEDADE RACISTA E ESCRAVOCRATA

Guilherme da Silva Vale

Graduando em Letras pela Universidade de Pernambuco – UPE. Atua como professor de língua portuguesa, redação e literatura. Foco de pesquisa na área de literatura, sociologia da literatura, estudos culturais e literatura e história. Autor de trabalhos publicados sobre obras de literatura africana de língua portuguesa e literatura brasileira. E-mail: guilherme.vale@upe.br.

Moisés Monteiro de Melo Neto

Possui graduação em Letras (1992), mestrado e doutorado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2011). Atualmente é professor da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, e da Universidade de Pernambuco – UPE. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura, atuando principalmente nas seguintes áreas: Dramaturgia, Literatura Comparada, Estudos Culturais, Produção Textual, Literaturas em Língua Portuguesa, Representações dos Gêneros na Literatura, Bioficção, Literatura e História, Literatura e Cinema. É autor de mais de 10 livros publicados, alguns até premiados e distribuídos na rede pública de ensino. E-mail: moises@moisesneto.com.br.

Resumo: O poeta brasileiro Cruz e Sousa foi um poeta afrodescendente que viveu em época de escravidão, podendo assistir à chegada da abolição no final do século XIX, e foi quem deu pontapé ao movimento literário do simbolismo no país. O poeta recebeu inúmeras críticas tanto pela cor de sua pele, quanto por sua obra ser representante de movimento literário estigmatizado que era considerado como sem valor no Brasil. Ele também foi acusado de se ausentar perante a luta abolicionista, e de ter ficado alheio ao sofrimento acarretado pela escravidão, pelo fato de ter gozado de liberdade e de ter sido educado como uma pessoa branca. Este presente trabalho tem o intuito de apresentar uma análise com base em viés teórico dos poemas *Emparedado* e *Dor Negra*, além de fragmentos de outros poemas da obra do poeta brasileiro simbolista Cruz e Sousa, destacando trechos e versos que evidenciem sua posição antirracista e abolicionista, bem como salientar críticas à sociedade racista e escravocrata da época feitas pelo poeta em sua obra, tanto em poemas em verso

quanto em prosa. Desta forma, essa pesquisa irá refutar as críticas dirigidas ao poeta, que nos deixou uma obra literária de grande importância que muitas vezes passa despercebida pelos olhos dos estudiosos e da população.

Palavras-chave: Cruz e Sousa. Literatura. Simbolismo. Poesia.

Abstract: The Brazilian poet Cruz e Sousa was an afro-descendant poet who lived in time of slavery, could see the arrival of abolition in the end of XIX century, and he started the literary movement of symbolism in Brazil. The poet received a lot of criticism as because of the color of his skin as his work, because his work was representing a stigmatized literary movement considered without any value. He also was accused of to be absent in the abolitionist fights, and of to stay oblivious about suffering entailed of slavery, by the fact of he enjoyed freedom and was educated like a white person. This present work has an objective of to present an analysis based in the theoretical bias of the poems *Emparedado* and *Dor Negra*, in addition fragments of other poems of the work of the Brazilian symbolist poet Cruz e Sousa, highlighting parts and verses that evidence his abolitionist and anti-racist position, and to salient many criticisms of racist and slave society of that time in Cruz e Sousa's work, as in verses poems as prose poems. With this analysis, this research will to refute the criticism directed to poet Cruz e Sousa, who left us very important literary work that many times goes unnoticed through the eyes of scholars and of population.

Keywords: Cruz e Sousa. Literature. Symbolism. Poetry.

INTRODUÇÃO

No final do século XIX, em uma sociedade escravocrata, com a dominância da cultura das elites, e de ideias extremamente racistas, surgiu um poeta negro, filho de escravos, e educado como um branco rico, João da Cruz e Sousa, que deu início ao movimento literário do simbolismo no Brasil, em oposição aos valores dominantes da época, o positivismo. Entretanto, o poeta foi duramente criticado por ser quem era, e por representar quem representava.

Discriminado por conta da cor de sua pele, criticado pelas elites que defendiam a cultura dominante e abominavam toda e qualquer manifestação cultural oriunda de valores que não fossem os próprios valores branco-elitistas, o poeta viu sua obra ser desvalorizada perante tais fatores, além de ter sido criticado também por defensores do abolicionismo, por se ater a luta contra a escravidão e contra o racismo e violência que os afrodescendentes sofriam no país.

Neste contexto, este trabalho tem como objetivo analisar dois poemas específicos da obra de Cruz e Sousa, sendo eles *Emparedado* e *Dor Negra*, ambos presentes na obra *Evocações*, de poemas em prosa, e expor ideias e reflexões do

autor que refutam as ideias originárias de tais críticas, mostrando que o poeta além de nunca ter virado as costas às questões abolicionistas, este criticou duramente a sociedade racista e escravocrata em que vivia e que tanto oprimia o afrodescendente; e mostrando também o elevado tom reflexivo de suas palavras, evidenciando a qualidade de sua obra.

Este trabalho tem como base teórica os argumentos e ideias apresentados e defendidos por Alfredo Bosi, em *Poesia vs Racismo*, capítulo de seu livro *Literatura e Resistência*, onde o autor faz uma minuciosa análise da postura do autor como poeta negro simbolista, representante de movimentos culturais estigmatizados, e acima de tudo, vítima do racismo.

Também seguimos o viés teórico de Andrade Murici, que estudando a obra do poeta, organizou-a para o lançamento do livro *Cruz e Sousa, obra completa*, livro este onde se encontra toda a obra do autor lançada em vida e também póstuma; de onde retiramos trechos para análise e exposição aqui presentes. Andrade Murici redigiu um ensaio intitulado *A Atualidade de Cruz e Sousa*, um estudo amplo e abrangente sobre a vida, a obra, os ideais e pensamentos do chamado *Dante Negro*; deste ensaio obtivemos alguns argumentos para fomentar a base teórica deste trabalho. Também foram utilizadas ideias de Afrânio Coutinho, trazidas diretamente de sua *Nota para a primeira edição das Obras Completas*, que se encontra presente na obra completa do poeta. Também foram utilizados trechos de outros poemas na construção argumentativa para fortalecer ainda mais as ideias aqui presentes.

CRUZ E SOUSA

O poeta João da Cruz e Sousa viveu entre 1861 e 1898, tendo nascido na vila de Nossa Senhora do Desterro, em Santa Catarina, onde viveu boa parte de sua vida, e também no Rio de Janeiro, onde posteriormente, uma das ruas onde morou fora batizada com o seu nome. Era filho de Carolina Eva da Conceição, uma lavadeira e de Guilherme da Cruz, mestre pedreiro escravo do marechal Guilherme Xavier de Souza, foi adotado por este e sua esposa Clarinda Fagundes de Sousa, recebendo assim o sobrenome “Sousa”, que une-se ao seu sobrenome de nascimento concebido de seus pais biológicos. Clarinda, esposa do marechal passou a ser responsável pela educação do menino, e ali, no casarão do marechal, o jovem pode desfrutar de um certo conforto e até mesmo de certa erudição.

Mais tarde, Cruz e Sousa juntou-se a Companhia Dramática Julieta de Sousa, uma companhia de teatro e juntamente a ela, fez inúmeras viagens ao redor do país. Era admirador de Edgar Allan Poe, poeta e escritor americano, e de Charles Baudelaire, poeta francês considerado o pai do simbolismo, movimento este que iniciado na Europa com seu livro *Les Fleurs du mal* em 1857. Em seu poema em prosa *Emparedado*, o poeta cita os dois autores como espíritos d'Arte benditos reveladores da Dor Infinita (CRUZ E SOUSA, 1995). Fez leituras de Flaubert, Poe, Cesário Verde, Baudelaire, e outros artistas.

Publicou em 1893 as obras *Broquéis*, em versos, e *Missal*, em prosa, inaugurando assim o movimento literário do simbolismo no país. Casou-se com uma jovem negra de nome Gavita nesse mesmo ano, com quem posteriormente teve quatro filhos. O poeta faleceu em 1898, vítima da tuberculose, deixando uma de suas obras mais notáveis, *Evocações*, pronto para ser publicado. Esta foi publicada postumamente naquele mesmo ano, assim como outras produções deixadas pelo poeta que ainda não haviam chegado ao público, graças ao trabalho de vários pesquisadores, como Nestor Vitor, amigo pessoal do poeta, e Andrade Murici. Assim como inúmeros outros escritores de séculos passados, o reconhecimento de sua obra, bem como seu valor crítico, só foi alcançado décadas depois de seu falecimento.

O “NEGRO BRANCO” SIMBOLISTA

O fato de ter vivido confortavelmente entre os senhores de seus pais biológicos e ter estudado e desfrutado de uma boa vida, Cruz e Sousa acabou por ser taxado de ignorante e alheio ao sofrimento dos afrodescendentes naquela época, estes que ainda sofriam com os grilhões da escravidão, e após a abolição, com os grilhões do preconceito. Em seu ensaio *A atualidade de Cruz e Sousa*, Andrade Murici, considerado por Afrânio Coutinho (in: CRUZ E SOUSA, 1995) como o maior dos estudiosos modernos de Cruz e Sousa, tece um comentário a respeito de tal ideia, dizendo que “[...] até bem pouco escrevia-se de Cruz e Sousa que foi um negro branco, indiferente à sorte da sua raça, exceto quando defrontado com problemas seus, e, portanto, em termos personalíssimos [...]” (MURICI In: CRUZ E SOUSA, 1995, p. 26). Deste modo, surgira o termo negro branco para referir-se ao poeta, aludindo principalmente a ideia de um negro que viveu uma vida que somente pessoas brancas, na época, poderiam ter.

Entretanto, muitas injúrias sofrera o poeta em vida simplesmente pelo fato de ser negro. O fato de ter sido educado, fazer parte da família de um marechal, e também de possuir talentos, não o inibiu de sofrer com o racismo doentio impregnado na sociedade, ainda em época de escravidão, com a abolição chegando posteriormente. Dentre tantas injúrias sofridas pelo poeta, lembremos de sua nomeação para o cargo de promotor de Laguna (atualmente um município do estado de Santa Catarina) onde não pode assumir o cargo por ter sido rejeitado por políticos locais.

Se tratando dos movimentos artísticos da época, e das obras de Cruz e Sousa, o início da *Nota Editorial da Primeira Edição* redigido para a reunião de toda a obra do autor no livro *Cruz e Sousa: obra completa*, Coutinho descreve de maneira resumida o cenário artístico no qual Cruz e Sousa se inseria:

Ao romper a década de 1890, grupos de jovens intelectuais inquietos mostravam-se descontentes com os cânones literários dominantes, os do Naturalismo-Parnasianismo, e se aglomeravam em torno de novos ideais estéticos, conhecidos como 'decadentistas', de inspiração francesa. A subjetividade reagia contra o objetivismo, a interiorização contra a exteriorização, o indivíduo contra a sociedade, a espiritualidade contra o materialismo. Essa tendência veio a dar corpo ao movimento simbolista, cujo credo estético baseou-se no subjetivo, no pessoal, na sugestão, no vago, no ilogismo, no misterioso, na expressão indireta e simbólica. (COUTINHO in CRUZ E SOUSA, 1995, p.15)

Os ideias "decadentistas" de inspiração francesa, vem a ser a obra de Baudelaire *Les Fleurs du mal* que anos antes apresentava o simbolismo ao mundo. Cruz e Sousa foi um desses jovens inquietos que abraçou os novos ideais estéticos descritos acima, os ideais do movimento do simbolismo. Entretanto, ainda de acordo com Coutinho (In: CRUZ E SOUSA, 1995), o grupo literário dominante no Brasil continuaria sendo o do Parnasianismo, o que resultou na sufocação do Simbolismo, que viveu mais ou menos na marginalidade, com a opinião pública alheia aos valores que tais obras representantes desse movimento representavam. Em sua biografia sobre o poeta, Paulo Leminski (2013) chega ainda mais longe afirmando que não houve um movimento simbolista no Brasil.

Essa disparidade de culturas é corroborada por Alfredo Bosi, onde com base nas ideias do sociólogo alemão George Simmel, o autor descreve a existência de dois tipos de cultura, sendo elas a cultura objetiva, e a cultura subjetiva. De acordo com

Bosi (2007, p. 172), a cultura objetiva “desenvolve-se em um contínuo processo de interação entre a rede socioeconômica e cada indivíduo que dela faz parte ou nela procura o seu lugar” concepção esta que, ainda de acordo com o crítico, coincide com a noção geral de cultura proposta pelas ciências sociais do século XX. Já a cultura subjetiva “se moveria em ritmos e andamentos peculiares, descontínuos, que não só tendem a diferir das coordenadas da rotina como podem, em momentos extremos, situar-se em um tempo existencial próprio, saturado de tensões e contradições” (Idem, 2007, p. 172). A comparar a difusão dessas duas modalidades distintas de cultura, o autor descreve que:

[...] A cultura objetiva difunde-se pela escola e pelos meios de comunicação. A cultura subjetiva é gestada ao longo da criação de obras singulares e altamente diferenciadas que nem sempre conseguem atingir o domínio público. A cultura subjetiva pressupõe a cultura objetiva, assim como o atípico pressupõe o típico, o descontínuo pressupõe o contínuo, o *sui generis* pressupõe o gênero, o arcaísmo e o neologismo empregados por um escritor original pressupõem a norma contemporânea a qual, por um momento, ele se afasta. (Idem, 2007, p. 172)

Ainda de acordo com Bosi (2007), Cruz e Sousa fazia parte desse movimento de cultura subjetiva, um tipo de cultura estigmatizada geralmente relacionada a pessoas marginalizadas, iletradas ou imorais. Dessa forma, o poeta era visto como disseminador de ideias corrompidas e inapropriadas, incondizentes com os valores da época. Este fato, juntamente ao fato de ser negro em uma sociedade extremamente racista, onde a abolição ainda era tabu, fomentou ainda mais as críticas ao poeta e a sua obra. Além disso, o hedonismo presente em muitos de seus poemas, como salienta Murici (In: CRUZ E SOUSA, 1995) acaba por piorar ainda mais a imagem do poeta perante seu meio social.

Tais discriminações sofridas pelo artista por ser um poeta negro simbolista, influenciaram bastante sua obra. Este redigiu inúmeros desabaços sobre seu sofrimento, chegando até mesmo a citar uma maldição oriunda de seu nascimento, comparando-a à história bíblica de Caim, este que foi “amaldiçoado pelo pai por um ato de despudor e condenado à perpetua escravidão” (BOSI, 2007, p. 176).

Cruz e Sousa abomina também, algo que ele denominava de ciência d'hipóteses, tema este bastante criticado em várias passagens de um dos mais profundos poemas em prosa já escritos pelo poeta, *Emparedado*, que encerra o livro

Evocações. A ciência d'hipóteses seria um conjunto de argumentos pseudocientíficos que por carecendo de comprovações concretas de sua veracidade, apontavam uma inferioridade do negro em relação a raça humana em geral. O médico e antropólogo brasileiro Nina Rodrigues foi um dos defensores dessa ideia. De acordo com Bosi (2007), este cientista contemporâneo do poeta, chegou até mesmo, em um de seus estudos, a referir-se com alívio ao arrastamento dos quilombos dos Palmares, temendo a disseminação de pessoas afrodescendentes em torno do país.

Sobre esse embate, essa revolta de Cruz e Sousa perante tais saberes pseudocientíficos e cientistas e pessoas letradas que defendiam tais ideias, Bosi ainda nos diz o seguinte:

O que Cruz e Sousa repudia na ciência oficial é o seu duplo caráter de precariedade e despotismo. [...] é um saber de 'de hipóteses', incapaz de pensar o teor relativo e infalível das suas proposições: por isso, crê-se no direito de transitar da conjectura para uma escala de valores forjando uma lei evolutiva que hierarquiza raças, povos e grupos e os coloca 'no seu devido lugar' [...]. (BOSI, 2007, p.168)

Diante deste cenário, com o estigma em torno do movimento simbolista do qual fazia parte o poeta, somados à influência de cientistas e intelectuais que defendiam a inferioridade do negro com argumentos hipotéticos, em um meio social envenenado pelo racismo; o poeta enxergava-se em um mundo extremamente hostil, que a todo momento o desrespeitava, o oprimia como pessoa, artista e espírito, fazendo-o se sentir, literalmente, emparedado.

O EMPAREDADO E A “DITADORA CIÊNCIA D’HIPÓTESES”

O cenário era desfavorável ao poeta. Não era fácil ser Cruz e Sousa, como confidencia Leminski (2013, p. 44), não era fácil ser um poeta negro simbolista no Brasil parnasiano do final do século XIX. Entretanto, apesar de tal cenário, o poeta encontrou nas palavras, mais especificamente na poesia simbolista, uma forma de lançar sua voz ao mundo, e criticar a sociedade ultra racista de sua época, além de exprimir a sua reação existencial, comunicando-a através de uma linguagem poeticamente contra-ideológica (BOSI, 2007). O próprio poeta tece comentários a respeito da grande “ventura” que pode encontrar no ato da escrita em seu poema *Emparedado*, poema que encerra a obra de poemas em prosa *Evocações*, dizendo-

nos que “[...] Se alguma coisa me torna justo é a chama fecundadora, o eflúvio fascinador e penetrante que se exala de um verso admirável, de uma página de evocações, legítima e sugestiva.” (CRUZ E SOUSA, 1995, p. 667). Neste poema, o poeta detalha seu profundo estado de melancolia e dor em que se encontra diante da sociedade opressora de sua época.

Eu trazia como cadáveres que me andassem funambulescamente amarrados às costas, num inquietante e interminável apodrecimento, todos os empirismos preconceituosos e não sei quanta camada morta, quanta raça d’África curiosa e desolada que a Fisiologia nulificara para sempre com o riso haeckeliano e papal. (CRUZ E SOUSA, 1995, p. 661)

Aqui, o poeta nos fala do estigma presente na visão da sociedade sobre ele por conta de sua aparência fisiológica, referindo-se à ciência. Em diversos trechos do poema, o poeta revela a necessidade de uma revisão de conceitos científicos. O poeta também faz questão de salientar que em nenhum momento teve a intenção de que sua obra, sua arte, representasse a cultura dominante caracterizada pelos costumes da elite, ou seja, a cultura objetiva como Bosi nos explica. Pelo contrário:

Assim é que eu a compreendia em toda a intimidade do meu ser, que eu sentia em toda a minha emoção, em toda a genuína expressão do meu Entendimento — e não uma espécie de iguaria agradável, saborosa, que se devesse dar ao público em doses e no grau e qualidade que ele exigisse, fosse esse público simplesmente um símbolo, um bonzo antigo, taciturno em cor de oca, uma expressão serôdia, o público A+B, cujo consenso a Convenção em letras maiúsculas decretara.” (CRUZ E SOUSA, 1995, p. 664)

O objetivo do poeta é exatamente este, travar embate contra a cultura dominante, contra os costumes, valores e ideias racistas da época, contra a “decrépita Convenção com letras maiúsculas” que tanto o oprimiam e oprimem seu povo, utilizando de novas formas de arte como armas pesadas a seu favor nessa luta. Armas essas, obras estas, que somente após décadas receberiam reconhecimento e passariam ser valorizadas. Há um trecho do poema que consegue expor em suma a maior parte das ideias centrais expostas pelo autor no poema, trecho este onde o poeta finalmente chega ao ápice de seus questionamentos:

Nos países novos, nas terras ainda sem tipo étnico absolutamente definido, onde o sentimento d’Arte é silvícola, local, banalizado, deve

ser espantoso, estupendo o esforço, a batalha formidável de um temperamento fatalizado pelo sangue e que traz consigo, além da condição inviável do meio, a qualidade fisiológica de pertencer, de proceder de uma raça que a ditadora ciência d'hipóteses negou em absoluto para as funções do Entendimento e, principalmente, do entendimento artístico da palavra escrita.

Deus meu! por uma questão banal da química biológica do pigmento fiam alguns mais rebeldes e curiosos fósseis preocupados, a ruminar primitivas erudições, perdidos e atropelados pelas longas galerias submarinas de uma sabedoria infinita, esmagadora, irrevogável.

Mas, que importa tudo isso?! Qual é a cor da minha forma, do meu sentir? Qual é a cor da tempestade de dilacerações que me abala? Qual a dos meus sonhos e gritos? Qual a dos meus desejos e febres? (CRUZ E SOUSA, 1995, p. 669)

Aqui o poeta faz sua grande crítica, acusando os cientistas que, sobre a premissa hipotética, e com isso extremamente racista, de que os afrodescendentes eram inferiores as demais raças, desrespeitavam essa etnia, seus costumes e cultura. O poeta critica também a sociedade que dá ouvidos à “ciência d'hipóteses”, levando adiante seus conceitos preconceituosos e falsos, sufocando ainda mais a população negra, torturada fisicamente pela escravidão psicologicamente pelo racismo doentio e impregnado nas pessoas. Por fim o poeta traz a grande questão, defendendo que no fundo todos somos iguais, que sua arte não tem cor, que suas ideias não possuem etnia, que seus sentimentos e ideias são humanas como os sentimentos e ideias de qualquer outra pessoa, e defendendo que esta maléfica discriminação para com seu povo, os horrores sofridos por estes oriundos da escravidão, e tantos ideais racistas, eram infundáveis e sem justificativas, e não tinham base sustentável alguma para se manter. O autor demonstra sua força para com essa luta em outro trecho, apresentando-nos a seguinte ideia:

Não conseguindo impressionar-te, afetar-te a bossa intelectual, quero ao menos sensacionar-te a pele, ciliciar-te, cruxificar-te ao meu estilo, desnuado ao sol, pondo abertas e francas, todas as expressões, *nuanças* e expansibilidades deste amargurado ser, tal como sou e sinto. (CRUZ E SOUSA, 1995, p. 670)

Cruz e Sousa nos deixa claro que, mesmo que não consiga mudar o mundo, ao menos este será sacudido. Ele não se importa se no fim poderá perder tal batalha, e sente-se satisfeito de ao menos levar adiante sua arte, seu estilo, suas ideias, e de acima de tudo, ter defendido o que acreditava. *Emparedado* é o poema onde Cruz e Sousa trava sua batalha contra a sociedade da época, batendo de frente com a

despótica ciência d'hipóteses e seus defensores, com a sociedade escravocrata e racista, questionando seus valores e ideias, além de questionar também o estigma que sofria, e a desvalorização de sua arte diante da cultura dominante.

Por fim, o poeta finaliza seus dizeres explanando sobre sua ideia de “emparedado”, um ser que, com o decorrer do tempo fora aprisionado em seu próprio ser por aqueles que o estigmatizam, o diminuem, o escravizam e o discriminam, somente pelo fato de pertencer à uma etnia e um povo, julgados por argumentos hipotéticos como menores e de menor valor. Sobre isso, Bosi afirma que “[...] O negro, enquanto sujeito, é o Emparedado [...]” (2007, p. 184), este que vive em uma “réplica da selva darwiniana e aspira a transcendência estética e artística”. Afirma também que “[...] não há saídas para o Emparedado. Sobre ele recaem não só as vexações sofridas por todos os criadores da arte e beleza como as que vem da ‘ditadora ciência d'hipóteses.’” (Ibidem, 2007, p. 182). Assim, descreve Cruz e Sousa ao fim de sua prosa, sobre como se sentia, a terrível sensação do emparedado:

Se caminhares para a direita baterás e esbarrarás ansioso, aflito, numa parede horrendamente incomensurável de Egoísmos e Preconceitos! Se caminhares para a esquerda, outra parede, de Ciências e Críticas, mais alta do que a primeira, te mergulhará profundamente no espanto! Se caminhares para a frente, ainda nova parede, feita de Despeitos e Impotências, tremenda, de granito, bruscamente se elevará ao alto! Se caminhares, enfim, para trás, ah” ainda, uma derradeira parede, fechando tudo, fechando tudo — horrível — parede de Imbecilidade e Ignorância, te deixará num frio espasmo de terror absoluto... (CRUZ E SOUSA, 1995, p. 673)

Ao fim de tudo, mais e mais pedras sobreporão às outras, prendendo ainda mais o poeta, o afrodescendente, “emparedado” dentro do próprio sonho (CRUZ E SOUSA, 1995).

ESCRavidÃO E ABOLICIONISMO EM *DOR NEGRA* E OUTROS POEMAS

Não somente o poema *Emparedado* apresenta ideias e conceitos em defesa ao seu povo por parte do poeta, como também inúmeros outros de sua extensa obra. *Dor negra*, é um destes poemas. Também da obra *Evocações*, ou seja, outro poema em prosa, entretanto bem mais curto que *Emparedado*, nos traz um desabafo sobre a “dor Inconcebível, do escravizado, bem como da “Dor sobre-humana” que povo afrodescendente enfrentou, e enfrentava na época.

O tom de desabafo sobre a dor, ou dores, diversas dores sentidas pelo afrodescendente, sentida pelo poeta e por seu povo, e que serão tratadas ao decorrer de todo o texto, nos é apresentado logo no início do poema com o seguinte questionamento que nos incita a ouvir atentamente o que tem o poeta a dizer sobre tantas dores:

Sanguinolento e negro, de lavas e de trevas, de torturas e de lágrimas, como o estandarte mítico do Inferno, de signo de brasão de fogo e de signo de abutre de ferro, que existir é esse, que as pedras rejeitam, e pelo qual até mesmo as próprias estrelas choram em vão milenariamente?! (CRUZ E SOUSA, 1995, p. 563)

Nesse mesmo poema, o poeta refere-se ao seu povo como que foi três vezes sepultada. O primeiro destes sepultamentos, relacionada a espécie, simbolizava o racismo e o estigma sofridos pelos afrodescendentes no meio social; o segundo sepultamento, o da barbárie, representando a escravidão e todas as inomináveis crueldades sofridas pelos escravos, sejam eles adultos ou crianças; e o terceiro sepultamento, sendo este no deserto, nos arremete a situação do continente africano, cujas condições de vida e econômica não eram das melhores. Sobre essa prosa, Bosi salienta que “em ‘Dor Negra’ a maldição é inerente à natureza da África, de sorte que a perversidade do cativo teria vindo somar-se a um infortúnio radical cuja origem se perde na noite dos tempos.” (2007, p. 178). Ele salienta também que:

[...] O texto ensina com a sua eloquência convulsa o quanto é difícil, se não artificioso, separar a denotação racial e africana da palavra ‘negro’ e as suas múltiplas conotações existenciais de mal e sofrimento que atravessam e transcendem o período em que o livro foi escrito [...]. (Ibidem, 2007, p. 177)

Tendo sido o povo afrodescendente barbarizado de diversas formas, o poema trata exatamente disso, da amplitude de sofrimentos já enfrentada por tal povo. Além de defender com afinco seu povo, o poeta lamenta tanto sofrimento:

[...] É a Miséria humana, acorrentando-te a grilhões e metendo-te ferros em brasa pelo ventre, esmagando-te com o duro coturno egoístico das Civilizações, em nome, no nome falso e mascarado de uma ridícula e rota liberdade, e metendo-te ferros em brasa pela boca e metendo-te ferros em brasa pelos olhos e dançando e saltando macabramente sobre o lodo ardiloso dos cemitérios o teu sonho. (CRUZ E SOUSA, 1995, p. 563)

O poeta acusa a maldade humana pelo sofrimento de seu povo, fazendo referência à escravidão e seus terríveis grilhões que prendiam e cortavam peles, além dos ferros quentes utilizados para queimar e demarcar as peles dos escravos. Vale lembrar que, tais dores não se tratavam somente das dores de seu povo, mas também de suas dores. Cruz e Sousa vivenciou inúmeras situações de sofrimento injustificado por ser um homem negro, estigmatizado como artista e ser humano, rodeado por uma sociedade racista e escravocrata. Tais situações de degradação causaram impacto significativo na vida do poeta, a ponto de este inúmeras vezes permitir que a dor deste seu sofrimento, transpassasse para seus versos e prosa.

Como é o caso do poema *Crianças Negras*, indo agora para os poemas em versos, presentes n' *O Livro Derradeiro*, onde o poeta, “preso à cadeia das estrofes quentes”, vem falar-nos sobre a angústia das crianças. Não das crianças “cor de ouro e rosa”, mas sim das “[...] crianças que vem da negra noite, / Dum leite de venenos e de treva, / Dentre os dantescos círculos do açoite, / Filhas malditas da desgraça de Eva” (CRUZ E SOUSA, 1995, p. 413). Nesse poema, o poeta desabafa sua preocupação para com as crianças afrodescendentes, filhas e filhos de escravos, em meio a tanta crueldade, rogando, orando e pedindo encarecidamente que estas sejam protegidas e retiradas do “presídio da miséria”.

Em outro poema deste mesmo livro, o poeta comemora a chegada da abolição que trouxe a tão sonhada liberdade para seu povo. Com os versos “Surge enfim o grande astro / que se chama Liberdade!” (CRUZ E SOUSA, 1995, p. 332) se inicia *Entre Luz e Sombra*, poema onde o autor não só canta livremente sua felicidade como na terceira das nove estrofes do poema, em que ele festeja a chegada do “sol formoso” da liberdade, este que “Vai as nuvens esgarçando. / As almas vão palpitando, / Cintilam magos clarões!.... / E o Índio fraco, indolente / Fazendo esforço potente / Dos pulsos quebra a corrente, / Biparte os acres grilhões....” (Ibidem, 1995, p. 333), mas também pede à população uma postura diferenciada, diante de tal acontecimento. Como na antepenúltima estrofe do poema onde o poeta faz uma exortação, onde diz “Do carro azul do progresso / Fazei girar essa mola! / Prendei-os sim, — mas à escola / Matai-os sim, — mas na luz” (Ibidem, 1995, p. 334), pois com a chegada da abolição, era necessária uma mudança na postura da sociedade racista para com os afrodescendentes, naquele momento, recém libertos, para que essa tão sonhada liberdade torne-se algo bem sucedido. Um outro poema em que o poeta retrata este

“facho — Abolição — rasgando as nuvens graves”, é o soneto *Auréola Equatorial*, ainda do mesmo livro, onde o poeta encerra seu enaltecimento dizendo “Abri, alas, abri” — Que em túnica de assombros, / Irá passar por vós, com a Liberdade aos ombros, / Como um colosso enorme o impávido Amazonas!” (Ibidem, 1995, p. 248).

Em contrapartida às alegrias trazidas pela Abolição, que trouxe o sonho da liberdade, no poema *Da Senzala*, um dos poemas iniciais d’ *O Livro Derradeiro*, o poeta nos fala brevemente do pesadelo da prisão, no caso, dos horrores geralmente decorridos no interior de uma senzala, “Aonde o crime é rei, e a dor — crânios bala”, de onde um ser humano não se pode sair são, de onde “Não pode sair não / Um homem de trabalho, um senso, uma razão... / E sim, um assassino!” (Ibidem, 1995, p. 235).

Retornando aos poemas em prosa, vale mencionar também os poemas *O Padre*, um dos primeiros da obra *Tropos e Fantasias*, obra essa publicada em parceria com Virgílio Várzea, escritor, jornalista e amigo do poeta; e *Consciência Tranquila*, o segundo poema de *Outras Evocações*. Neste primeiro, o poeta redige severas críticas a representantes da igreja, a “abutres de batina” defensores da escravidão. Neste poema, o poeta postula que um padre, como representante da igreja e de Deus, deveria ser a voz defensora dos sofredores, o disseminador de bondades e de amor, o “amparo da inocência” e “reflexo de Cristo”, e não um defensor da escravidão, ou “um escravocrata... batina e breviário... horror!” (Ibidem, 1995, p. 448).

Já em *Consciência Tranquila*, o poeta nos apresenta aos momentos finais de um senhor de escravos que segundos antes de morrer, redige um discurso de desabafo sobre suas maldades para com seus escravos em vida. Aqui, o poeta assume o papel de um daqueles terríveis senhores de escravo, apresentando-nos um homem, que mesmo ao fim da vida, não sente culpa alguma por tudo o que fez. Este senhor conta-nos tranquilamente sobre episódios passados, como quando havia mandado afogar uma escrava que este havia engravidado, quando havia mandado enforcar quatro escravos, ou quando mandou chicotear uma escrava grávida até a morte, por simples prazer, ou para saciar sua sede de “concupiscência suína” (CRUZ E SOUSA, 1995). *Consciência Tranquila* é, sem dúvidas, um dos mais sombrios poemas do autor, por conta das violentas e perturbadoras descrições de atrocidades cometidas por tal senhor, que as descreve com deleite, e ao fim de tudo, afirma ainda estar, diante de tudo isso, com a “consciência tranquila”. Deste modo, Cruz e Sousa

nos mostra o quão cruel um escravocrata poderia ser, e quão terríveis foram os sofrimentos dos afrodescendentes escravizados nas mãos desses sádicos senhores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São inegáveis os fatos de que o poeta do Desterro, o Dante Negro do Brasil, João da Cruz e Sousa, o artista que inaugurou o movimento simbolista no nosso país, foi um grande poeta e artista, e que sua poesia até hoje mantém sua importância; e que sua obra é registro do sofrimento de um povo em determinada época, do povo afrodescendente em uma época de racismo, ciências hipotéticas defensoras da desigualdade racial, e escravidão. Apesar de ter desfrutado de uma vida que só pessoas brancas podiam desfrutar, com base nos trechos analisados e expostos aqui, fica claro que o poeta não ficou alheio ao sofrimento de seu povo, e que este, sentia-se preso e sufocado naquele meio social que o calava e o abominava como ser humano e também como artista.

Foi na arte que o poeta encontrou uma forma de desabafo, foram nas palavras que o poeta enxergou uma saída para essa prisão em que se encontrava, e é no *Emparedado* que este explana sobre as raízes de seu sofrimento, bem como nos descreveu a prisão em que se encontrava. Foi em *Dor Negra* que este pode desabafar sobre sua dor, uma dor que só ele por ser negro e o povo afrodescendentes podiam sentir, e sentem até hoje, visto que, apesar de mais um século ter se passado, e a humanidade ter evoluído de diversas formas, o racismo e a desigualdade racial ainda existem, bem como a exclusão social e a violência contra afrodescendentes. Sua arte o permitiu dar voz às suas ideias e aliviar o fardo e a dor do preconceito que sofria, da desvalorização que enfrentava, e do estigma à sua volta, acarretados pelo fato de ser negro, poeta simbolista, e também, ter incomodado muitos por ter desfrutado de uma vida, que a sociedade reservava apenas para pessoas brancas.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. Poesia vs Racismo. *In*: _____. **Literatura e Sociedade**. São Paulo : Companhia das Letras, 2007. p. 163-185.

COUTINHO, Afrânio. Nota Editoria da Primeira Edição. *In*: CRUZ E SOUSA. **Cruz e Sousa: Obra Completa**. Org. Andrade Murici. Rio de Janeiro : Nova Aguilar, 1995. p. 15-17.

CRUZ E SOUSA, João da. **Cruz e Sousa: Obra Completa**. Org. Andrade Murici. Rio de Janeiro : Nova Aguilar, 1995.

LEMINSKI, Paulo. Cruz e Sousa, o negro branco. *In*: _____. **Vida**. Companhia das Letras : São Paulo, 2013.

MURICI, Andrade. A Atualidade de Cruz e Sousa. *In*: **Cruz e Sousa: Obra Completa**. Org. _____. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995. p. 19-48.

Capítulo 2

PERSPECTIVAS DO LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO BÁSICO

Danillo Macedo Lima Batista

PERSPECTIVAS DO LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO BÁSICO

Danillo Macedo Lima Batista

Mestre em Letras e Linguística, área: Estudos Literários, UFG, ano de conclusão: 2016; doutorando em Letras e Linguística, área: Estudos Linguísticos, UFG, cursando.

Resumo

Há várias concepções sobre a natureza da linguagem e do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. O objetivo deste trabalho é mostrar que existem mudanças essenciais nestas concepções sobre ensino de língua e, como consequência desta dinâmica, surgem novas demandas para metodologias de ensino, como aquela impulsionada pela internet e pelas tecnologias digitais e que exige um novo tipo de letramento: o “letramento digital”. Frente a essa nova realidade, a BNCC começou a preparar melhor as diretrizes educacionais que devem compor parte dos currículos das escolas e, dentre outras orientações, está a de formar o estudante para a “vida real”, o que inclui sua realidade local e o mercado de trabalho. Para que isso se efetive é necessário, dentre outras condições, que se leve em consideração o universo das tecnologias digitais. Isto fez com que a BNCC incorporasse em suas diretrizes, substancialmente, as orientações para o “letramento digital”. Mostraremos como as concepções de linguagem são fluidas e se adaptam às novas realidades ou, dito de outro modo, são resultado delas. Feita esta síntese inicial, daremos ênfase à discussão sobre novas linguagens e, naturalmente, sobre o letramento digital.

Palavras-chave: Letramento digital. Ensino de línguas. Metodologias de ensino.

Abstract

There are several conceptions about the nature of language and teaching of Portuguese in Brazil. The objective of this work is to show that there are essential changes in these conceptions of language teaching and, as a result of this dynamic, new demands for teaching methodologies arise, such as that driven by the internet and digital technologies and that demand a new type of literacy: the “digital literacy”. Faced with this new reality, BNCC has begun to better prepare the educational guidelines that should be part of the schools' curricula and, among other guidelines, is to train the student for "real life", which includes their local reality and the job market. For this to happen, it is necessary, among other conditions, to take into account the universe of digital technologies. Consequently, BNCC had to, substantially, incorporate the orientations for “digital literacy” in its guidelines. We will show how the concepts of language are fluid and adapt to new realities or, in other words, are the result of them. After this initial synthesis, we will emphasize the discussion about new languages and, naturally, about digital literacy.

Keywords: Digital literacy. Language teaching. Teaching methodologies.

1. Introdução

Muito se tem escrito sobre as concepções de linguagem ao longo dos anos, retomaremos as mudanças mais recentes, a partir da década de 1990. No final do século XIX e início do século XX, no Brasil, começou-se a pensar, de modo incisivo e prático, em uma “identidade própria”, consequência disto foi o movimento modernista, para citar um exemplo deste afã por mudanças. Mas, foi somente no final da década de 1990 que a internet se propagou em massa e propôs ao mundo uma nova linguagem. Nesta mesma época, a concepção de língua como “instrumento de comunicação e também de sociointeração” passou a vigorar com efetividade. A BNCC trabalhou muito no sentido de dar conta da explosão da linguagem digital, sobretudo aquela produzida por usuários de mídias digitais conectadas à rede mundial de computadores. A internet, pois, mudou o modo como podemos nos comunicar, logo, sua intervenção ampliou o conjunto que temos de gêneros textuais-discursivos e, conseqüentemente, a ideia de “letramento”.

Segundo ROJO (2012), a internet fez do computador mais do que uma máquina de escrever ou mais do que um transmissor unilateral de informação como foi, por muito tempo, a televisão (e ainda é, até hoje). No entanto, estas duas tecnologias, computação e internet, revigoraram um tipo de linguagem que não existia em massa, até então: a linguagem digital e colaborativa. É isso que quer dizer: a internet nos permite (além de outras prerrogativas) “produzir junto” como, por exemplo, um blog, um fórum de discussões etc.

O letramento digital é, por sua vez, uma proposta de ensino de Língua Portuguesa que considera este novo universo de produção de texto escrito e oral: as tecnologias digitais; as quais não fazem com que o homem se distancie de sua essência, pelo contrário, o coloca no ponto mais alto do reino animal, aquele ocupado por esta única espécie capaz de produzir todo tipo de tecnologia a fim de proporcionar para o mundo melhoras na qualidade de vida das pessoas.

2. Novas linguagens e bases legais para o letramento digital

Na década de 1990, houve a ascensão explosiva da internet e das tecnologias digitais no mundo todo. Isto inclui o universo das webs de 1.0 a 4.0 e,

consequentemente, o entendimento sobre o que vem a ser um texto se amplia. Um texto digital, portanto, pode se apresentar formatado por imagens, sons, vídeos e até mesmo complementado por outros textos instantâneos se houver conexão com a internet (os “hipertextos”). Isto se deve às novas tecnologias acompanhadas da ascensão da internet. Para dar conta desta nova realidade, que norteia este amplo e frequente contexto tecnológico e virtual de produção de sentidos, diretrizes educacionais são passadas a limpo para que o ensino das diversas possibilidades de expressão da linguagem seja contemplado nas escolas.

Existem dois documentos importantes elaborados pelo MEC que orientam o que precisa e o que pode ser ensinado nas escolas, públicas ou privadas, a partir dos quais são agregados conhecimentos regionais: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017). Os PCN são mais gerais, mais teóricos e orientadores. A BNCC é o fulcro do que deve ser posto em prática. Ela é, em sua essência, uma lei educacional (Se a gente pensar que se apoia, fundamentalmente, na LDB):

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2020, p. 07).

Os PCN são mais antigos, mais gerais e voltados, principalmente, para o Ensino Fundamental. Se consultarmos, por exemplo, a edição de 1998, nela já somos capazes de observar que os parâmetros curriculares para a educação no Brasil já reconheciam, na quinta parte intitulada “Tecnologias da comunicação e informação”, a necessidade de se trabalhar, nas escolas, todo tipo de tecnologia que é, ao mesmo tempo, instrumento e produto de conhecimentos vários. Nesta parte, o documento já entrava no mérito de tecnologias como: a televisão, o videocassete, a câmera fotográfica, o rádio, o computador, dentre outros exemplos. Desde então, muitas

outras tecnologias foram sendo desenvolvidas até a difusão e adesão em massa da internet, uma tecnologia do final da década de 70 que, junto com o já projetado computador, criou novos mundos e novas linguagens.

No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, os PCN mantêm uma preocupação com o ensino dos “gêneros textuais”: “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (PCN-EF, 1997, p. 21). Já a BNCC, que contempla todo o Ensino Básico, detalha as diretrizes que julga ser pertinentes ao ensino de todas as disciplinas. Quanto ao ensino de Língua Portuguesa e do trabalho com a linguagem, mesmo quando o foco for outras disciplinas, a ideia de “letramento digital” começa a se delinear:

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição. Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia) (BRASIL, 2020, p. 70)

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), um documento que sintetiza em termos práticos o que é previsto na legislação geral e na LDB, direciona o que cada escola irá definir no seu currículo pautado por diretrizes metodológicas de ensino e também em termos de conteúdo (o “quê” ensinar). Desde a LDB de 1996 (Lei nº 9394), as escolas deveriam integrar em seus currículos conteúdos e práticas didáticas distribuídos em: 60% com base na BNCC, 40% à Parte Diversificada (um planejamento amparado pelo contexto local).

Até o surgimento da internet, no início dos anos 1990, o professor e a escola poderiam ser considerados os grandes mediadores do conhecimento; mas, a internet já pode proporcionar ao usuário tudo aquilo que era mérito da escola, do Estado; e,

mais do que o conhecimento formal, muitas vezes imposto por estas diretrizes, ela permite produzir, compartilhar e acessar todo tipo de conhecimento demandado, como reforça SILVA (2016, p. 32): “o ciberespaço vem possibilitando a democratização do conhecimento”. Democratização no sentido de que, em comparação com mídias antigas como a televisão, por exemplo, a internet permite não só “consumir”, de forma passiva, mas também “criar sites”, “compartilhar suas ideias em comentários postados em blogs”, “criar estes blogs”, “compartilhar mensagens de texto, vídeos”, “compartilhar mensagens filosóficas, políticas”, “vender os mais variados tipos de utilidades, o que inclui livros” etc.

Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (BRASIL, 2020, p. 70)

A internet, portanto, deu origem, de forma fecunda, a várias “novas linguagens” e, ao mesmo, deu ênfase a formas antigas que não estão, necessariamente, fundamentadas na fala ou na escrita de forma única, e fez isto mais do que qualquer outro fenômeno. As novas tecnologias, principalmente àquelas conectadas à internet, têm ampliado de forma significativa o conceito de “produção de texto”, abrangendo e dando consistência a outros modos de comunicação, sejam novos ou antigos, como fotos, vídeos, imagens dinâmicas, a música, o cinema etc. Isto faz com que repensemos a natureza da linguagem, sua função efetiva no mundo e sobre como garantir as condições necessárias para que alunos e professores possam desenvolver as mais criativas e complexas formas de linguagem no dinâmico processo “ensino-aprendizagem”.

3. Letramento digital e letramento crítico

Uma nova modalidade de texto surgiu com o advento da computação e da internet: o texto digital e suas amplas variações e possibilidades de leitura e de escrita. Com essa nova modalidade, com seus novos suportes eletrônicos, surgiram novas demandas de metodologias de ensino. O letramento digital é uma das propostas, e não implica somente “aprender a mexer nos dispositivos tecnológicos”, mas também a ter uma conduta baseada nessa nova realidade, uma “postura ativa”, de buscar sempre se informatizar, se capacitar, além de se “exigir” que as salas de aula sejam equipadas com toda tecnologia possível. Toda instrumentalização tecnológica não deve se limitar a suportes de métodos retrógrados, mas servir de parte constitutiva do processo integral de aprendizados, um processo que considere um mundo informatizado, digitalizado e se integre na vida prática e real das pessoas.

Muitos profissionais do ensino ainda possuem certa resistência em substituir modelos que já não servem mais às necessidades das novas gerações. O jornalista Gilberto Dimenstein, por exemplo, em artigo intitulado *Internet Emburrece?* reflete sobre a necessidade do professor se adequar às demandas educacionais do meio em que vive e aprender a ceder às necessidades das novas gerações:

Como trabalho simultaneamente com comunicação e educação, tenho observado que, embora adore a abundância de informação, reverencie a possibilidade de escolhas e aprecie ainda mais a possibilidade de interagir, coisas que vieram mesmo para ficar (e é bom que fiquem), o jovem se sente confuso e demanda cada vez mais a intermediação de gente em quem possa confiar para ajudar na seleção das informações. Ele vê com desconfiança os meios de comunicação tradicionais como a escola, por suspeitar que eles não conseguem traduzir o que é relevante para sua vida. Por esse ângulo, nós é que somos emburrecidos. Tanto a escola como o jornal do futuro vão estar assentados na solução desse desafio ou vão ficar estacionados no passado. (DIMENSTEIN, 2019).

A internet é um exemplo dessa tomada da nossa rotina: começou unilateral, impondo informações (WEB 1.0), depois, com meios interativos, como Facebook e Orkut, deu ao usuário relativa autonomia para “criar”, para “publicar” suas ideias (a WEB 2.0). Agora, vivemos o contexto da inteligência artificial quase humanizada que tenta, pelo menos, deduzir o que pensamos, o que sentimos (o que gostamos de ler, o que queremos assistir), a chamada WEB 3.0. As escolas, portanto, precisam se

estruturar e preparar seus professores para que seja possível uma conexão produtiva com esta nova realidade. Nas palavras de ROJO:

Corre por aí um ditado que diz que temos hoje alunos do século XXI, professores do século XX e uma escola do século XIX. O ditado não está de todo equivocado, pois na verdade temos professores da Geração X e Y (que têm hoje entre 50 e 20 anos), alunos da geração Z (entre 6 e 12 anos, no Ensino Fundamental I) e uma escola com um design de salas de aula, de currículo e tecnologias típicos do século XIX (lousa e giz, por exemplo, inventados no século XVIII). (ROJO, 2016, p. 130).

Muitas escolas já estão se aderindo a estas novas mudanças, outras ainda resistem a este tipo de reviravolta. Não obstante, com a pandemia da Covid-19 no início de 2020, no Brasil, professores e alunos, do Brasil inteiro, precisaram se reinventar. Nunca antes, na história da educação, no Brasil, pais e responsáveis foram tão “obrigados” a acompanhar os deveres de casa dos seus filhos, de modo que tiveram que aprender junto com eles. E, para este aprendizado acontecer, o mínimo que fosse, nesta pandemia, todos nós, alunos, pais e professores, tivemos que recorrer a ferramentas digitais conectadas à internet.

O letramento digital, por sua vez, propõe, dentre outras inovações, a possibilidade da produção colaborativa. Isso significa construir junto, o que supera a percepção tradicional do professor como detentor intocável do saber. Segundo Bakhtin (2006) toda palavra é coletiva e seu sentido é sempre novo, construído em cada ato de fala pelos membros de uma comunidade adepta de uma determinada língua. Mesmo o monólogo interior é dirigido a um “tu ideal” que se renovou em novas experiências diárias.

(...) toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade.
(BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 117).

Mesmo diante de tantas mudanças, incluindo as mudanças realizadas nos modos de se comunicar e de interagir verbalmente, como já anunciavam linguistas como Bakhtin ao tratar da natureza essencial da linguagem (a interação verbal sempre

“inédita”) muitos educadores ainda se opõem a estas mudanças na rotina de seus alunos. Em geral, ainda impõem o que deve ser dito, feito, aprendido, além de como e para que fins, mesmo que se irrompam contra as reais necessidades dos seus alunos e mesmo que contrariem, totalmente, os conhecimentos previamente adquiridos por seus alunos em seus ambientes de vida cotidiana. Ainda, nas palavras de ROJO:

Vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade. (ROJO, 2012, p. 27).

A autonomia do aluno não significa que o professor tenha ou deva ter o mesmo nível de conhecimento dos seus alunos ou vice-versa, isto seria cair em outro reducionismo. Mas, significa que ambos podem ampliar, juntos, seus conhecimentos, fazer descobertas, criar novos procedimentos. O professor deve, sim, sempre estar vários passos à frente dos seus alunos, mas precisa “voltar” para acompanhar em que passo eles estão e, muitas vezes, percebe que seus conhecimentos podem ser ampliados com as experiências empreendidas na conexão com seus aprendizes. É uma questão de saber lidar com as mudanças e de saber, sempre, reinventar o que é preciso aprender.

Para o que aqui nos interessa, que são os novos letramentos, esses alteram profundamente certos valores e condutas do letramento convencional: a autoria individual, a raridade, o ineditismo, o controle da distribuição dos textos. Se, no letramento convencional, a autoria individual é um valor precioso, a ponto de gerar processos por plágio, nos novos letramentos, o valor é a colaboração, a participação contínua, a relação em rede. Se, no letramento convencional, a raridade e o ineditismo dos textos era um valor importante, determinante de cânones intocáveis, nos novos letramentos, ao contrário, o valor é a distribuição mais ampla possível desses textos (reblogagem, compartilhamento) e apreciação que deles se faz em rede (curtir, comentar, apropriar-se deles remixando ou hibridizando diferentes textos). (ROJO, 2016, p. 127-128).

Espera-se, portanto, preparar alunos e professores para o domínio das variadas mídias, considerando-se as diversas manifestações da linguagem e de culturas distópicas, nesse percurso é que aprenderão a ser “leitores” (e “escritores”)

críticos. Quando todos se sentirem capazes, incluídos, é que se abrirão às discussões. Portanto, mais do que equipar as escolas com todo tipo de tecnologia (o que muitas vezes não ocorre, principalmente em se tratando da escola pública), é imprescindível inserir os agentes da educação neste processo de apropriação das novas tecnologias como instrumento da própria condução da vida prática e, entende-se agentes como todos os membros da comunidade escolar: pais, professores e alunos.

Para os autores do Grupo de Nova Londres, é necessário, é claro, se desenvolver competências e habilidades técnicas e conhecimento prático de usuário funcional das novas tecnologias, mas isso não basta para uma *pedagogia dos multiletramentos* (...). É preciso que esse usuário funcional, que domina ferramentas e programas muitas vezes antes mesmo de chegar na escola, torne-se também um analista crítico que faz apreciações sobre as seleções e sentidos dados pelos produtores de enunciados-textos: um leitor crítico. Somente assim, este pode se tornar um criador de sentidos. (ROJO, 2016, p. 129).

Vivemos uma escola estacionada há vários séculos, com professores do século passado e alunos imersos na cultura digital do atual século e ninguém parece (e este ninguém é remetido, inevitavelmente, aos nossos “representantes”, além de pais, responsáveis etc.) se importar com a total falta de conciliação entre essas realidades. Estamos imersos em uma cultura digital (mais do que tecnológica, pois o astrolábio dos gregos, desde aproximadamente 200 a.C., também é “tecnologia”, ou seja, usa uma “técnica”). Estamos imbuídos em uma cultura que anseia por “livre informação”, em que todo mundo pode “produzir e compartilhar conhecimento”, portanto, a urgência do “letramento digital” (ou, se preferirmos, dos “novos letramentos”).

Letramento crítico e letramento digital não se separam; é preciso saber usar todos os meios de comunicação, sejam impressos, sejam digitais e, além disso, é preciso saber usá-los com eficácia e responsabilidade, para não cairmos em novos maniqueísmos. No afã de libertar-nos pela internet, ela pode se tornar um meio onde poderemos nos deixar levar por falsas relações e por falsas informações.

Segundo SILVA (2016, p. 47):

O mundo globalizado do qual somos parte optou por um caminho rumo à inserção das TIC de tal maneira que, nos dias de hoje, torna-se impraticável imaginar uma sociedade sem elas, aos moldes de como era há somente algumas décadas.

É claro que é perfeitamente possível um mundo sem tecnologias avançadas, um mundo, inclusive, justo e composto por pessoas perfeitamente felizes. A tendência, no entanto, é: tudo na vida cotidiana da maioria das pessoas do século XXI será mediado por algum tipo de tecnologia avançada sempre relacionada à internet, a qual, juntamente ao computador, provoca uma grande necessidade de “inclusão digital”, como pondera SILVA (2016, p. 32): “(...) para navegarmos em rede, o ciberespaço, são necessários ainda outros procedimentos de escrita e leitura que estejam em consonância com o mundo digital”.

É preciso, portanto, formar o leitor e o produtor de todos os tipos de texto, incluindo o digital. Mas, é imprescindível formar o leitor crítico. É interessante observar, ainda, na condição de professores, a diferença entre o letramento que visa alfabetizar, pura e simplesmente, tendo como objetivo fazer com que uma pessoa leia palavras de forma mecânica, além de ser capaz de escrever (assinar) seu próprio nome, e aquele letramento que visa a uma leitura para além das palavras escritas ou faladas, mas ler o mundo, inclusive o mundo que as palavras tentam reproduzir, emular; sendo o mundo das palavras também um mundo à parte. Na sua conexão com o mundo que cria, que emula, ao qual se refere e que recria, as palavras tornam-se mais que combinações sonoras ou gráficas entre consoantes e vogais, mas, nos termos atribuídos a Freire, tornam-se “palavra-mundo”.

Ler criticamente implica então em desempenhar pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que têm origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas ao mesmo tempo, (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto está inseparável de nosso próprio contexto e os significados que dele adquirimos. É assim que podemos apreciar em toda a sua plenitude a complexidade da relação freireana palavra-mundo. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 02).

Considerar o próprio contexto para criação de novos sentidos e, assim, se apropriar de maneira mais ampla de recursos tecnológicos e digitais é também reconhecer que não existe um conhecimento absoluto que se construiu em palavras cujos sentidos seriam definitivos. Não há verdades universais, mas há “pequenos universos”. Na minha comunidade de convívio eu aprendo a pensar de um jeito, ou a rejeitar este pensamento em contato com outros universos: ou a amá-lo, ou a odiá-lo,

enfim, segundo MENEZES DE SOUZA (2011, p. 05): existem “comunidades de pensamentos” (“temporais, locais e mutáveis”).

Há, por sua vez, várias comunidades no mundo, e cada qual com sua forma de agir/pensar. O curioso, como já foi dito, é que nunca “pensamos sozinhos”, é sempre um “diálogo” (para evocar Bakhtin):

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascido no diálogo de séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles irão sempre mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, diálogo futuro. (BAKHTIN, 2011c [1974], p. 410).

Estamos, portanto, sempre dialogando e nesse diálogo projetando o modo de ser e de pensar de um grupo. Sendo assim, formar o leitor crítico é considerar a necessidade da habilidade de se fazer junto, ao mesmo tempo em que há a necessidade de se partir do próprio contexto de vida. A própria LDB (1996), como vimos, propõe um trabalho que seja fundamentado em bases gerais (a BNCC), mas que também seja resultado de um diálogo com a “coletividade local”, por entender que existem demandas que não podem ser totalmente previstas e nunca são definitivas. Aprender junto significa, neste contexto, se abrir para as novas tecnologias, reconhecê-las como parte dos contextos modernos de produção de texto verbal e não verbal e, de igual modo, nos engajarmos no aprendizado pleno desta nova modalidade de linguagem que abrange produzir junto: a linguagem do universo digital inserido no ambiente virtual da internet.

4. O letramento digital: uma nova demanda da BNCC

É importante ressaltar que existem várias abordagens, e também, “níveis” de letramento; diante disto, o letramento ideal é muito mais do que decorar regras gramaticais, assinar o próprio nome ou decodificar frases simples; senão saber ler, interpretar e produzir diversos gêneros textuais, determinados pelos mais variados contextos. Gêneros textuais discursivos podem transcender a mensagem escrita e ferramentas básicas como caneta e papel para entrar no campo dos softwares, das

redes sociais, dos aplicativos de produção e edição de imagens, de sons, de vídeos etc. É o que reforça ROJO:

Essa mudança de concepção e de atuação, já prevista nas próprias características da mídia digital e da web, faz com que o computador, o celular e a TV cada vez mais se distanciem de uma máquina de reprodução e se aproximem de máquinas de produção colaborativa (...) a lógica interativo-colaborativa das novas ferramentas dos (multi) letramentos no mínimo dilui e no máximo permite fraturar ou subverter/transgredir as relações de poder preestabelecidas, em especial as relações de controle unidirecional da comunicação e da informação (...). (ROJO, 2012, p. 24)

Existem competências específicas que demandam o letramento digital. A BNCC tenta mostrar a necessidade da escola em proporcionar ao aluno uma formação que o prepare para a vida real, que irá impor contextos de comunicação verbal, e também para o mercado de trabalho, o qual, igualmente, exigirá conhecimentos que o recém formado da Educação Básica deverá dominar para saber como lançar mão dos instrumentos necessários à comunicação digital, principalmente aqueles que precisam de conexão com a internet para que seja possível não só a comunicação verbal, em si, mas uma “interação” sociocultural que permita os participantes daquela situação de fala compartilharem demandas econômicas, culturais, religiosas, acadêmicas etc.

Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. No entanto, a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados. É preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertencas culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados. Não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como *post*, *tweet*, *meme*, *mashup*, *playlist* comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, *vlog*, videominuto, *political remix*, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ser seguido, remidiar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades. Não se trata de substituição ou de simples convivência de mídias, mas de levar em conta como a coexistência e a convergência das mídias transformam as próprias mídias e seus usos e

potencializam novas possibilidades de construção de sentidos. (BRASIL, 2020, p. 487)

A ideia de mudar o “currículo” é justamente pensando na mudança de “estratégias práticas” para a “atuação real” em sala de aula (assim como em outros ambientes educativos). É bastante válido o esforço de todos aqueles que se engajaram e reformularam termos essenciais da BNCC tentando incorporar o letramento digital no ambiente escolar. É isto que já nos sugeriria HISSA (2019):

A Base é prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (...) há na Base uma tentativa de integrar o que está prescrito no documento (...) com aquilo que se supõe que o estudante já traz de sua experiência, a partir de diversas práticas de letramento empreendidas fora dos muros da escola. Isso significa, em termos práticos, a necessidade da incorporação de atividades que envolvem as tecnologias digitais (...). (HISSA, 2019, p. 34)

Nem todos devem aprender as mesmas coisas; somos pessoas diferentes, a igualdade que deve ser preservada é a de oportunidades. Cada contexto requer sua verdade; cada comunidade, cada indivíduo pressupõe suas próprias necessidades. Os contextos no mundo virtual propagados pela internet mudam numa velocidade incrível; logo, os gêneros textuais trabalhados também o fazem. Uma das preocupações da BNCC, que é bastante válida, é justamente esta: como trabalhar com o desenvolvimento da habilidade “domínio crítico-estratégico da internet”, das suas fontes de informação, dos seus milhares de tipos de softwares de armazenamento e transmissão de dados etc.

É preciso aprender muito mais do que “digitação” assim como, um dia, já foi tão necessário aprender mais do que a ler e assinar o próprio nome. Uma necessidade, portanto, se mantém: saber fazer “leituras críticas”, além da “seleção crítica” do que se pretende ler: leituras completas, verificação das fontes, consultas em livros impressos etc. A escola, claro, é o ambiente formal, técnico, para este tipo de aprendizado. Mas vale sempre enfatizar que sem a cooperação da família e da sociedade, como um todo, a escola não dá conta de toda a formação ética e profissional do aluno.

Muitos alunos perderam o hábito de ler um livro inteiro, de pesquisar nas fontes, de fazer leituras integrais dos textos etc. A internet pode ser boa ou ruim, cabe a todos os responsáveis pela formação técnica, mas também ética do aluno, orientá-

lo para que ele possa posicionar-se de forma crítica e ser capaz de selecionar aquilo que quer, mas que também precisa ler, assim como a ouvir, a assistir, enfim, tudo quanto ele aspira, mas também necessita aprender.

A disciplina Língua Portuguesa, por sua vez, na BNCC, está integrada a outras três disciplinas: Educação Física, Arte e Língua Inglesa. As quais estão inseridas em uma área maior chamada “Linguagens e suas tecnologias”. Segundo a BNCC (HISSA, 2019), o objetivo destas disciplinas é “ampliar as habilidades de uso e reflexão sobre a língua, considerando os contextos culturais diversos” e ainda:

A área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com “práticas de linguagem” em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos (HISSA, 2019, p. 40).

Logo, os contextos digitais (virtuais, eletrônicos etc.) passaram a ser integrados no currículo. Parece redundante, mas a ideia de letramento, nesse escopo, supera o senso comum de saber ler e escrever, muitas vezes, de forma mecânica, sem uma apuração crítica. O letramento, portanto, passa a ser visto como “domínio de várias linguagens”, o que significa ter participação na vida social, de forma ativa. Isto sugere, naturalmente, uma nova demanda: “os multiletramentos ou os novos letramentos”. O mundo mudou, as novas relações exigem o domínio de novas linguagens e, para tanto, “novas habilidades”. Neste mesmo sentido, nos reforça ROJO:

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (ROJO, 2012, p. 18)

Fica claro, não obstante, que a BNCC é um texto, predominantemente, teórico e pressupõe que o professor do Ensino Básico permita (construa os meios) que seus alunos tenham acesso e domínio a todo tipo de tecnologia digital e saibam como se inserir neste meio, sobretudo o “mundo virtual da internet”. A ideia é que este mundo não seja tão “virtual” assim, mas que haja uma relação entre consumidores e

produtores de conteúdo que seja, ao mesmo tempo, livre, respeitosa, criativa e útil para todos.

Uma reflexão que persiste é a de que talvez a escola não tenha dado a resposta mais coerente àquilo que a BNCC esperaria dela. E quando falo “escola”, refiro-me a todos que participam da construção dela. O letramento digital é responsabilidade de todos: professores devem ceder às novas demandas, à nova realidade e, portanto, se prepararem e mobilizarem mudanças; a comunidade *extramuros* também deve mobilizar-se; e é papel essencial do Estado fomentar pesquisas, formações continuadas e materiais que sirvam ao letramento digital nas escolas.

A BNCC trabalha com verbos que pressupõem que devemos tanto “analisar” (as linguagens) quanto “experimentar” o uso destas novas linguagens, o que se daria pelos “novos meios” de *performar* (e aprender a fazê-lo) essas novas linguagens. E, para que seja possível analisar e experimentar novas linguagens, o processo ensino-aprendizagem vivido na escola precisa adotar no seu currículo o “letramento digital”, o qual sugere, inevitavelmente, o “ensino de gêneros textuais discursivos de natureza digital” (nos mais variados contextos socioculturais).

A questão que surge, então, é de que forma um indivíduo poderá ser considerado “letrado” levando-se em consideração o fato de vivermos, atualmente, em um contexto no qual as TIC surgem como uma forma de expressão diferenciada daquela que usa o suporte impresso. É um novo tipo de letramento (...) (SILVA, 2016, p. 38)

Em outras palavras, a BNCC espera do professor que ele crie situações por meio das quais seus alunos tornem-se tanto consumidores quanto produtores críticos, criativos, éticos e que dominem, com esmero, técnicas de compreensão e produção de sentidos servindo-se de todos os tipos de gêneros textuais-discursivos. Uma ação que deve efetivar-se de forma colaborativa e produtiva para todos, mantendo-se um posicionamento de sempre questionar (questionamentos construtivos) propondo e produzindo, inevitavelmente, novos sentidos para os mais variados tipos de discurso.

5. Considerações finais

Mudam-se as concepções de língua, linguagem e ensino de língua na mesma direção em que surgem as novas necessidades que o mundo tem de desenvolver,

produzir, exercer, aprender, ensinar esta língua. Leis, conselhos, diretrizes são criados para dar conta de sistematizar e padronizar os conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. Da mesma maneira, são definidos, pelo menos em partes, os meios e os instrumentos para este desenvolvimento. A necessidade do letramento digital que seja, ao mesmo tempo, um letramento crítico, é uma realidade atual. É por este motivo que textos orientadores, como a BNCC, um documento oficial, são elaborados e trabalhados no sentido de nos proporcionar caminhos para uma educação que seja a mais eficiente possível.

Com este artigo, acredito ter contribuído para uma reflexão que dará algum suporte para a criação de novas metodologias de ensino de Língua Portuguesa em todas as suas variedades, no Ensino Básico. Metodologias que serão amparadas por pressupostos teóricos que foram discutidos neste artigo. É muito importante ler, analisar, refletir, discutir, antes de agir. Mas, também é imprescindível atuar, colocar em prática e, desta mesma prática podem surgir novas constatações que nunca foram pensadas ou debatidas antes.

Vale ainda ressaltar que metodologias são apenas um elo da grande corrente que é aprender/ensinar. As quais podem ser previamente definidas ou se consolidarem durante a caminhada, durante a ação a ser desempenhada. Não obstante, quanto maior a clareza a respeito da concepção de linguagem que está sendo adotada em um processo de ensino/aprendizagem de línguas, melhor será a dinâmica deste processo que se pauta não só por metodologias a serem postas em prática, mas também pela dinâmica sobre o que ensinar, com qual finalidade, como avaliar etc.

Referências

A BNCC e a formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. Revista Retratos da escola. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **Metodologia das ciências humanas.** In: _____. *Estética da Criação Verbal.* Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011c [1974], p. 393-410.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio**. Brasília-DF; MEC; CONSED; UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC.pdf>. Acesso em: 26. nov. 2020.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

_____. Ministério da Educação. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – 11. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1996.

DIMENSTEIN, Gilberto. **Internet Emburrece?** Folha de São Paulo. 2008. Disponível em < <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1506200823.htm> > Acesso em 05 de dezembro de 2019.

ECO, Umberto. **La estructura ausente** – 1ª ed. – Buenos Aires: Debolsillo, 2013. 512p. Traducido por Francisco Serra Cantarell.

GERALDI, João W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: ____ O texto na sala de aula. GERALDI, João W. São Paulo: Ática, [1984] 2003a, p. 39 – 46.

DORETTO, Shirlei Aparecida; BELOTI, Adriana. **Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem**. **Revista Encontros de Vista**, v. 8, p. 89-103, 1983.

HISSA, D. L. A.; SILVA, A. P.; VALENTIN, D. L. **Letramento Digital na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**: Uma análise do componente de Língua Portuguesa da área de Linguagens e suas tecnologias. **Revista Virtual de Letras**, v. 11, nº 2, p. 32 – 53, ago/dez. 2019.

MARCUSCHI. Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola editora, 2008. 295 p.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário T. Para uma redefinição de letramento crítico: Conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. de A. (Orgs.) *Formação de professores de línguas: Ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

ROJO, R. **Pedagogia dos multiletramentos**: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO E MOURA. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p.11- 31

_____. *Novos letramentos, tecnologias, gêneros de discurso*. In: SOUZA, S. e SOBRAL, A. (orgs.). **Gêneros entre o texto e o discurso**: questões conceituais e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p.127-149.

SILVA, Edna Marta Oliveira da. **O letramento crítico e o letramento digital**: a web no espaço escolar. Revista X. UFPR. v. 2, n. 1, 2016.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1996). **Gramática e interação**: *uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez.

ZANINI, M. **Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna**. *Acta Scientiarum*, v. 21, n. 1, 1999.

Capítulo 3

**A HISTÓRIA POR TRÁS DA ESCRITORA DE ÚRSULA:
MARIA FIRMINA DOS REIS**

Eliane Terezinha Piccolotto

A HISTÓRIA POR TRÁS DA ESCRITORA DE ÚRSULA: MARIA FIRMINA DOS REIS

Eliane Terezinha Piccolotto (UFPR)

Pós-graduação em Psicopedagogia (UNIP). Pós-graduação em Língua, Literatura e Tradução em Espanhol (UTP). Mestranda do Programa de Pós-Graduação de Educação (UFPR). Graduada em Pedagogia (UFPR). Graduada em Letras/Português/Espanhol (UTP). Experiência como professora na Educação Básica. <https://orcid.org/0000-0002-5321-821X> epiccolotto27@gmail.com

RESUMO: Maria Firmina dos Reis é considerada por muitos críticos como a primeira escritora a publicar um romance de Literatura Brasileira, bem como, segunda mulher nascida no Brasil a ter um livro impresso, uma ideia inconcebível para à época, que apesar das limitações impostas pela sociedade em se manifestar, estando confinada em um ambiente sexista, escravista e racista, conseguiu editar Úrsula, de alto valor literário. Este presente estudo, se constituiu em um artigo teórico-metodológico do tipo ensaio, com o objetivo de refletir, acerca deste trajeto do Brasil do século XIX sobre esta autora. Para isso, utilizaremos como interlocuções nesse caminho, autores como: Morais Filho, Compagnon e Cuti.

PALAVRAS-CHAVE: Úrsula. Literatura Brasileira; Firmina dos Reis. Ensaio.

RESUMEN: Maria Firmina dos Reis es considerada por muchos críticos como la primera escritora en publicar una novela de Literatura Brasileña, así como la segunda mujer nacida en Brasil para tener un libro impreso, una idea inconcebible en ese momento, a pesar de las limitaciones impuestas por la sociedad para que pudiese manifestarse, al estar confinada en un ambiente sexista, esclavista y racista, logro editar Úrsula, de alto valor literário. El presente estudio, se constitui en un artículo teórico-metodológico de tipo ensayo, con el objetivo de reflexionar sobre esta trayectoria del Brasil del siglo XIX sobre esta autora. Para esto, utilizaremos interlocuciones en este caminho, autores como: Morais Filho, Compagnon y Cuti.

PALABRAS-CLAVE: Úrsula. Literatura brasileña. Firmina de los Reys. Ensayo.

INTRODUÇÃO

Maria Firmina dos Reis é considerada por muitos críticos como a primeira escritora a publicar um romance de literatura brasileira, bem como a segunda mulher nascida no Brasil a ter um livro publicado, uma ideia inconcebível para à época, ela

de sexo feminino e mais perturbador, mulata. Este ensaio faz uma reflexão sobre este trajeto do Brasil do século XIX sobre esta autora que apesar das limitações impostas pela sociedade em manifestar-se, estando confinadas em um ambiente sexista, escravista e racista, conseguiu editar Úrsula, de alto valor literário, “Maria Firmina foi autodidata, por esforço próprio conseguiu romper a cadeia da exclusão das mulheres no mundo das letras”. (SILVA, 2011, p.2). Para isso, utilizaremos como interlocuções nesse caminho autores como: Moraes Filho, Compagnon e Cuti.

No século XIX eram muito comuns os autores de Literatura criticar ou mesmo estabelecer padrões na sociedade, através de seus personagens em enredos de ficção, com isso, transferiam para à obra sua visão de mundo que participavam, criando enredos inspirados em protagonistas reais, construídos sob a influência do meio em que viviam.

Maria Firmina debate seu inconformismo da escravidão através da literatura, sua dor através de seus personagens, Blomm (2009) diz que, o ensinamento mais profundo de Nietzsche é sobre a memória da dor e o que ela traduz:

Para que algo se aloje na memória, é preciso que seja ali marcado a fogo; somente aquilo que jamais pára de doer fica na memória – eis a oração principal da mais antiga (infelizmente, também, a mais durável) psicologia existentes na Terra. (BLOMM, 2009, p.250, apud NIETZSCHE).

E é nesta memória que Firmina determina seu trajeto na literatura proibida de se expressar por ser mulher e mulata em um país escravagista.

Maria Firmina e sua Vida

Maria Firmina dos Reis nasceu em São Luís do Maranhão em 11 de outubro de 1825 no bairro de São Pantaleão, foi criada por sua tia Henriqueta, sua mãe Leonor Felipe dos Reis não era casada com seu pai filha de mãe branca com pai negro, prestou concurso público em 1847 para professora de primeiras letras na cidade de Guimarães com 22 anos, de acordo com Nascimento Moraes (1975), quando recebeu a notícia que havia passado no exame de português para o concurso público, sua mãe se orgulhou tanto que alugou um palanquim (veículo comumente utilizado naquela época) para que sua filha pudesse ser carregada em triunfo pelas ruas de São Luiz, para receber seu diploma. Ela já um tanto irritada com que sua mãe fizera

disse: “Negro não é animal para se andar montado nele! E foi a pé.” (MORAIS FILHO, 1975, p.29).

Publicou o romance *Úrsula* em 1859, em que seus personagens personificam críticas contra à escravidão, embora como vemos abaixo, ela se desculpa por seu livro, um fato tanto comum para à época, pois sabia que, deveria enfrentar muitos obstáculos, ser mulher já era difícil, negra então, era uma calamidade, esta realidade pesava muito contra a sua pessoa.

Mesquinho e humilde livro é esse que vos apresento leitor. Sei que passará entre o indiferentismo glacial de uns e o riso mofador de outros, e ainda assim o dou a lume. Não é a vaidade de adquirir nome que me cega, nem o e amor-próprio de autor. Sei que pouco vale este romance, porque escrito por uma mulher, e mulher brasileira, de educação acanhada e sem o trato e conservação dos homens ilustrados, que aconselham que discutam e que corrigem, com uma instrução misérrima, apenas conhecendo a língua de seus pais, e pouco lida, o seu cabedal intelectual é quase nulo. (REIS, 2018, p.12).

Cuti (2010) relata que a autora de *Úrsula* segue o tom da narrativa branco-brasileira ao explorar os seus personagens no sofrimento e, por conseguinte sua dor.

Entretanto a inauguradora feminina do romance brasileiro não deixou de transferir para suas personagens escravizadas a perspectiva de um eu narrador negro brasileiro que ela não pode trazer para o primeiro plano. *Úrsula* não tem como personagens centrais os escravizados. Estes, bem como sua saga, restam como pano de fundo para um romance entre brancos. Coadjuvante, a personagem Túlio surge para salvar da morte o protagonista branco. (CUTI,2010,p.78).

Os protagonistas de *Úrsula* que são brancos, possuem o pretexto para relatar a humanização do personagem coadjuvante que é escravo. O objetivo da autora é que, o leitor crie um laço de afeto ao salvar a vida do interprete principal, e se solidarize com a vida dura do escravizado, ao mesmo tempo em que finda a denunciar à escravidão e suas atrocidades.

Firmina foi mais longe além de *Úrsula* que já era um marco grandioso para a época, escreveu, *Gupeva* um romance que teve três edições publicadas em um folhetim com nome de *O jardim das Maranhenses* em 1862. Ela era contista, cronista, poetisa, assídua colaboradora nos jornais locais, segundo seu biógrafo Nascimento

Morais (1975), foi a primeira a publicar um livro de poesia, e em suas obras fazia o desabafo antiescravagista. O autor cita que ela teve uma grande desilusão amorosa e chegou a pensar em tirar a própria vida, mas como era muito religiosa não o fez. Seus fragmentos literários são um verdadeiro clamor de dor. Seus personagens fictícios tendiam a ter a voz da liberdade que não possuíam na vivência real, uma abolicionista determinada em se fazer ouvir.

Compagnon (2012), sobre intenção e consciência relata que, o autor finda a transferir parte de sua consciência, que não se resume à sua biografia, muito menos uma intenção de reflexão, ou uma premonição, mas vai corresponder a uma visão pela qual a sua consciência a torna como real, ou seja, o mundo é visto através dela, de si mesmo e é transportado para sua obra. Com isso, podemos afirmar que o biografismo da autora foi pertinente para a construção da sua obra, refletindo o que Maria Firmina estava vivenciando ao seu redor.

Silva (2011) salienta que Maria Firmina foi uma das poucas mulheres negras a levantar sua voz contra a escravidão no século XIX, que essa ação era feita por abolicionistas homens, brancos filhos de aristocratas que viajavam ao exterior para adquirir uma formação e vinham com um ideário revolucionário de livrar o país da escravização para elencar no rol das nações desenvolvidas.

A Mulher no século XIX

Segundo Algranti (1993) a mulher descrita no século XIX era excluída do espaço público, e contida em um espaço privado, para que o homem pudesse controlar sua feminilidade, seus instintos, desejos e sentimentos, era vista como uma propriedade, pois, para eles, seriam incapazes de gerir sua própria vida. A educação era para poucas privilegiadas, o ensino das prendas domésticas fundamental para o preparo marital, o acesso superior extremamente difícil, mesmo dispondo de um poder aquisitivo alto, com origem social elitizada, tendo em vista que, quase não havia escolas para as mulheres. Cunha e Silva (2010) esclarece que a educação feminina era precária para a época, os cargos de professores eram preenchidos por pessoas do mesmo sexo, feito por concursos públicos, porém as mulheres possuíam maior dificuldades em passar na prova, em vista da pouca formação adquirida.

Mesmo nesta esfera desfavorável para a mulher, a república enaltecia seu papel, ainda que, subordinado à dominação masculina, como vemos em um

fragmento de uma crítica que, saiu no *Jornal do Comércio* em 04 de agosto de 1860, sobre o livro *Úrsula*, de Maria Firmina que, corrobora para esta afirmação.

OBRA NOVA – Com o título *URSULA* publicou a Sra. Maria Firmina dos Reis um romance impresso que se acha à venda na tipografia do Progresso. Convidamos aos nossos leitores apreciarem esta obra original maranhense, que, conquanto não seja perfeita, revela muito talento na autora e mostra que se não lhe faltar animação poderá produzir trabalho de maior mérito. O estilo fácil e agradável.. A autora na carreira que tão brilhantemente ensaiou, poderá para o futuro, dar-nos belos volumes.(MORAIS FILHO,1975,p.4).

Conforme Trindade (1996), a república enxergava na mulher, a raiz das possíveis gerações, mas além disso, uma mãe que instruí, por isso, não negava sua instrução, mas limitava seu aprendizado. A escola cerceava seu saber científico, impedindo-a de exercitar seus direitos políticos, devendo a ela se restringir ao âmbito familiar, preparando-a para exercer seu papel na tríade: família, sociedade e pátria. Assim, a mulher na república se curvava na obediência de uma sociedade machista e escravocrata.

Silva (2013) discorre que:

Ler escondida, abrir a janela na calada da noite, burlar regras. É o avesso da mulher idealizada, que devia cuidar do marido e filhos, que casa aos catorzes anos e envelhece aos vinte. É, portanto, nessa sociedade, na qual muitas vezes, o discurso sobre o feminino está eivado de um olhar misógino, que Maria Firmina irá se colocar no mundo da escrita e da literatura do século XIX, na província do Maranhão, falando sobre mulheres e contra a escravidão. (SILVA, 2013, p.35)

Mott (2010) destaca que Firmina denunciava a escravidão “justamente no Maranhão, província que era considerada como sendo fortemente escravista” (Mott, 2010, p.247). Tal é sua coragem, para ignorar este fato, e seguir em frente que, publicou em 1887 um conto abolicionista chamado, *A escrava, vésperas da Abolição*, ocorrida em maio de 1888.

No conto a “A escrava” a autora revelou mais precisamente sua condição de autora mestiça negro-brasileira sensibilizada para com o processo da Abolição. A história é narrada pelo prisma de uma senhora abolicionista. Trata-se de um drama de mãe perseguida, que por fim, morre ao lado do filho escravizado, narrando a perda anterior

de dois outros filhos, arrancados de seus braços pelo seu proprietário, o que fez enlouquecer. Ao final, a senhora bondosa compra a alforria do jovem, enfrentando seu dono. (CUTI, 2010, p. 80).

Novamente sua voz contra a escravidão se fez ouvir, “os textos de ficção utilizam, pois, os mesmos mecanismos referenciais da linguagem não ficcional para referir-se a mundos ficcionais considerados como mundos possíveis.” (COMPAGNON, 2012, p.133).

Mas o que é o abolicionismo? Nabuco (2011), afirma que é um protesto contra a morte, a triste despedida da vida, não só justiça, mas a consciência da moralidade de um sistema estragado que sofria impunemente a ação que prolongou a escravidão.

O nosso caráter, o nosso temperamento, a nossa organização toda, física, intelectual e moral, acha-se terrivelmente afetada pelas influências com que a escravidão passou trezentos anos a permear a sociedade brasileira. (NABUCO,2011, p.11)

Considerações finais

A voz de Maria Firmina se acendeu em seus escritos contra a escravidão, uma mulher corajosa, implacável, destemida escreveu com coração para se fazer ouvir. Infelizmente foi silenciada durante muito tempo e revivida por Nascimento Moraes com uma biografia fenomenal, que conseguiu com muito custo escrever, tendo em vista que muitos dos documentos foram perdidos. Firmina é uma das vozes que vivenciaram o terror da escravatura. Sua coragem perdurou durante toda sua vida, escrevendo poesias, contos, manifestando-se contra as injustiças sociais. Aos 55 anos, fundou uma escola gratuita no Maranhão para as crianças. Foi uma professora dedicada a comunidade, falecendo aos 92 anos, mas sua literatura ecoa até hoje no livro Úrsula. Infelizmente, ainda vivemos uma discriminação de gênero, que afeta as mulheres, e um preconceito racial velado no Brasil, Cortazzo (2015), expõe que:

Entiendo que el racismo no puede seguir siendo concebido como discursos ofensivos, prácticas excluyentes o actitudes agresivas frente a um grupo o ideas explícitas de superioridade racial. El racismo también ayuda a construir nuestros objetos de investigación, sus clasificaciones, interpretaciones y programas de estudios en escuelas y universidades. La idea de América Latina es hoy una de sus principales matrices. (CORTAZZO,2015,p.141).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALGRANTI, L.M. A preservação da honra e da virtude feminina. In: _____. **Honradas e devotas: mulheres da colônia: condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudoeste do Brasil, 1750-1822.** Rio de Janeiro: José Olimpo, 1993, p.109-131.
- BLOOM, Haroldo. **Onde encontrar a Sabedoria.** Rio de Janeiro, 2009. Editora Objetiva.
- COMPAGNON, Antoine. **O Demônio da Teoria.** Belo Horizonte, 2012. Editora UFMG.
- CORTAZZO, Uruguay. **Racismo y crítica literária.** Cadernos de Letras, Pelotas, n.25, p.141-153, 2015. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/525550/mod_forum/intro/racismo_literatura_cortazzo.pdf. Acesso em 15 de junho de 2019.
- CUNHA, W, D.S.; SILVA, R. J. V. **A educação feminina do século XIX: entre a escola e a literatura.** Niterói, Gênero, v. 11, n. 1, p. 97-106, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/artic le/view/62>. Acesso em 15 de junho de 2019.
- MORAIS FILHO, José Nascimento. **Maria Firmina: Fragmentos de uma vida.** São Luis, 1975. Disponível em <https://mariafirmina.org.br/maria-firmina-fragmentos-de-uma-vida-2/>. Acesso em 01 de Julho de 2019.
- MOTT, Maria Lúcia de Barros. **Escritoras negras: resgatando nossa história.** In: _____. Pereira, Edimilson de Almeida.(orgs.).Um Tigre na Floresta de Signos: Estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010, p.245-255.
- NABUCO, Joaquim. **O que é o Abolicionismo.** São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.
- REIS, Maria Firmina. **Úrsula e outras obras [recurso eletrônico]** Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018. – (Série prazer de ler; n. 11 e-book) Conteúdo: Úrsula – Gupeva – A escrava – Cantos à beira-mar.
- SILVA, Régia Agostinho Da. **A escravidão no Maranhão: Maria Firmina dos Reis e as representações sobre escravidão e mulheres no Maranhão na segunda metade do século XIX.** 2013. 177 f. Tese (Doutorado em História Econômica) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- _____. **A mente, essa ninguém pode escravizar: Maria Firmina dos Reis e a escrita feita por mulheres no Maranhão.** Leitura, teoria e prática. Campinas-SP: Editada pela ALB – Associação de Leitura do Brasil, v. 29, n. 56, p 11-19, julho de 2011. Disponível em <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/issue/view/5/showtoc> Acesso em 16 de julho de 2019.
- TRINDADE, E. M. C. **Clotildes ou Marias: mulheres de Curitiba na primeira república.** Curitiba: Fundação Cultural, 1996. p.13-54.

Capítulo 4

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: A EVOLUÇÃO DA LINGUAGEM EDUCACIONAL NO TEMPO – DO ASSISTENCIALISMO A CONTEMPORANEIDADE

Mariana Nogueira Pereira

Cristiana Barcelos da Silva

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: A EVOLUÇÃO DA LINGUAGEM EDUCACIONAL NO TEMPO – DO ASSISTENCIALISMO A CONTEMPORANEIDADE

Mariana Nogueira Pereira

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF (UENF)

marianapereiar@gmail.com

Cristiana Barcelos da Silva

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF (UENF)

cristianabarcelos@gmail.com

RESUMO

O debate a respeito da educação infantil no Brasil permeia questões históricas, socioeconômicas e culturais. Quando relacionado a evolução da linguagem educacional, percebe-se a existência de uma mudança de parâmetros e compreensão a respeito do entendimento das fases da infância próprias do período da educação infantil, em especial a fase do desenvolvimento das capacidades da criança de tão pouca idade. Objetiva-se construir uma linha de raciocínio acerca do caráter histórico assistencialista inerente ao que se entendia como educação nos anos iniciais e seu progresso enquanto processo de formação, prática escolar e linguagem de tratamento. O tema se mantém sob a premissa de que há uma demanda social a ser atendida e se justifica diante da problemática envolta ao reconhecimento da necessidade de profissionalização daqueles que se apresentam frente a classes infantis como educadores. Quanto a metodologia, o trabalho se desenvolverá por meio da análise bibliográfica de artigos científicos e periódicos de autores que tratam os temas em questão. Contribuições de Freire (1993), Fuly e Veiga (2012) conduziram a discussão no que tange o profissional da educação infantil e, o enfrentamento a uma ótica assistencial. A pesquisa é qualificada como qualitativa, uma vez que, seu principal meio de obtenção de resultados e argumentação será a revisão literária.

Palavras-chave: Assistencialismo. Educação Infantil. Linguagem Educacional.

ABSTRACT

The debate about early childhood education in Brazil permeates historical, socioeconomic and cultural issues. When related to the evolution of educational language, it is noticed the existence of a change in parameters and understanding regarding the understanding of childhood phases typical of the period of early childhood education, in particular the phase of development of the abilities of children at such a young age. The objective is to build a line of reasoning about the historical assistance character inherent to what was understood as education in the early years

and its progress as a training process, school practice and treatment language. The theme remains under the premise that there is a social demand to be met and is justified given the problem surrounding the recognition of the need for professionalization of those who present themselves to children's classes as educators. As for the methodology, the work will be developed through the bibliographic analysis of scientific articles and periodicals by authors who deal with the themes in question. Contributions from Freire (1993), Fuly and Veiga (2012) led the discussion regarding the professional of early childhood education and the confrontation from a care perspective. The research is qualified as qualitative, since its main means of obtaining results and argumentation will be the literary review.

Key words: Welfare. Child education. Educational Language.

1. *Introdução*

Segundo Ariès (1986) os primeiros atos educacionais eram desenvolvidos através do contato com a experiência de outros adultos em espaços ofertados por grupos clérigos. Neste contexto a educação era pensada como transmissão de conhecimentos religiosos, dignificação do homem, e segurança. Posteriormente, Gonçalves (2012) retrata a história das creches no Brasil como uma medida médico-assistencialista voltada a contenção de epidemias. A partir da oferta destes espaços, surgem as primeiras reivindicações para a institucionalização educacional, ou seja, as creches como espaço de desenvolvimento cognitivo. A Educação Infantil se desdobra diante da oferta e demanda e é reconhecida como atendimento especializado, modalidade de ensino, direito de todos.

A linguagem assistencialista inerente a Educação Infantil se dá em razão dos processos histórico, cultural, e socioeconômicos que atravessaram a trajetória nacional. Este sentido se desdobrou historicamente nos contextos; religiosos, institucionais e posteriormente educacionais. A reflexão acerca das questões que estimularam a manutenção do caráter assistencial está relacionada a permanência das diversas carências sociais.

Ao longo da história o caráter assistencial se manteve diante da complexidade das questões político-sociais. No entanto, há uma atemporalidade em relação as problemáticas contemporâneas, que refletem, dessa forma, na preservação de tais processos. A linguagem é um fenômeno cultural, e se mostra atrelada a realidade das diferentes culturas. Dessa forma, apesar do direito a educação, as instituições ainda são idealizadas e procuradas como um espaço de amparo e complemento familiar, portanto, o dialeto ou jargão popular tende a permanecer.

2. *A Educação Infantil no Brasil*

No Brasil, a Educação Infantil (EI) deve ser analisada em suas diversas faces; histórica, social e cultural. O atendimento especializado a criança em anos iniciais surge há pouco mais de um século em razão de uma demanda social. Estudos voltados a análise do progresso desse sistema ao longo dos anos, demonstram que há uma ruptura no entendimento acerca do significado de criança e infância. Compreende-se que, a partir deste fenômeno uma nova ótica passa a atravessar o contexto histórico da EI, relacionando-a não só a critérios como saúde, segurança e alimentação, mas a educação.

Philippe Ariès (1986) em *“História Social da Criança e da Família”*, expõe a problemática envolta na trajetória das crianças durante Idade Média. Neste período, não havia um padrão etário, portanto, o sujeito era integrado a sociedade ainda em idade mínima. A depender da necessidade, os filhos pertencentes a famílias menos abastadas passavam a compor a força de trabalho e ajudar na produção assim que julgados capazes. Esta prática culminava na adultização precoce, inibindo o desenvolvimento físico e mental e por vezes, contribuindo para o aumento no percentual de mortalidade infantil.

Ariès (1986), demonstra as circunstâncias educacionais possíveis a época a qual a criança seria submetida. As classes ministradas por grupos clérigos, reuniam crianças a partir dos dez anos de idade juntamente a todos que tivessem interesse em aprender algo, sem distinção etária. Entende-se que, não havia uma preocupação ou separação do universo adulto, as turmas eram mistas e abertas ao público. A intenção educacional presente nestas classes, ia além de transmitir algum conhecimento, mas de proporcionar um espaço seguro e uma atividade ocupacional.

Esta modalidade de atendimento é pensada em sua essência para acolher e prestar um serviço assistencial àqueles que, por alguma circunstância, estivessem desamparados. Além disso, era visto como uma forma de disciplinar e dignificar. A passagem do ambiente familiar para a vida escolástica, marcava também o início da vida adulta.

A prática de assistência por grupos religiosos também se deu através da necessidade em resgatar as crianças geradas por famílias ou mães sem condições de criá-las. O sistema chamado roda dos expostos consistia no ato de deixar a criança em frente as igrejas para que fosse acolhida.

[...] Uma das instituições brasileiras mais duradouras de atendimento à infância, que teve seu início antes da criação das creches, foi a roda dos expostos ou roda dos excluídos. Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade. (PASCHOAL E MACHADO, 2009, p. 82)

Renata Gonçalves (2012) em “*A História das Creches*”, esclarece que a ideia inicial surge inspirada em ações médico- assistencialistas. Este aspecto se dá em razão, da necessidade em combater os altos índices de mortalidade e desnutrição infantil, que dessa vez, se desdobravam devido as desigualdades sociais. Intencionando a oferta de amparo as famílias operárias que precisassem deixar o lar para adentrar aos meios de produção. Outra face desta problemática se apresenta nas longas jornadas de trabalho com baixa remuneração, que por sua vez não permitiam uma maior atenção as crianças ainda em anos iniciais. Numa perspectiva a qual a classe operaria não tivesse condições de oferecer alimentação e segurança as suas famílias, a creche se torna um projeto por parte dos detentores dos meios de produção para conter esta demanda.

A desnutrição se mostra como resultado aos baixos recursos das famílias que mostravam impedidas de oferecer uma alimentação completa. Segundo Gonçalves (2012), Medidas sanitárias também estão presentes nessa iniciativa, uma vez que, a falta de saneamento na época era uma das principais causas de surtos epidêmicos. Na intenção de diminuir estas ocorrências, a creche era compreendida como um espaço ao qual as crianças receberiam o devido cuidado e estariam em segurança. Este espaço é pensado como método de combate a todas as problemáticas até aqui citadas.

Outra face da história das creches no Brasil se dá na entrada da mulher no mercado de trabalho e como provedora de subsistência para o lar. Este momento abarca uma série de conflitos uma vez que, sem a mãe a principal responsável pelo lar na época, as crianças deveriam ser entregues em tempo integral a tais instituições. Há segundo Paschoal e Machado (2009) uma revolta em razão da longa jornada de trabalho e baixa remuneração que, resultavam na falta de recursos para mantimento do lar e tempo para cuidado das crianças.

Diante dessas circunstâncias, desdobram-se movimentos operários em prol de melhores condições de vida e trabalho. Como resposta e contenção de revoltas,

os donos dos meios de produção ofertam a abertura de novas creches que pudessem atender aos filhos destes operários. No entanto, intenciona-se prioritariamente a melhora na qualidade da produção frente a um amparo aos trabalhadores.

[...] procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor. (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

De acordo com Finco, Gabbi e Faria (2015) um período no qual as leis trabalhistas promoviam o direito a mães de crianças pequenas a creche. Este ato objetivava a abertura de espaços por parte do contratante como um direito trabalhista, ou seja, uma obrigação. Estas não possuíam fins educativos, mas de promoção da assistência. Apesar das iniciativas, o projeto não teve total aderência.

É importante ressaltar que, para além das crianças deixadas por famílias mais pobres, também havia uma perspectiva de acolhimento a crianças abandonadas por mulheres que passassem por uma gravidez indesejada. RIZZO (2003), aponta historicamente a necessidade de mulheres pertencentes a corte de abandonar os filhos ao nascimento para evitar um sentimento de constrangimento. A autora também reflete acerca da facilidade no descarte de uma criança.

Teles (2015) retrata no capítulo “*A participação feminista na luta por creches!*” do livro *Creche e Feminismo*, o reflexo dos movimentos feministas estadunidenses na luta pelo direito da mulher em quaisquer circunstâncias em ter a opção de deixar o seu filho na creche. Foi durante a ditadura militar no Brasil, nas décadas de sessenta e setenta, que mulheres trabalhadoras pertencentes ao movimento feminista ergueram a bandeira em prol da creche para todos. Acreditava-se que essa era uma demanda da mulher e estaria relacionada a liberdade e independência.

A creche se torna uma demanda pública ao passo que o discurso tende a se apresentar como uma necessidade e direito da criança em anos iniciais e não somente da mulher. Neste momento há o reconhecimento da infância enquanto período de desenvolvimento e, portanto, detentor de atenção e estímulos. As creches passam então a ser reconhecidas como espaço socializador e pedagógico. São pontuados como alguns dos jargões feministas:

[...] creche não é depósito de crianças; creche não é caridade, é um direito! Creche não é estacionamento! Cabe ao estado garantir políticas públicas que propiciem espaços sociais

e pedagógicos para que as crianças pequenas sejam acolhidas e socializadas. Assim as feministas e o movimento de mulheres politizaram a creche. (TELES. 2015. P, 25)

Percebe-se então a partir das pautas em questão, que o discurso assistencialista envolto a história da creche no Brasil, passa a ser ressignificado. A tomada por um sentido pedagógico no qual o desenvolvimento da criança é o pilar principal da filosofia deste espaço, remete a novas mudanças. No entanto, para compreende-se que o reflexo da linguagem assistencialista ao longo dos anos atravessa também aspectos culturais.

É importante ressaltarmos que, a linguagem assistencialista perpassa a história e essência da Educação Infantil, por vezes, em razão de questões culturais particulares a cada época. Como citado ao longo da pesquisa e mais explicitado na próxima sessão; a criança enquanto sujeito passa por um período de anulação da sua identidade e direito a infância. Este período reflete-se numa iniciativa médico-higienista na abertura de espaços de combate à desnutrição e mortalidade infantil; posteriormente, a mulher enquanto sujeito passivo a uma cultura patriarcal e que, portanto, se submete ao descarte do seu filho em instituições assistencialistas (ressalta-se o alto índice de crianças em orfanatos); novamente a mulher ressurgiu, desta vez adentrando ao mercado de trabalho e tendo que recorrer as creches.

A partir do direito a creche, muitos outros são conquistados ao longo da trajetória da EI. Em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos já promulgava sobre os direitos essenciais de todos e versava sobre a figura da criança. A Constituição de 1988, aborda o dever do Estado em promover as direitas da criança e do adolescente. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 tem sua primeira publicação e nele são expostos artigos em prol da: vida, educação, saúde, respeito, dignidade, convivência em família, liberdade. As Leis de Diretrizes e Bases reconhecem a EI como parte da educação básica.

Compreende-se, portanto, que a EI contemporânea não mais apresenta a assistência como um de seus objetivos, uma vez que é reconhecida como modalidade educacional. Ressalta-se apesar do novo padrão, a preservação de uma linguagem popular que carrega consigo a essência da prestação de serviços de apoio a família. Este ponto de reflexão deve ser analisado através de uma ótica a qual sejam esclarecidos os principais fatores que levaram a manutenção da linguagem assistencialista no tempo.

3. A evolução da linguagem educacional no tempo

A linguagem educacional ou discurso educacional quando relacionado a Educação Infantil (EI) ao longo da história, se mostra parte dos processos sociais, econômicos e culturais ao qual determinados grupos atravessaram. A forma atemporal a qual alguns jargões da língua se mantiveram pode ser compreendida a partir da análise da manutenção dos fenômenos sociais, como a luta de classes e por igualdade nos papéis desenvolvidos pelos diferentes gêneros e condições de trabalho.

A consolidação legislativa da EI enquanto modalidade de ensino não foi e atualmente não se mostra como sinônimo de mudança no sentimento de amparo ao qual as instituições ainda transmitem. Esta questão tende a se relacionar durante toda a história da EI as condições as quais famílias de classes menos favorecidas buscam no ambiente escolar. Por vezes a possibilidade a alimentação e segurança sobressaem a questões educativas.

Como exposto por Ariès (1986) na sessão anterior, a linguagem assistencialista surge num contexto de comunhão de grupos religiosos e apoio àqueles que não pudessem estar junto ao ceio familiar. Esta ideia se estende ao acolhimento das pessoas em situação de rua, ou seja, se mostra também como uma medida de segurança. Tampouco eram valorizados a transmissão de conhecimento por ela mesma, mas a oferta de um espaço de acolhida.

Posteriormente, com o surgimento das creches há uma tendência médico-assistencialista se formando, em prol do controle dos índices de mortalidade infantil e desnutrição. Desta vez, é proposto um espaço idealizado para contenção de demandas sociais. No entanto, vale a reflexão acerca dos grupos que estavam sujeitos a tais situações; de acordo com Gonçalves (2012), as famílias operárias que prestavam longas jornadas de trabalho e recebiam remunerações insuficientes para maiores cuidados, eram o alvo de tais projetos e os que mais procuravam estes espaços. Esta que também era uma via de escape para mulheres trabalhadoras, manteve seu caráter assistencialista.

A tomada por um teor educacional se deu com a oferta de creche para todos e não só as crianças de famílias operárias. A oferta e demanda de espaços também suscetível a capitalização do seguimento. Mas os objetivos que levavam aqueles grupos a recorrerem as creches anteriormente, permaneceram o mesmo. Neste momento, a reflexão nos aponta dos eixos; os grupos que recorriam a estes espaços visando o desenvolvimento e educação; e os grupos que apesar de desejarem o

desenvolvimento e educação, tinham como principal preocupação a oferta de um espaço seguro no qual as crianças fossem também nutridas.

[...] Enquanto as instituições públicas atendiam às crianças das camadas mais populares, as propostas das particulares, de cunho pedagógico, funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular. Nota-se que as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, já que, enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma idéia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil. (PASCHOAL E MACHADO, 2009, p. 84)

Neste ínterim, a linguagem assistencialista tende a se prender a um padrão econômico à medida que, que ocorrem tentativas de órgãos públicos em suprir problemáticas sociais como a fome, em espaços escolares; neste ponto compreende-se que, a oferta de merende escolar é essencial, no entanto, é preciso que esta não seja uma necessidade, ou a única opção de refeição do aluno. A procura por assistência em instituições educacionais vai além da realidade de longas jornadas de trabalho, é também uma falha institucional, na qual a falta de políticas públicas ainda reitera as más condições de alimentação familiar.

4. Considerações finais

Compreende-se que, a linguagem educacional quando voltada ao assistencialismo na Educação Infantil (EI), se apresenta como reflexo histórico e estrutural do sistema educacional brasileiro. Este fenômeno presente na linguagem popular, advém de questões socioeconômicas e, portanto, se mantém. A quebra deste jargão poderia ser pensada num paradigma no qual o espaço escolar fosse pensado somente a educar, mas para tanto, as demandas relacionadas as desigualdades deveriam ser supridas em programas especializados. Nesta utopia, a oferta e demanda se desdobrariam por outros objetivos, e a linguagem assistencialista estaria remetida a de fato instituições assistenciais.

A linguagem como fenômeno cultural se apresentou ao longo da pesquisa como resultado dos impasses atravessados ao longo dos anos. É importante ressaltar a relevância em compreender os processos resultantes da língua; a história da educação e o espaço educacional são políticos e devem ser contextualizados como tal. A EI têm sua trajetória pautada na luta de classes, e, portanto, é refletida na contemporaneidade através da atemporalidade presente nas questões sociais.

[...] Creche é uma política pública de fortalecimento da sociedade e da cidadania. Deve ser um equipamento laico, com profissionais qualificados para um trabalho social de fundamental importância. Deveria sempre contar com a participação de órgãos públicos sob a perspectiva de equidade de gênero, raça/etnia e direitos humanos na construção de suas diretrizes de modo a assegurar uma base sólida para a educação democrática e não violenta numa perspectiva de se alcançar uma sociedade digna e plural. (TELES, 2015, p. 31)

Ao tratar o tema a EI no Brasil e a evolução da linguagem educacional no tempo, deve-se analisar o contexto que levou a consolidação deste padrão, uma vez que a formação dele não se deu de maneira isolada. O percurso traçado até a contemporaneidade é repleto de lutas e estigmas, por isso, a importância em compreender a criança, os tipos de infância e o papel da família nas diferentes épocas. De certo, a formação de professores e a conquista de políticas públicas que reconheçam a EI como atendimento profissional especializado, são também algumas medidas de contenção destes fenômenos. Vale reiterar a importância em tornar a ótica popular a respeito das instituições educacionais para um espaço de reflexão e desenvolvimento, e para tanto tende a ver estratégias externas de assistência e enfrentamento das desigualdades.

Referências

- ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Editora Guanabara. 2ª edição. Rio de Janeiro, 1986.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. A Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc> Acesso em jan. 2018.
- FINCO. Daniela, GABBI. A. Marcia, FARIA. G. L. Ana. Creche e feminismo desafios atuais para uma educação descolonizadora. Editora: Leitura Crítica. São Paulo, 2015.
- GONÇALVES, Renata. A história das creches. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-historia-das-creches.htm>.
- Lei Federal No 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 26. out. 2021.
- Paschoal.D. Jaqueline; Machado. G,C. Maria. A História da Educação Infantil no Brasil: Avanços Retrocessos e Desafios dessa Modalidade Educacional. Revista Histedbr On- line. p. 78- 95. Campinas. 2009.
- TELES.A. AMÉLIA. MARIA. A participação feminista na luta por creches! In: FINCO. Daniela, GABBI. A. Marcia, FARIA. G. L. Ana. Creche e feminismo desafios atuais para uma educação descolonizadora. Editora: Leitura Crítica. São Paulo, 2015.
- RIZZO, Gilda. Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL, Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade BEAUCHAMP, Janete, PAGEL, Sandra Denise e NASCIMENTO, Aricelia Ribeiro do (orgs) Brasília: FNDE, Estação gráfica, 2007.

KRAMER, Sonia. O papel social da educação infantil. Disponível em: https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/periodicos/p53_O_papel_social_da_Educacao_Infantil.pdf.

Capítulo 5

MEMÓRIA, AUTOBIOGRAFIA E CRÍTICA LITERÁRIA

Adriana Helena de Oliveira Albano

Thaisy Bentes de Souza

MEMÓRIA, AUTOBIOGRAFIA E CRÍTICA LITERÁRIA

Adriana Helena de Oliveira Albano¹

Docente Doutora – Universidade Federal de Roraima

Thaisy Bentes de Souza²

Docente Mestre – Universidade Federal de Roraima

Ora, é mau, do mal não conheço outra definição, é mau predestinar sua leitura, é sempre mau pressagiar. É mau, leitor, não mais gostar de voltar atrás.

Jacques

Derrida

RESUMO: Este capítulo intenta articular o pensamento de Jacques Derrida (2002a) sobre a constituição da psique humana a partir da leitura de Freud, principalmente, a respeito do “bloco mágico”. O psicanalista é o primeiro a compreender a psique como processo não fisiológico. A representação psíquica de Freud para a memória é descrita por Derrida como a resistência que provocaria a abertura ao arrombamento do rastro. O rastro estabelece que na escrita para que algo se estabeleça é preciso primeiramente o seu rastro, que corre o risco de desaparecer posteriormente para que outro tome o seu lugar. A realidade do texto memorialista consiste em seu rastro. A partir dessas articulações, realizaremos uma aproximação teórica com o trabalho de Beckett (2003) sobre a leitura crítica da obra literária proustiana para remeter o texto autobiográfico à atividade de confissão: na complementaridade da necessidade de perpetuação e sua relação com a finitude, a relação com a morte, o gesto auto-imunitário. A produtividade das memórias autobiográficas se encontra na forma com que o singular é inscrito na linguagem e quais as categorias se encadeiam para o trabalho de escritura da vida e do corpo. Nesse caso, a singularidade se expressa na mescla de estilos que estabelecem o fluxo da fala em períodos que se alternam, desequilibram a leitura, promovem a reflexão subjetiva num jogo de contrários que dificulta a primeira leitura. As evocações caminham para a problemática do estar-no-mundo, da reflexão filosófico-cultural em estreita relação com a finitude e o sentimento de solidão.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura, Memória, Autobiografia, Derrida.

ABSTRACT: This chapter intends to articulate Jacques Derrida's thought about the constitution of the human psyche from Freud's reading, mainly, regarding the “magic

¹ Pós-Doutoranda pela UFJF – E-mail: drikaalbano@yahoo.com

² Mestre pela UNB – E-mail: thaisybentes@hotmail.com

block”. The psychoanalyst is the first to understand the psyche as a non-physiological process. Freud's psychic representation for memory is described by Derrida as the resistance that would open the trail to breaking in. The trail establishes that in writing for something to establish itself, it is necessary to trace it first, which runs the risk of disappearing later so that another can take its place. The reality of the memorialist text consists of its trail. From these articulations, we will carry out a theoretical approach with Beckett's work on the critical reading of the Proustian literary work in order to refer the autobiographical text to the activity of confession: in the additionality of the need for perpetuation and its relationship with finitude, the relationship with death, the autoimmune gesture. The productivity of autobiographical memories is found in the way in which the singular is inscribed in language and which categories are linked to the work of writing life and body. In this case, the singularity is expressed in the mixture of styles that establish the flow of speech in periods that alternate, unbalance reading, promote subjective reflection in a game of opposites that makes first reading difficult. The evocations move towards the problem of being-in-the-world, of philosophical-cultural reflection in close relationship with finitude and the feeling of loneliness.

KEYWORDS: Literature, Memory, Autobiography, Derrida.

1. Introdução:

Este capítulo pretende, primeiramente, desenvolver criticamente um pensamento ligado aos estudos sobre a constituição da memória, termo que carrega variadas significações e também pertence a campos de estudo diversos, como da medicina, da psicanálise, da informática, da história, da literatura, entre outros. Nosso caminho permeia os campos da literatura e da psicanálise e é, principalmente, influenciado pelos estudos de Jacques Derrida (2002a) sobre o pensamento de Sigmund Freud a respeito da constituição da psique humana. A partir de tais articulações, pudemos observar que outro autor, Samuel Beckett (2003), analisando as memórias de Marcel Proust em *Em busca do tempo perdido – No caminho de Swann* (1983), aproxima-se de tais conceitos e utiliza-os para descrever criticamente a temporalidade não linear da obra literária proustiana. Beckett (2003) analisa também as especificidades da construção escrita da subjetividade: edifício descontínuo, cambiável, heterogêneo, move-se pelas temporalidades, nunca um sujeito pleno, completo, mas algo sempre inacabado e pronto a se fazer e refazer. Erige-se através das vivências negociadas pela memória, numa negociação que compreende ainda o inexorável da existência do homem sobre a terra, todo além do homem.

Dessa forma, articularemos, num segundo momento, a relação da escrita autobiográfica com a confissão, com a capacidade do texto em negociar o além do texto e o além do homem. A autobiografia será considerada como testemunho auto-

imunitário³, como a possibilidade de leitura da incomensurabilidade do ser por meio da escritura da vida. Esse acontecimento da escritura vem como proposta de se analisar, num próximo artigo, obras autobiográficas de escritores brasileiros. Pretendemos demonstrar como a desconstrução proposta por Jacques Derrida proporciona a leitura de parte do sujeito, daquilo que existe entre a vida e a morte.

2. Fundamentação Teórica: Derrida, Freud e Beckett

O médico psicanalista Sigmund Freud (*apud* Derrida 2002a) é quem primeiramente apresenta a memória de uma forma não fisiológica. Ele a descreve psicologicamente e determina sua formação a partir do rastro mnésico proveniente da repetição de experiências. É um processo complexo que consiste na atuação de um conjunto de forças diferenciais produzidas por meio da percepção e de acordo com a excitação. Desse processo a resultante será o rastro minésico. Cada uma das forças, sozinha, não significa nada, mas em relação a outras produz o sentido que formará o rastro. Este consiste na marca provisória, que também estará em relação a outras marcas, para a inscrição de um novo rastro na memória, e assim sucessivamente.

A representação psíquica de Freud para a memória é descrita por Derrida (2002a) como a resistência que provocaria a abertura ao arrombamento do rastro. Tal acontecimento se daria da seguinte forma: um conjunto de forças diferenciais provenientes de experiências vividas provocaria o arrombamento, a abertura de um caminho por onde o rastro se inscreveria, rastro como resultante da relação diferencial. Qualquer inscrição na psique já supõe um rastro, que poderá ser apagado. Sua condição de existência é ser negociador de forças diferenciais sempre, para que outro rastro possa existir. Aquilo que está sendo inscrito passa a ser então o próprio rastro, fazendo-se e refazendo-se sempre, a cada nova experiência. Por isso é

³ O 'ímune' (*immunis*) está isento dos encargos, de serviços, impostos e obrigações (*munus*, raiz do 'comum' da comunidade). Esta franquia ou isenção foi, em seguida, transportada para os domínios do direito constitucional ou internacional (imunidade parlamentar ou diplomática); mas esta também faz parte da história da Igreja cristã e do direito canônico; a imunidade dos templos era também a inviolabilidade de asilo que alguns podiam encontrar aí (...). É, sobretudo, no domínio da biologia que o léxico da imunidade desenvolveu sua autoridade. A reação imunitária protege a *inden-idade* do corpo próprio, produzindo anticorpos contra antígenos estranhos. Quanto ao processo de auto-imunização que, de maneira muito particular, nos interessa aqui, consiste para um organismo vivo, como se sabe, em se proteger, em suma, contra sua autoproteção, destruindo suas próprias defesas imunitárias. Como o fenômeno desses anticorpos se estende a uma ampla área da patologia e se recorre, cada vez mais, a virtudes *positivas* dos imunodepressores destinados a limitar os mecanismos de rejeição e facilitar a tolerância de certos implantes de órgãos, apoiar-nos-emos nesta ampliação para falar de uma espécie de lógica geral da *auto-imunização*." (DERRIDA, 2004, p.61)

impossível nos remetermos a uma origem, pois esta é renovada a cada negociação do rastro.

A consciência do indivíduo, antes tida como principal parte do psíquico, é então observada como um de seus constituintes e não mais seu universo total. Ela passa a ser vista como parte do conjunto, como uma de suas galáxias, perdendo o *status* anterior e inovando a conceituabilidade temporal. Os conceitos de temporalidade determinavam que a consciência era dada a partir da noção do presente. Toda a percepção era entendida como formada apenas por aquilo que acontece no presente, e dele se estenderia, à frente, o futuro e, atrás, o passado, ambos ausentes porque seus acontecimentos não estariam presentificados ao ser na forma de presença. Entretanto, não há como garantir uma forma de consciência que possua a realidade do vivido no presente, que possa apreendê-la em sua originalidade. Só podemos, ao contrário, questionar tal fato na medida em que só conseguimos perceber aquilo que nos faculta significar, o que torna o presente e a sua realidade fatores simbólicos. Além disso, como já percebemos no tocante à formação do rastro, há uma série de elementos agindo nessa empresa, elementos que não se separam e só têm importância em relação a outros. Poderíamos citar, na ordem do psíquico, agentes como a memória, o inconsciente, a consciência e o pré-consciente, assim como a formação do sentido e do rastro, como resultante da organização desses elementos. Tudo estaria ainda se relacionando, em diferença, com o social e o meio natural.

Não podemos esquecer que as pulsões de vida e de morte, inerentes a todo processo psíquico, também exercem sua força. O que acontece na medida em que as pulsões direcionam a intensidade, deslocando vetores do campo da psique no qual os sentidos e os rastros são produzidos. Pulsão de vida e pulsão de morte ⁴ como formas de proteção à vida, como constituintes do ser e da forma de negociar os significantes. A problemática do psiquismo, desse formador e formação do ser, deve se direcionar para o estudo da memória, ela própria sendo o psiquismo e não uma de suas particularidades. Através da lembrança há a preservação da vida na forma de repetição e de pulsão de morte. Essas duas na verdade estão intimamente ligadas,

⁴ Para Freud (1976) os organismos tenderiam à manutenção de seu estado anterior, o estágio de não evolução, aquele anterior à vida. Todas as transformações ocorridas buscando a evolução foram provocadas pelos estímulos exteriores que obrigaram os seres a se preparem para os acontecimentos exteriores e com isso se tornarem mais complexos. Mas nunca a compulsão à vida anterior (morte, inanimação) cessou, estando, ao contrário, se organizando junto a esses novos impulsos exteriores, desenvolvendo-se rumo ao estado inicial, ao de inanimação, de morte, de pulsão à morte. Seria a vida desenvolvendo-se rumo à morte.

pois o que acontece no processo de rememoração é a repetição de um estágio anterior experimentado e articulado com os conhecimentos adquiridos *a posteriori*, diferindo-se. Pelo processo de diferenciação e complementaridade, a morte surge como o horizonte incomensurável, mas que está sempre presente (não como presença) à vida, se não é a própria vida acontecendo. A descoberta de Freud que Derrida persegue é então direcionada para além do psiquismo do sujeito.

A memória se daria como rastro, fruto de explorações marcadas pela diferença, caminho aberto em que não se poderia fazer o caminho de volta à origem. Não haveria a possibilidade de traçar a mesma trajetória, no máximo uma aproximação. Graças ao fato de não podermos voltar a um estágio anterior puro, é que conseguimos elaborar novas formulações a respeito da vida, sempre renovada. Caminho aberto como o resultado provisório de forças atuando infinitamente e de forma diferencial. A repetição em diferença provocada pela excitação causada pelo contato com o meio é a responsável pelo acontecimento do rastro. O rastro só se transforma em marca mnésica por meio da repetição em diferença e da forma da excitação. A inscrição do rastro é proporcionada pela diversidade de forças. Freud afirma ainda que é um meio de preservação da vida pela economia de morte, pois a repetição se dá como forma de diferença em relação à situação de perigo, em que o indivíduo difere a experiência para a autopreservação. Acontece à forma originária ser inaugurada pela repetição em diferença: “É certo que a vida se protege pela repetição” (DERRIDA, 2002a, p. 188), mas ao mesmo tempo não há uma vida primeiramente que viria a ser preservada. Esse processo da economia de morte seria o próprio acontecer da vida, seria a vida se fazendo, já que ela não existe sem a economia de morte, sem repetição em diferença, sem rastro.

Assim, a memória, a recordação, a tentativa de repetição de uma experiência, não pode nunca retomar um ponto passado na linha do tempo, pois nem a linha nem o ponto estarão lá. Devemos então pensar de outra forma, pensar a constituição temporal não como uma sucessão de tempos, mas como a irrupção de um feixe. Um acontecimento único e imprevisível que constitui-se por uma mecânica em que não há origem nem centro organizador e em que cada constituinte influencia o outro, cada um sendo responsável pela formação do outro, garantindo a própria existência graças a um movimento renegociador e revivificante. É a reatualização como um *devenir-sendo*, que compõe a contemporaneidade das experiências e do *se-fazer*, como forma de auto-constituição pela repetição na diversidade. Uma agoridade sempre dada como a

ser constituída e a ser inaugurada como originária, ao mesmo tempo em que nega tal condição. Um acontecimento que ao invés do *ser ou não ser*, formaria um ser não sendo a partir de si, do sendo em si, diferindo-se por uma ausência de semelhança que sempre poderá comportar.

Dessa forma, podemos dizer que não existe um texto na folha de papel como transcrição de outro texto interior ou inconsciente. A própria existência de um texto autobiográfico já implica em modificação no ser, de sua existência a si. Uma existência mutante que provoca a criação do sentido, do sentido como um vir-a-ser. Segundo Derrida (DERRIDA, 2002a), para Freud, a parte psíquica que recebe os estímulos exteriores não forma marca duradoura, o que nos faz pensar que a escrita pode registrar o acontecimento antes mesmo de esse aparecer à própria consciência, “o percebido só se dá a ler no passado, abaixo da percepção e depois dela” (DERRIDA, 2002a, p. 219).

A constituição do sujeito, da psique e portanto da memória, tudo de forma imbricada, funciona como uma máquina e forma aquilo que chamamos traço. Entendemos por traço aquilo que deixa a marca no indivíduo, mas que pode ser apagada, e rastro como um vestígio, um caminho aberto que traça sua via para necessariamente se apagar, o que é a condição de sua existência. O rastro nunca será sentido como presente à consciência, mas na condição de dar abertura para um acontecimento que ainda está se fazendo, que ainda está por vir, o traço.

Percebemos que a escrita, assim como o sujeito, não possui uma forma fixa e imutável e que o autor também perde o seu *status* de limite e dono da obra. O escritor vai apenas comportar um de seus sentidos, e o “comportar” na verdade quer dizer que em um momento ele deixou-se não-ser através da escritura para se refazer apenas depois dela, depois de ter se descoberto mais de um e principalmente um não mesmo. O processo da escrita parece ser um eterno redescobrir, um redefinir a si e à dinâmica da existência a partir da experientiação e da formação do sentido futuro no texto. Uma tarefa não muito fácil a partir do momento em que a tendência do homem, muitas vezes, é se paralisar diante de redefinições de seus valores.

3. Metodologia da Pesquisa

A pesquisa está centrada na perspectiva analítica da desconstrução derridiana: na análise dos espaços literários de entre-lugar, nos possíveis movimentos de ir-revir

dos textos analisados, articulando discurso literário, discurso filosófico e o discurso freudiano.

Interessa questionar e (des)construir reflexões em movimento de jogo, em movimento de articulação para compreender a dinâmica dos conceitos, compreender e desenraizar alguma essencialidade,

marcar o afastamento entre, de um lado, a inversão que coloca na posição inferior aquilo que estava na posição superior, que desconstrói a genealogia sublimante e idealizante da oposição em questão e, de outro, a emergência repentina de um novo 'conceito', um conceito que não se deixa mais - que nunca se deixou - compreender no regime anterior (DERRIDA, 2001, p. 48-49).

Como afirma Nietzsche “Não somente a razão de milênios – sua loucura também irrompe em nós. É perigoso ser herdeiro” (2003, Da virtude dadivosa, 2), entendemos, assim, que é preciso questionar e discutir conceitos para renová-los, atualizá-los produtivamente.

4. Análise de dados

Nossa análise se volta para o texto crítico de Beckett (2003), que ao analisar Proust (1983), se aproxima bastante das considerações derridianas de tempo. Afirma que o tempo é um monstro de duas cabeças: danação e salvação. Explica que o ontem nos deformou ou nós a ele, num caminho de morte constante, morte na/da vida para que esta se fizesse presente. Sobre o funcionamento da psique também diz que não podemos controlar a memória ou os fatos evocados, tanto porque o que obtemos do real é apenas uma caricatura, quanto porque não há possibilidade de identificação do sujeito com o objeto desejado. No caso da autobiografia, a identificação do autor com o narrador. Para Beckett (2003), a personalidade constantemente modificada é fruto mais uma vez da passagem do tempo no interior do indivíduo. O estudioso da obra de Proust (1983) discorda de uma temporalidade medida pela forma tradicional. Ele utiliza a metáfora do diamante para apresentar a relação não excludente, mas sim articulada das temporalidades: o diamante em uma estrada batida deforma e é deformado, ao mesmo tempo em que resiste e mantém seu trabalho. Em seu fim está uma ameaça e uma promessa:

Não há como fugir do ontem porque ontem nos deformou, ou foi por nós deformado. (...) Ontem não é um marco de estrada ultrapassado, mas um

diamante na estrada batida dos anos e irremediavelmente parte de nós, dentro de nós, pesado e perigoso. (BECKETT, 2003, p. 11)

Para o sujeito, a transformação de si através do processo de reformulação e re-significação é dolorosa e não acontece tranqüilamente. O “antigo” *eu*, no trabalho de formação, de modificação de seus anseios, medos e culpas, resiste até o último momento antes de ceder. Tem-se então uma relação que se estabelece como um lugar de diferença que acrescenta. A ameaça do estranho e do diferente provoca um movimento da psique para que ela possa se defender, reorganizando-se para tornar familiar aquela nova experiência: “Esfoliação perpétua da personalidade” (BECKETT, 2003, p. 25). Beckett (2003) descreve algo parecido com o processo psíquico do bloco mágico freudiano, na medida em que se refere ao “pacto renovado”, uma forma de se preparar para os acontecimentos vindouros, mas que também representa a morte, uma eterna morte daquilo que havia antes para o nascimento de uma nova forma de negociação da percepção. Notamos, ao relacionar as análises de Beckett (2003) com as de Derrida (2002a) e Freud (1976), que a reviravolta das sensações e formulações habituais para que o “novo” tome lugar, corresponderia ao arrombamento para a inscrição do rastro.

Assim, para o crítico proustiano, o cerne da experiência está no intruso, no objeto estranho a nossa percepção. Algo misterioso à racionalidade até então erigida e baseada em conhecimentos devidamente apreendidos. O misterioso não parece encaixar-se em nossa estrutura de imediato e é preciso que haja uma rearticulação para que seja apreendido, o que nos remete novamente à pulsão de morte, ou à vida à morte.

O tempo, na narrativa de Proust (1983), não segue uma linearidade tradicional, mas é extra-temporal, está ausente da noção da cronologia habitual. Na morte há uma perda de si mesmo e talvez através da autobiografia se possa apreender a si, esse outro em mim, e acolhê-lo, deixá-lo o mais próximo possível na tentativa ilusória de deixá-lo preso, adiando o último instante, o da separação final.

O tempo da memória e do ser é um tempo presente. Presente como presença de um passado ausente, a se fazer em forma de promessa.

3. A escrita de memória como confissão

Para tratarmos do assunto expresso pelo título acima precisamos fazer um retorno às origens, referirmos previamente a um período muito anterior, a um tempo

mítico que corresponde ao relato da Gênese. Esse caminho, necessário para nossas considerações, na verdade segue um outro caminho já aberto e também traçado por Jacques Derrida (2002b). Via a qual orienta muitas outras considerações acerca da relação entre a escrita autobiográfica e o gesto confessional em seu sentido eclesialístico.

Recuemos então ao momento do pecado, do erro cometido pelo homem no paraíso após ter comido o fruto da árvore da vida. O erro consistia, ao mesmo tempo, em desobedecer a uma ordem divina, no conhecimento do bem e do mal e da nudez, assim como na vergonha por estar nu. O que vai nos interessar aqui é o rompimento da condição de um não-saber sobre si e tudo o que se seguiu a isso. Quando o homem passa a conhecer e a reconhecer sua condição de estar nu, com seu sexo exposto, ele se envergonha, perde sua pureza original, cobre-se e em seguida, quando tal fato é dado a conhecer a Deus, é severamente punido. Punido inclusive com a morte, pois perde a condição de imortalidade e passa a ser mortal. Segue-se então a esse fato que todos os homens passam a ser punidos pelo pecado de um só, mas tornado de todos.

Na natureza o homem é o único animal que se cobre, que tem vergonha de seu sexo. É, portanto, o único que se sente nu, que se sente impuro e necessita cobrir-se. Os animais, segundo Derrida (2002b), não se sentem nus porque são nus, para eles não existe a condição de nudez. Assim, podemos concluir que não há um pensamento do bem e do mal sem o sentimento da nudez, sem sentir-se impuro, já que foi a partir desse acontecimento que fomos expulsos do paraíso. Os três fatores, o conhecimento do bem e do mal, o conhecimento da própria nudez e a punição, estão intimamente ligados. O saber sobre si mesmo que implica o conhecimento de estar nu envolve todo o comportamento humano, toda sua forma de representação, pois não há como pensar separadamente o saber e a técnica e tudo que está relacionado a esse vivente depois do erro inaugural:

o vestuário responde a uma técnica. Nós teríamos então que pensar juntos, como um mesmo “tema”, o pudor e a técnica. E o mal e a história, e o trabalho, e tantas outras coisas que o acompanham. O homem seria o único [animal] a inventar-se uma vestimenta para esconder seu sexo. (DERRIDA, 2002b, p. 18)

O conhecimento do bem e do mal e da situação em que se encontrava no mundo deram ao homem o poder de ser igual aos deuses, mas o conhecimento também lhes garantiu o sentimento de impureza, de culpa. Após o pecado original o

homem passa a se constituir em uma rede de relações calcadas pelo “erro” cometido na origem e pela necessidade de redenção.

Pensemos então da seguinte forma: se o homem se sente envergonhado, se sente necessidade de cobrir-se, é porque se sente impuro, mas necessita sentir-se puro e por isso cobre-se. Esse sentimento acontece mesmo quando estamos sós, ou no exemplo de Derrida, quando estamos diante de um animal que está nu e que não tem conhecimento de sua nudez e nem da nossa. O pensamento aqui se direciona então para a hipótese de que o sentimento de vergonha e impudor, desde a Gênese, está presente na constituição do homem ocidental, em seu comportamento, em sua forma de ver o mundo e principalmente de ver a si mesmo.

Todavia, se só podemos sentir vergonha diante de um outro, quando estamos sós ou diante de um animal que não possui o conhecimento da nudez e sentimos necessidade de nos cobrir, a vergonha é diante de quem? Diante do outro, do outro em mim. Percebemos que antes de nos dirigirmos ao outro externo, nos dirigimos primeiramente a nós, a um outro em nós, e é diante dele que precisamos, primeiramente, confessar.

É importante lembrar que o homem é o único animal que conta a sua própria história, que está sempre se lembrando dos atos passados, recordando, passando em revista a história do homem. Segundo Derrida (2002b), o homem é um “animal autobiográfico”, e esta autobiografia, a história de si, depois do pecado original torna-se confissão, testemunho de um erro inaugural, uma dívida estabelecida entre criador e criatura.

O testemunho, antes do discurso, antes de sua passagem ao ato vai sempre se dirigir ao outro, sempre vamos narrar primeiramente a um outro em nós, um trabalho de abertura para o *post-scriptum*. O testemunho então não deixa de fazer com que haja uma reflexão sobre si, uma reflexão autobiográfica antes de se relacionar com o nome de Deus. A religião é uma resposta diante de si e diante de Deus. A literalidade e a escrita são componentes fundamentais de toda crença e de toda forma de revelação, de resposta à revelação. É uma via de mão dupla: se toda forma de religião já supõe uma resposta, uma resposta primeiramente provocadora de uma reflexão interior, ou seja, de um movimento autobiográfico, toda autobiografia também é uma forma de confissão, de testemunho, um testemunho auto-imunitário. Percebemos a partir dessa argumentação que a escrita é um lugar sagrado na medida

em se constitui também como sepultura, lugar de morte para o renascimento de um outro, agora rearticulado através do texto.

Santo Agostinho (1999) inaugurou um pensamento filosófico cristão no qual a confissão consistia num movimento da alma como intimidade, como um poder de atingir o interior de si, pois aí é que se encontra a verdade. Constrói-se assim uma forma de individualização num mundo em que era valorizado o coletivo em detrimento do particular. Para o cristão é necessário o conhecimento individual, intra-pessoal, para que o homem tenha condições de atingir a Divindade, o que inaugura um pensamento individual, uma preocupação com o sujeito. No mundo antigo, o íntimo, o particular não eram tão valorizados. Houve o oráculo de Delfos, o “conhece-te a ti mesmo”. Presente também em Sócrates, Platão e Aristóteles. Mas os gregos dificilmente diziam *eu*. Diziam na maioria das vezes *nós*.

Derrida (1995) escreve que quando Santo Agostinho (1999) se perguntava porque deveria se confessar a Deus, já que Ele tudo sabe e tudo vê, a resposta era que o ato de confissão não busca informar a Deus os pecados, mas sim em dar graças à vida, em aumentar o conhecimento sobre si mesmo, aproximando-se do Criador.

Através da narrativa de uma vida, tenta-se nomear aquilo que vai além do nome (a experiência, a paixão), o inominável. A confissão atravessa toda a escrita autobiográfica e tenta salvar o ser que vai além de si e que existe através do nome, que comporta o nome ou o caminho aberto por ele. Tenta-se salvar tudo aquilo que é trazido pelo nome, exceto o nome, e pode-se pensar que o ato da escrita é injusto. Porém, tal fato significa sim respeitá-lo em sua condição de nome, perceber sua economia de existência, seu trabalho, que é o de anunciar a chegada do outro, a lembrança do outro e estacionar-se em sua nudez, para abrir possibilidades futuras.

Existe no texto, ao mesmo tempo, um sentimento de pecado e de restituição marcado por uma espécie de eterno reconhecimento e gratidão pela vida, pela dádiva divina da vida, pela existência do homem sobre a Terra. Podemos dizer que se vive um tempo calcado pela tentativa de redenção e de gratificação, um pela falta cometida no início e outro pelo dom da vida, da vida inteira. Isso porque diferentemente do pensamento grego, o cristão acredita que o mundo foi criado, que Deus o criou a partir do nada, antes havia nada, e “ele criou o céu e a terra”, e criou por amor. Assim estaremos sempre em dívida por termos recebido a vida, por ela ter sido dada a nós, sem nada em troca. Mas o homem está ameaçado pelo nada, pela condenação à morte devido à passagem da serpente.

Rousseau (1965) afirma que um roubo cometido em sua adolescência o levou a escrever suas memórias: “Esse peso continuou, pois, até hoje sem o alívio da consciência, e posso dizer que o desejo de me livrar dele de alguma maneira muito contribuiu para a resolução de escrever minhas confissões” (*apud* Derrida, 2004, p. 59). A escritura da vida realizada pela autobiografia — a escuta das vivências de um *eu* que não consegue reconhecer-se, mas que tenta representar esse outro metonímico e metafórico — torna-se assim um gesto de restituição e de reconhecimento. Restituição porque é através do discurso de contar-se a si primeiramente a sua vida que o homem estará buscando a “salvação”. A obra é seu testemunho, é a revelação, é a verdade, uma verdade sobre a vida, uma confissão que por si só já pressupõe o perdão, já o liberta do mal cometido, da culpa. A necessidade de voltar-se para as ações passadas afeta o *eu* e retraça o caminho a seguir e o caminho seguido, através da reconstituição de si, e em busca da salvação. Em toda forma de confissão, de testemunho, está subentendido um “eu digo a verdade” e digo a alguém, e toda forma de promessa de dizer a verdade, todo juramento, já envolve instantaneamente Deus. Não há juramento nem testemunho sem Deus.

A memória, o voltar-se para os fatos passados da própria história individual, exerce um papel de libertação em relação ao tempo e à imagem racionalista do mundo quando acontece nas manifestações religiosas. É assim no Cristianismo e no Budismo: o primeiro remete sempre a existência a um tempo mítico, e o segundo, de acordo com Mircea Eliade (1972), garante aos mais evoluídos uma *memória absoluta*, porque pode recordar toda a vida, o que garante um poder de Cosmocrata. Isso ocorre porque o poder, o trabalho de recordar é considerado maior do que o poder de conhecer a origem, já que na recordação há um movimento de redescoberta e re-significação.

É a abertura de registro de um ser como confissão, num movimento de rememoração, de lembranças muitas vezes difíceis, que traz à tona os erros cometidos, os maus comportamentos, mas também a necessidade de ser perdoado, redimido, purificado. A confissão e a necessidade de perdão nascem naquele tempo mítico e marcam a busca de crédito com o doador-credor que é Deus, aquele que dá, mas quer receber a dívida em forma de um determinado comportamento humano.

O sacrifício realizado pela escrita, a experiência de poder e de autoridade sobre o sujeito e sobre as leis da vida provocam uma perda de si por vontade própria.

Perda para não estar sujeito a nenhuma dualidade opositiva, nem acima, nem abaixo, nem servo, nem senhor. Um ato de fé, de crença no poder da palavra, de sua promessa, a promessa de que realizará seu trabalho por si mesma, na ausência de seu autor.

A autobiografia carrega a tensão entre a vida-e-morte, estas inseparáveis, para tentar dar conta da incomensurável organização da existência humana que é a de sobrevivência e desaparecimento. A escritura das memórias trabalha e metaforiza tempo e indivíduo e, por isso, realiza um movimento de morte e ressurreição, confissão e renovação.

A delimitação de uma vida através da sua narrativa coloca um espaço em que o contar sobre si pode ou não ser resultado de uma invenção, mas carrega uma relação com a vida e com as necessidades presentes. Carrega uma tensão e um desejo de pagar uma dívida através da revisão dos atos passados, de um desvelamento de si. Escreve-se a vida porque ela é digna de ser escrita, porque ela é agradecimento ao valor que lhe é devido.

O retorno a um tempo ausente, mítico, num movimento que carrega o rastro arcaico no momento de busca do “passado” (em passado como *presença*), da escrita da vida, pode ser considerado um gesto “imunitário (e pois um movimento de salvação, de salvamento e de salvação do salvo, do santo, do imune, do indemne, da nudez virginal e intacta)” (DERRIDA. 2002b, p. 87).

A dignidade do ser vivente é algo que extrapola a própria vida e o vivente, indo além deles, e é nesse espaço que pode habitar a religiosidade, a paixão, no além do texto que o texto comporta. A vida do vivente vale mais do que ela própria, está além dela, e é no excesso, na suplementaridade que acontece a necessidade de perpetuação e sua relação com a finitude, a relação com a morte, o gesto auto-imunitário. Só o texto pode abrigar tamanha complexidade, só através dele pode-se negociar a incomensurabilidade da existência.

Aquilo que mantém uma comunidade humana auto-imune em vida é sua capacidade de estar sempre aberta a algo além dela, uma *sobre-vivência*, algo que poderá ser o outro, a liberdade, a morte, Deus. Algo que possibilitará a tentativa do retorno à pureza. Assim, toda forma de testemunho possui já um interlocutor que o excede, que vai além, e que tenta resgatar um tempo antes da queda, para que possa unir-se a Deus, tornando-se igual a Ele. A transitoriedade das coisas mundanas, a

mudança das etapas de vida do homem, ou mesmo da natureza — o nascer, crescer, envelhecer e morrer — garantem ao ser a certeza da morte, sua inevitabilidade e diante disso ele tenta sobreviver a ela, perpetuando-se através da obra.

A escrita de memória possui a força de libertar a obra do tempo, libertando autor e obra de qualquer tentativa de fixidez, já que o escritor, num processo de deslizamento, percorre um caminho traçado por si mesmo. Movimento que consiste em deslocar-se rumo ao desconhecido, rumo ao impossível, como afirma Derrida: “Ir aonde é possível ir não seria um deslocamento ou uma decisão; seria o desenvolvimento irresponsável de um programa. A única decisão possível passa pela loucura do indecível e do impossível: ir aonde (wo, Ort, Wort) é impossível ir” (DERRIDA, 1995, p. 42), pois nada em tal processo pode ser controlado.

A intenção do sujeito antes de iniciar a escrita autobiográfica é apenas uma das forças que interagem num processo maior de iterabilidade, que vai inscrever a marca, o rastro. Mas essa determinação será provisória, podendo ser transformada, já que se trata de uma cadeia de signos na qual nunca poderemos obter “o nome exato que una em definitivo um nome a uma única coisa” (NASCIMENTO, 1999, p.160). Dessa forma, a incomensurabilidade da existência humana, a confissão, o pecado e o perdão, se farão presentes como devir, negociando o além do homem.

Referências Bibliográficas:

- AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- BECKETT, Samuel. *Proust*. Trad. Arthur Nestrovski. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. 3ª ed. Trad. Maria Beatriz M. N. da Silva. São Paulo: Perspectiva, 2002a.
- DERRIDA, Jacques. *O animal que logo sou*. Trad. Fábio Landa. São Paulo: UNESP, 2002b.
- DERRIDA, Jacques. *Mal de Arquivo: uma impressão freudiana*. Trad. Cláudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- DERRIDA, Jacques. *Papel-máquina*. Trad. Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.
- DERRIDA, Jacques. *Salvo o nome*. Trad. Nícia Adan Bonatti. São Paulo: Papirus, 1995.
- ELIADE, Mircea. *Imagens e Símbolos: ensaios sobre o simbolismo mágico-religioso*. Trad. Sônia Cristina Tamer. São Paulo: Martins Fontes, 1972.
- FREUD, Sigmund. Além do princípio de prazer. In: _____. Edição standard brasileira das *Obras psicológicas completas* de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 18, p. 17-85.

NASCIMENTO, Evando. *Derrida e a literatura: “notas” de literatura e filosofia nos textos de desconstrução*. Niterói: ed. UFF, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003. (Coleção A obra-prima de cada autor, v. 22).

PROUST, Marcel. *Em Busca do Tempo Perdido – No Caminho de Swann*. Porto Alegre: 1983.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Rousseau. As confissões*. Trad. Wilson Louzada. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1965. (Clássicos de Bolso - Edições de Ouro-Águia de Ouro-AG 1219).

Capítulo 6

**MANIFESTOS, PANFLETOS E MIMEÓGRAFOS
A(R)MADOS: A CONTRACULTURA MANIFESTADA NA
POESIA MARGINAL DOS ANOS 70 NO BRASIL**

Djael Martins Pedro da Silva
Guilherme da Silva Vale
Moisés Monteiro de Melo Neto

MANIFESTOS, PANFLETOS E MIMEÓGRAFOS A(R)MADOS: A CONTRACULTURA MANIFESTADA NA POESIA MARGINAL DOS ANOS 70 NO BRASIL

Djael Martins Pedro da Silva

Graduando em Letras pela Universidade de Pernambuco – UPE. Participou como bolsista e professor do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (2018-2019). Experiência como professor de Língua Portuguesa. Foco de pesquisa na área da literatura, sociologia da literatura, literatura e história. Autor de trabalhos relacionados à prática do texto dissertativo argumentativo e de trabalhos publicados sobre obras de literatura portuguesa e brasileira. E-mail: djael.martins@upe.br.

Guilherme da Silva Vale

Graduando em Letras pela Universidade de Pernambuco – UPE. Atua como professor de língua portuguesa, redação e literatura. Foco de pesquisa na área de literatura, sociologia da literatura, estudos culturais, literatura e história e crítica literária. Autor de trabalhos publicados sobre obras de literatura africana de língua portuguesa e literatura brasileira. E-mail: guilherme.vale@upe.br.

Moisés Monteiro de Melo Neto

Possui graduação em Letras (1992), mestrado e doutorado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2011). Atualmente é professor da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, e da Universidade de Pernambuco – UPE. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura, atuando principalmente nas seguintes áreas: Dramaturgia, Literatura Comparada, Estudos Culturais, Produção Textual, Literaturas em Língua Portuguesa, Representações dos Gêneros na Literatura, Bioficção, Literatura e História, Literatura e Cinema. É autor de mais de 10 livros publicados, alguns até premiados e distribuídos na rede pública de ensino. E-mail: moises@moisesneto.com.br.

Resumo: A cultura sempre fez parte da existência humana desde os primórdios dos tempos. Em um meio social, a cultura tende a se dividir em dois ramos. O primeiro, a cultura vigente, ou objetiva, aquela que sempre é aceita, respeitada, adotada como estilo de vida, admirada em suas formas de arte estimadas, e defendida como padrão artístico pela elite e por boa parte da população. Já o segundo ramo, o da contracultura, este e seus representantes sofrem do estigma social. Geralmente são movimentos considerados sem valores por não abarcarem a cultura vigente, e por isso são desrespeitados, abafados, repudiado, e muitas vezes até silenciado. Este trabalho tem como objetivo apresentar os conceitos de contracultura, tecendo comparações entre estes e determinados conceitos de cultura objetiva, de uma forma que se torne claro o embate entre ambas as formas de cultura. O trabalho visa evidenciar também as características do movimento de poesia marginal dos anos 70 no Brasil, relacionando-o ao seu contexto histórico-social, analisando algumas obras, e apresentando seus principais traços, meios de disseminação e autores, apontando em tal fenômeno as principais características de contracultura para que fique claro como na prática o embate entre cultura vigente, ou objetiva, e contracultura se desenrola, principalmente em contextos sociais turbulentos como a época do regime militar, na qual surgiu o movimento artístico da poesia marginal dos anos 70.

Palavras-chave: Contracultura. Cultura. Literatura brasileira. Poesia Marginal de 1970.

Abstract: The culture has always been part of human existence since of primordial times. In a social environment, the culture usually to split up in two kinds. The first: current or objective culture, that has always was accept, respected, adopted like life style, admired in its stimated art forms, and defended like artistic standart by elite and great part of population. Already the second, the conterculture, this kind of culture and its representants suffers social stigma. Normally, it's movements consider valueless because it doesn't make part of current culture, and because of this it's desrespected, ignored, repudiated, and many times, silenced. This work has the objetive of to presents the concepts of counterculture, comparing between this concepts and specifics objective culture concepts, in a way this has been clear the conflict between both culture forms. This research want too to evidence the characteristics of movement brazilian marginal poetry of 1970 decade, connecting this movement to its historic-social context, analyzing some its works, and presenting its main marks, mean of dissemination and authors, pointing in this fenomenal the main characteristics of counterculture, for to been clear how, in practice, the counterculture and objective or current culture conflict happens, mainly in turbulent social contexts, like the military regime time, in which emerged the 70's marginal poetry's literary movement.

Keywords: Counterculture. Culture. Brazilian literature. 70's Marginal poetry.

INTRODUÇÃO

Sempre ouviu-se falar de cultura, e suas tantas manifestações por todo o mundo ao decorrer dos anos. Entretanto, não somente de cultura é permeada a sociedade. Para cada forma de cultura vigente de determinada época ou local, existe uma forma de cultura adversária: diferenciada, inovadora, e por isso, perseguida,

silenciada e quando não, imitada, correspondente que visava a quebra de barreiras e paradigmas para trazer satisfação aos insatisfeitos. Esta, chamada de contracultura, trava um embate com a cultura vigente desde tempos imemoriais, se manifestando de inúmeras formas. Algumas dessas formas foram silenciadas, outras conquistaram um lugar em meio a cultura dominante. Por conseguinte, alguns destes conseguiram tal feito logo após seu surgimento, já outros, aguardaram anos, e até décadas para isso.

A contracultura promove mudanças, e tendo isso em mente, dialogaremos aqui sobre um movimento contracultural específico, posteriormente considerado cultural, que marcou uma época, e deu voz a inúmeras vozes silenciadas pela opressão, inimiga declarada da contracultura, sinalizando para mudanças que estariam por vir. Este trabalho apresenta estudos realizados no campo literário referentes a uma desta manifestação contracultural que até hoje é lembrada: a poesia jovem, ou marginal, da década de 1970 no Brasil. Utilizando ideias principalmente de Campedelli (1995), Goffman e Joy (2007), e Heloisa Buarque de Hollanda (1982), apresentamos alguns dos conceitos de contracultura, além de uma breve explanação sobre sua relação com seus meios de produção e disseminação. Trazemos também um panorama histórico-social sobre o movimento de poesia marginal dos anos 70, salientando suas diversas facetas. Apresentamos aqui uma breve análise de algumas de suas manifestações, apontando relações do movimento com o contexto histórico-social da época, e estudando tal contexto a partir de obras específicas produzidas por poetas da geração mimeógrafo.

Defendemos também a ideia de que tal movimento surgira como um movimento de contracultura. Tendo em vista contexto político-social do Brasil na época em que se surgiu o movimento, com o país sentindo o peso de anos de agravamento do regime militar, além da rigorosa censura que agrilhoava poetas e artistas por toda a nação, levou algum tempo para a poesia marginal passar a fazer parte da cultura vigente, e ser respeitada e valorizada como tal.

A metodologia empregada para a produção deste estudo fora de caráter bibliográfico. Complementando as abordagens, teorias e referenciais aqui expostos, trazemos também algumas imagens para fomentar as análises e com isso, apresentar ainda mais sobre o fenômeno de poesia marginal dos anos 70.

CONTRACULTURA

Definição e características

Falar de contracultura não é fácil, visto que esta existe desde os primórdios dos tempos. De acordo com Timothy Leary (In GOFFMAN; JOY, 2007), na introdução escrita por este para a obra *Contracultura através dos tempos*, de Ken Goffman e Dan Joy, tal fenômeno é tão antigo quanto a própria civilização e tão velho quanto o próprio fenômeno de cultura. A contracultura difere bastante da cultura em si, pelo de fato de essa primeira não se adequar a padrões, e sim, ser maleável e se adaptar às necessidades do contexto de sua época, “[...] se fissionando e reagrupando em configurações adequadas aos interesses do momento [...]” (LEARY In GOFFMAN; JOY, 2007, p. 9), sendo guiada por tais interesses em um processo de não-linearidade tão intensamente complexo que aos olhos de quem a observa mais se parece caos (LEARY In GOFFMAN; JOY, 2007).

A princípio, poderíamos imaginar que a contracultura é apenas um modelo diferenciado de cultura que vai contra as tendências culturais vigentes e dominantes de determinada época. Entretanto, de acordo com Goffman e Joy (2007) o conceito de contracultura vai além disso. De acordo com os autores, a essência da contracultura se reinventa a cada momento assumindo formas imprevisíveis, chocantes e inovadoras, mas que dentre as várias formas distintas de contracultura que emergiram ao longo dos últimos anos distintos, havia uma característica em comum entre todas elas, que era o fato de que todos antiautoritaristas e não-autoritários (GOFFMAN; JOY, 2007). Sendo assim:

[...] Claramente, a definição de contracultura é questionável, mas nós sustentamos que, quaisquer que sejam as diferenças, havia uma intenção mútua específica que motivou praticamente todos os que se definiram em termos contraculturais até os últimos anos. Eles eram todos antiautoritaristas e não-autoritários. Nossa definição é a de que a essência da contracultura como um fenômeno histórico perene é caracterizado pela afirmação do poder individual de criar sua própria vida, mais do que aceitar os ditames das autoridades sociais e convenções circundantes, sejam elas dominantes ou subculturais. Afirmamos ainda que a liberdade de comunicação é uma característica fundamental da contracultura, já que o contato afirmativo é a chave para libertar o poder criativo de cada indivíduo [...]. (GOFFMAN; JOY, 2007, p. 49)

Não se trata apenas de ir contra a cultura dominante, a contracultura é vista como uma forma de libertação. Através de suas tendências, muitos pensadores, artistas e filósofos expressaram suas opiniões e anseios, indo contra os ideias vigentes de seus tempos. Figuras como Sócrates, Martinho Lutero, Galileu e Mark Twain teriam sido representantes da contracultura de suas épocas, (LEARY In GOFFMAN; JOY, 2007). A individualidade é uma característica fundamental para contracultura:

[...] Defender o primado da individualidade implica estimular, encorajar e defender a expressão pessoal, não apenas no sentido de “liberdade de opinião”, mas também no que diz respeito a crenças, aparência pessoal, sexualidade e todos os outros aspectos da vida. O espírito contracultural rejeita apenas aquelas expressões de individualidade que claramente oprimem os outros. (Goffman e Joy, 2007, p. 50 e 51)

Vale lembrar também que, a individualidade da contracultura não é baseada no egoísmo e egocentrismo, e sim uma individualidade partilhada entre aqueles que segue o conceito socrático do “conhece-te a ti mesmo” (GOFFMAN; JOY, 2007). Além da individualidade, as principais características da contracultura são: a afirmação e precedência desta individualidade acima de quaisquer convenções sociais e restrições governamentais; o desafio ao autoritarismo de forma óbvia, mas também sutil; e a defesa de mudanças individuais e sociais (GOFFMAN; JOY, 2007).

Tratando-se do autoritarismo combatido pela contracultura, este pode ser tanto aquele que vez ou outra emerge de esferas políticas e governamentais, oprimindo a população através de leis rígidas e ditatoriais, como também o autoritarismo religioso, que impõe práticas e padrões de vida que devem ser seguidos à risca, e que também influencia julgamentos por parte dos praticantes de tais práticas para com aqueles que não os praticam. Obras de arte contraculturais e artistas representantes da contracultura, muitas vezes acabam sendo vistos com certo estigma pela parcela da população que se sente satisfeita com as imposições religiosas e estatais por parte de seus líderes. Ao mesmo tempo que, aqueles que sentem-se excluídos e/ou prejudicados pelos padrões e leis impostas, ou que sentem-se incomodados com a opressão de suas individualidades por parte de tal rigidez, acabam por se inclinar a admirar tais artistas, ou até mesmo juntar-se a eles, seja por revolta, insatisfação ou necessidade de mudança de seu meio social, desejando que este torne-se mais

adequado e respeitoso para com a individualidade de cada um. Ainda sobre a individualidade contracultural, Goffman e Joy confidenciam que:

No nível individual, os contraculturalistas demonstram mutabilidade: um processo fluído, camaleônico de perpétua transformação na identidade pessoa, nos interesses e nos objetivos almejados. Os contraculturalistas realizam apaixonadamente aquilo que Nietzsche chamou de “transposição de valores” — uma filosofia e um estilo de vida que implica uma contínua transformação, com sistemas de valores, percepções e crenças mutáveis, como um objetivo em si. (Goffman e Joy, 2007, p. 53)

O movimento contracultural de cada época geralmente reúne inúmeras pessoas insatisfeitas com seus meios que buscam uma mudança, e dessa forma, a contracultura assume o papel de salientar a necessidade de mudanças sociais. “[...] Algumas vezes somos tentados a dizer que, na verdade, aqueles que *recordam* a história são condenados a repeti-la [...] (GOFFMAN; JOY, 2007, p. 45), e é exatamente isso que os contraculturalistas procuram evitar. Vale salientar que muitos grupos contraculturalistas definem-se como anarquistas, ao mesmo tempo em que alguns idealistas acreditam que um movimento contracultural anarquistas só pioraria o cenário em que tal movimento se encontra, podendo estimular a população a clamar ainda mais pelo autoritarismo do governo (GOFFMAN; JOY, 2007).

Em meio a um contexto histórico-social desfavorável e insatisfatório, surge uma manifestação contracultural, como forma de protesto a tal situação. Apesar de cada geração acreditar que criou sua própria cultura rebelde (GOFFMAN; JOY, 2007), esta existe a muito tempo, e vem apenas modificando-se de acordo com a situação, as necessidades, e os contraculturalistas que a evocam como forma de fazer ecoar vozes abafadas de individualidades oprimidas.

[...] Punks, artistas de vanguarda, o movimento hip-hop, ativistas antiglobalização e anarquistas Black Bloc, tecnoculturalistas leitores de Wired e hackers, ligados na cultura clubber, rappers conscientes, psicodelistas educados, Burning Man, modernos primitivos com implantes e piercings de aço pendurados em cada órgão, habitantes do submundo sexual, pagãos, acadêmicos pós-modernos, funkeiros, adeptos da New Age, riot grrrls, desertores, frequentadores de raves, dreadsters, zen-budistas, gnósticos, iconoclastas solitários, vagabundos, poetas performáticos, góticos, abraçadores de árvores, libertinos e libertários — todos algumas vezes definidos (e autodefinidos) como contraculturais. (GOFFMAN; JOY, 2007, p. 48)

Muitos de tais grupos podem hoje serem vistos como representantes da cultura e não da contracultura. Isso se dá pelo fato de que nem sempre os opressores conseguem oprimir as vozes contraculturais, que acabam ganhando cada vez mais espaço, e muitas vezes acabam mudando de status de contracultural para cultural.

Quando a perseguição fracassa na tentativa de esmagar uma contracultura ativa, a cultura dominante tende a assimilá-la, sutilmente enfraquecendo, distorcendo ou mesmo algumas vezes invertendo seus memes, tirando deles seu poder subversivo [...].” (GOFFMAN; JOY, 2007, p. 56)

Em outras palavras, se não consegue vencer o inimigo, junte-se a ele. Os autores relatam que salientam que, atualmente, grupos que se opõem ao racionalismo, à liberdade sexual, à ciência, à liberdade de opinião e muitos outros aspectos antes defendidos por movimentos contraculturais e que hoje fazem parte da nossa cultura, mesmo que não sejam aprovados por toda a população, podem ser definidos ou se autodefinirem como contraculturais (GOFFMAN; JOY, 2007). Em outras palavras, a contracultura irá sempre travar embate com a cultura vigente, não importa se tal cultura apresente características antes contraculturais e a contracultura assuma uma postura antes cultural. E dessa forma, com a rebeldia tornando-se padrão, e o que antes era padrão tornando-se rebeldia, cultura e contracultura seguem de mãos dadas, ao mesmo tempo com olhares virados cada um para uma direção.

Por conta disso, se tratando do contexto atual de contracultura, tudo se torna bastante complexo. Hoje, a liberdade individual tornou-se, em contraponto ao passado, bastante respeitada, apesar de ainda existir muitos pontos onde se pode melhorar. Contudo, conservadores da antiga cultura atacam tal liberdade, acusando-a de ser a causadora de um vácuo ético que levam as pessoas a um vácuo ético.

[...] Eles (os conservadores) afirmam que em uma sociedade de massa as pessoas precisam de regras e códigos precisos segundo os quais viver — preferencialmente estabelecidos pela autoridade religiosa e reforçada pelo termo de um Deus julgador e punitivo. Eles consideram que a falta de uma ideologia social claramente definida e inflexível é responsável pela anomia social e a decadência, uso de drogas, abusos sexuais, gangsterismo e a grosseria geral que hoje reina na cultura ocidental [...]. (GOFFMAN; JOY, 2007, p. 63)

Deixando de lado o contexto atual, e voltando algumas décadas no tempo, mais precisamente na década de 1970, temos a poesia jovem, ou marginal para os

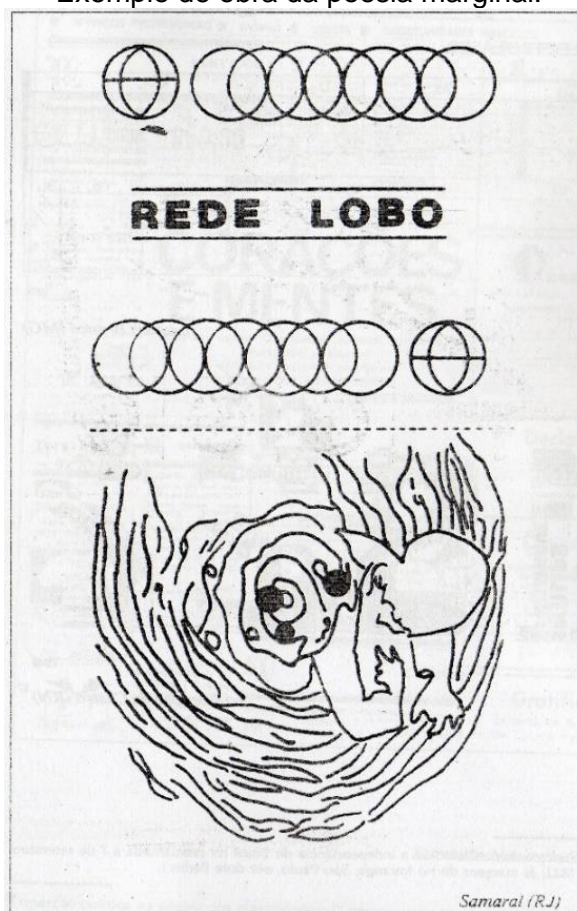
defensores da cultura dominante da época, ou até mesmo magistral por seus defensores, rebatendo a denominação anterior, como forte movimento contracultural.

Contracultura versus censura: os meios

Em meio a uma censura política violenta, o poeta jovem 70, personagem importante na produção cultural de tal década, procurou espaços alternativos para sua produção intelectual e artística (HOLLANDA; PEREIRA, 1982). Este jovem que rechaçava papéis e viviam miticamente e em profundidade, e que não almejavam empregos fragmentados e especializados (MCLUHAN; FIORE, 1969), buscou os devidos meios para alcançar o público.

Defendendo a individualidade das pessoas cada vez menos satisfeitas com a situação política da época, combatendo o autoritarismo estatal e buscando mudanças no meio social, ou seja, apresentando as principais características que um movimento contracultural precisa apresentar, surge um movimento alavancado por artistas que visava lutar contra ditadores, déspotas, emissoras de televisão parciais, e a violência por parte dos líderes governamentais para com a população. Poetas disseminaram suas palavras através de panfletos atirados as ruas a partir de janelas de edifícios altos, com poemas impressos em mimeógrafos, cartazes espalhados pelas ruas, expondo-se a grandes riscos de serem presos ou até serem sujeitos a algo pior.

Figura 1 – Rede Lobo, uma crítica à emissora de televisão Globo feita por Samaral. Exemplo de obra da poesia marginal.



Fonte: HOLLANDA; PEREIRA, 1982, p. 51

Em uma época de censura e perseguição, os contraculturalistas da época precisaram encontrar um meio eficaz para alcançar o público e disseminar suas ideias, visto que, como já foi citado, a liberdade de expressão é estritamente defendida pela contracultura. As mudanças no meio social precisavam acontecer e era necessário que a informação chegasse às pessoas. Em sua obra *O meio são as Massa-gens*, Marshall McLuhan e Quentin Fiore tecem o seguinte comentário sobre os meios:

Todos os meios agem sobre nós de modo total. Eles são tão penetrantes que suas consequências pessoais, políticas, econômicas, estéticas, psicológicas, morais, éticas e sociais não deixam qualquer fração de nós mesmos inatingida, intocada ou inalterada. O meio é a massa-gem, Toda compreensão das mudanças sociais e culturais é impossível sem o conhecimento do modo de atuar dos meios como meio ambiente. (MCLUHAN; FIORE, 1969, P. 54)

Fica evidente então a importância do meio de disseminação de informação, ainda mais na época tão difícil em que o país se encontrava, tanto histórica, quanto

A POESIA MARGINAL

Uma geração marginal em 1970: a arte sob censura

No Brasil, o período compreendido entre os anos de 1964 e 1985 se refere aos anos em que o país estava sob o regime militar. Neste período, o país era governado por representantes das três forças armadas que revezavam o controle da nação dentro da ideologia defendida por estes. Durante estes anos, a nação estava sob controle ideológico rígido, no ano de 1968, tal regime, ou ditadura, mostrava uma face ainda mais brutal com a publicação do Ato institucional 5, o AI-5, criado pelo então presidente Médici. A publicação do AI-5 instaurava um período de censura e perseguição às manifestações que se erguiam contra o regime ditatorial. As classes artísticas, a música, a literatura praticada por opositores daquele sistema estavam sob os atentos olhares da censura militar. Dentro deste contexto político e social, totalmente controlado e monitorado, germinava pelas ruas do país uma poesia que se mostrava como resistência e oposição ao autoritarismo extremo do regime militar.

Sem que estruturassem um movimento unificado, jovens poetas começaram a se declarar “marginais”, produzindo versos que rompiam com o academicismo e os padrões de escrita formais, para produzirem uma poesia de combate, que lutava contra a repressão, a censura e a ditadura. O ensaísta Jair Ferreira dos Santos (1982) comenta que a chamada poesia marginal rompeu o compromisso com a realidade, com o intelectualismo e com o hermetismo modernistas e partiu para ser marginal, diluidora, anticultural, pós-moderna. A poesia marginal é assim denominada por não encontrar-se no padrão de escritas formais que predominava nos tempos atuais, fugindo de uma estética estabelecida. A poesia marginal fora produzida, impressa e distribuída pelos próprios poetas.

Explorando todas as possibilidades do papel – folhetos, jornais, revistas, manuscritos-, a poesia marginal chegou aos muros, através de pichações. Desenvolvida sob a mira da polícia e da política dos anos 70, foi uma manifestação de denúncia e de protesto, uma explosão de literatura geradora de poemas espontâneos, mal acabados, irônicos, coloquiais, que falam do mundo imediato do próprio poeta, zombam da cultura, escarnecem a própria literatura” (CESAR, 1993, p. 5)

A poesia marginal rompe com a erudição para ir de encontro com a informalidade. Também chamada de geração mimeógrafa, a geração de poetas

marginais era assim conhecida por se utilizarem do mimeógrafo para a confecção dos seus textos, e por serem os próprios divulgadores de suas poesias que iam às ruas espalhar seus manifestos contra a opressão vigente. Ao se referir à marginalidade aderida pelos jovens dos anos 70, César defende que:

A marginalidade é tomada, não como saída alternativa, mas sim como ameaça ao sistema, como possibilidade de agressão e transgressão. A contestação é assumida conscientemente. O uso de tóxicos, a bissexualidade, os comportamentos exóticos são vividos e sentidos como gestos perigosos e ilegais, e, portanto, assumidos como contestação de caráter político. (César, 1993, p. 123)

É necessário que se compreenda que o termo “marginal” não está empregado com o significado que os julgamentos sociais lhe associam. A poesia marginal é assim chamada por compreender uma produção literária não pertencente aos padrões formais, por ser produzida e impressa pelos próprios poetas (por meio dos mimeógrafos) e por ser comercializada pelos próprios produtores nas ruas, bares e lugares não pertencentes aos padrões da cultura vigente da época; também por ser uma poesia de resistência e denúncia contra a opressão sofrida pela censura imposta a partir da consolidação do AI-5, e por se manifestar em folhetos, manuscritos, muros e em ambientes informais.

A criação do ato institucional 5 atingiu diretamente os meios de produção de cultura, as universidades brasileiras e órgãos de imprensa, que agora tinham que conviver e trabalhar sob a censura extrema que lhes era imposta. Músicos nacionais, entre eles Caetano Veloso, Gilberto Gil, Chico Buarque de Holanda, encararam diretamente os efeitos da censura em suas produções; a imprensa passara a ser rigidamente controlada para servir de meio de divulgação ideológica dos militares, e as manifestações artísticas em geral, passaram a ser observadas com desconfiança. Diversos artistas brasileiros, fizeram o autoexílio para fugirem da perseguição ditatorial. Já os que permaneceram em solo nacional tiveram de encarar a censura.

Em nome da chamada “segurança nacional”, a censura silenciou movimentos sociais, proibiu manifestações, músicas que possuíam letras que soassem como disseminadoras de ideias opositoras, e qualquer ação contrária à ideologia vigente. A canção “Apesar de Você”, de Chico Buarque de Holanda, apresentam versos que esboçam aquele momento de silenciamento. A grande imprensa teve sua função remodelada, tendo por obrigação divulgar apenas o que lhes era permitido. Protestos contra a ordem estabelecida resultavam em prisões de editores, jornalistas e agentes

colaboradores destes meios de informação. Para a segurança nacional, as manifestações artísticas e intelectuais eram ameaça em potencial, e com isso, “peças de teatro, filmes, livros, músicas foram proibidos ou mutilados integral ou parcialmente” (Campedelli, 1995, p. 13), e não somente isso, pois “nas escolas e nas universidades implantaram-se regulamentos autoritários, as aulas foram vigiadas e os currículos ‘saneados’ de matéria subversiva (Campedelli, 1995, p. 13).

Neste turbulento momento da história nacional, a poesia marginal eclode como uma forma de protesto às atrocidade daquele sistema. Armando Freitas Filho defende que para a concretização desde movimento não unificado dos poetas marginais, o movimento tropicalista foi de grande importância; pois, de acordo com ele, o movimento tropicalista representaria para as vanguardas em ascensão, a mesma significância que o modernismo brasileiro encontrou em 1922 no movimento antropofágico. Freitas Filho defende que:

A contra-revolução cultural do tropicalismo procurava, no caos, trazer a arte brasileira para o chão, tal como pretendeu anos antes, Oswald de Andrade. Tínhamos, então, toda uma geração voltada para a lição oswaldiana de retomada das “raízes”, com a diferença, entretanto, de que os produtos não eram especificamente literários, mas interdisciplinados [...]. (FREITAS FILHO, 1979, p. 90)

No fim dos anos 70, diversos eventos autônomos explicitaram que a poesia marginal nada mais foi que uma opção, nada exigia a integração a este movimento; os adeptos a ele, foram por opção própria. A década de revolta marginal encerrou-se com grande acontecimento: o grupo Poetasia fez, literalmente, chover poesia em São Paulo, lançando 40 mil folhetos do alto do edifício Itália, com seus 43 andares. A poesia marginal de 1970 lutou contra o autoritarismo, utilizando-se apenas de folhetos produzidos em mimeógrafos pelos próprios poetas e distribuídos nas ruas, bares, cinemas e afins, sob o olhar ameaçador da segurança nacional, fugindo dos padrões dos grandes escritores. As obras de tal movimento, os gritos furiosos que exigiam mudanças na sociedade, se encontravam nos muros, nas ruas, na informalidade, e dessa forma, no domínio público.

Um poesia mutante? A linguagem visual na poesia marginal

A poesia que se ergueu nos anos de 1970, diferenciava-se das produzidas em períodos anteriores. Era uma poesia de aspectos revolucionários, uma produção

anárquica, realizando-se na manifestação social em um ambiente de censura. Embora não houvesse ligação com o concretismo, vigente no Brasil nas décadas de 1950 e 1960, as obras da poesia marginal possuía aspectos que se assemelhavam às produções do concretismo. A poesia marginal era então uma espécie de poesia mutante, e sobre isso, Campedelli comenta o seguinte:

Os poetas jovens foram, principalmente, contra. Contra as portas fechadas da ditadura, contra o discurso organizado, contra o discurso culto, contra a poesia tradicional e/ou universal. A poesia saiu da página impressa do livro e ganhou as ruas. Ela podia ser lida nos muros, nos banheiros públicos, nas margens de outros textos na forma de uma carona literária. Ela estava nos folhetos mimeografados, distribuídos de mão em mão nos bares, nas praias, nas feiras, em qualquer parte. (Campedelli, 1995, p. 27)

A poesia marginal era mutante por possuir várias facetas em sua composição: faceta social, de protesto, informal, marginal, utilizando de linguagem visual, e postura rebelde. Os poetas marginais ousaram adentrar com seus versos em todas as estruturas sociais. Caetano Veloso ousava cantar que “é proibido proibir” no maior período ditatorial da história brasileira. Nos muros, haviam protestos em forma de manifestação visual, a poesia marginal procurava atingir o maior número de civis, despertar o instinto de luta contra a opressão instalada.

Constituindo um antagonismo total em relação aos recursos poéticos tradicionais e questionando veementemente o conceito de poesia, os marginais — tal como os concretistas — procuraram se aproximar da comunicação visual e explorar a palavra em várias dimensões: verbal, vocal e visual. (Campedelli, 1995, p. 28)

A geração mimeógrafa procurara adentrar todas as formas de manifestações, e o fez. Se manifestou em facetas além da escrita mimeografada, se revelou em formas vocais e visuais. A poesia marginal ousou romper com apenas uma produção escrita, procurando se manifestar de diversas maneiras no meio social de sua produção. Ajustando meios de se revelar em uma modalidade visual, a poesia marginal ampliou sua difusão para o campo visual, promovendo uma justaposição de imagens que resultaria na criação de painéis codificados que iriam expor ao público, visões críticas em uma linguagem visual que antes era mais comum em textos escritos. Essa manifestação visual da geração mimeógrafo, a aproxima, em sua características, do movimento concretista, com a ligação entre as artes visuais e as artes plásticas que promovem técnicas de confeccionar imagens a partir do ato de se

justapor desenhos, fotografias, colagens e outras manifestações visuais, para que a partir disto se construa uma linguagem visual fragmentária. Nei Leonardo de Castro representa essa manifestação da poesia marginal em linguagem visual, em seu poema "1822", exposto abaixo:

Figura 3 — 1822, de Nei Leonardo de Castro



Fonte: CAMPEDELLI, 1995, p. 29.

A imagem acima, fruto das manifestações marginais dos anos 70, é uma crítica direta às condições sociais às quais o Brasil se encontrava. A junção das imagens coloca em primeiro plano, o ano de 1822, o ano de independência da nação brasileira, e dentre os números, surgem uma série de imagens que fazem referências à empresas internacionais, principalmente norte-americanas. Este efeito de citação do ano da independência formado por marcas estrangeiras cria a exposição crítica da dependência do Brasil pelo capital estrangeiro, principalmente o norte-americano, que adentraram o território nacional nos fazendo "dependentes, mesmo que independentes".

As obras do movimento representam uma produção que ia de encontro ao público, e não ao contrário, como é padrão dentro das manifestações literárias. Os declarados marginais ao buscarem a independência em suas produções, buscavam também a liberdade dos meios de circulação dos seus textos.

A opção por ser Marginal — isto é, por estar fora dos circuitos comerciais dos livros, por circular de mão em mão, por estar pichada nos muros, por estar impressa em folhetos jogadas do alto de edifícios — faz dessa poesia um trabalho coloquial e lúdico que se volta para a realidade mais imediata. (Campebelli, 1995, p. 31)

Esta característica própria da geração Marginal, fez desta literatura coloquial uma produção de domínio público, que foi em busca dos que se encontram à margem

do academicismo das editoras e dos meios de produção elitizados. Espaços públicos e julgados como "não intelectuais" passam a ser o alvo dos poetas mimeógrafos. Os bares passam a receber vendedores de arte, os muros passam a protestar por meio de inscrições, contra a sociedade e o sistema, os mimeógrafos produzem escritos que se podem encontrar nas ruas e calçadas; e sob o olhar da segurança nacional, artistas criam manifestações de resistência à ditadura imposta pelos militares.

Os Poetas Marginais

Inúmeros artistas brasileiros fizeram parte do movimento de poesia marginal nos anos 1970. Podendo ser considerados precursores de uma tendência inovadora nas produções de poesias de contexto nacional, os poetas Carlos Ronald de Carvalho e Ricardo de Carvalho Duarte, Charles e Chacal, respectivamente, iniciam no começo da década dos anos de 1970, a exposição de características próprias em seus escritos. Rompendo com uma preocupação de estética, conectados com os acontecimentos do momento em que estavam inseridos, e agindo de forma irreverente, Charles e Chacal despontam sinais de uma transformação na arte da escrita. Heloísa Buarque de Holanda argumenta que com as contribuições dos poetas repensam-se o velho poema social com as cores do humor e do prazer. Por meio desta fala, a estudiosa chama atenção para o caráter social que se faz presente dentro das Entrelinhas nas Produções destes precursores da poesia marginal. Este viés social pode ser observado no poema abaixo:

Figura 4 — SOS, de Chacal

tem gente morrendo de medo
 tem gente morrendo de esquistossomose
 tem gente morrendo de hepatite meningite
 sífilite
 tem gente morrendo de fome
 tem muita gente morrendo por muitas causas

nós que não somos médicos psiquiatras
 nem ao menos bons cristãos
 nos dedicamos a salvar pessoas
 que como nós
 sofrem de um mal misterioso: o sufoco

Fonte: CAMPEDELLI, 1995, p. 46.

Os versos do poema acima exposto trazem um sentido de ambiguidade para se pôr em observação o caráter social de sua obra. Iniciando do título, " SOS" pode

trazer a significância de pedido de socorro, como é utilizada normalmente esta sigla. No entanto, também pode suscitar a leitura da palavra "sós". Esta segunda leitura do título faz referência ao contexto vivido no momento de produção desses versos. Dessa parceria entre essas duas importantes figuras para o movimento de poesia marginal da década de 70, surgiu um "órgão de classe" denominado de POBRÁS. O manifesto de criação deste órgão dizia o seguinte:

Nós poetas nos perguntamos: ser marginal é não correr atrás de padrinhos literários de grandes editores?

Ser marginal é não se sentar em fúnebres academias pra molhar o biscoitinho?

Ser marginal é não fingir de mudo surdo burro quando pisam o seu pé?

Ser marginal é tentar viver lutar e ganhar a vida coma poesia minha alegria?

Ser marginal é não jogar esse jogo, então temos a declarar: somos poetas marginais e mais, magistras, e como tais declaramos criada a POBRÁS.

—órgão que lutar pelos direitos:

1 — direito de ir e vir;

2 — direito de assistência médica, psiquiátrica e jurídica;

3 — ser reconhecido como trabalhador;

4 — direito ao dinheiro;

5 — livre acesso a qualquer gráfica da união;

6 — livre acesso a botequins, cabarés e palácios da cidade;

7 — isenção de flagrante;

8 — abatimento no preço do papel;

9 — aposentadoria com tempo indeterminado de serviço;

10 — acesso à informação e aos meios de comunicação;

11 — reconhecimento do registro da POBRÁS como documento único e infalível.

Manifesto POBRÁS — Grupo Nuvem Cigana (RJ)

(CHARLES; CHACAL in: HOLLANDA; PEREIRA; 1982, p. 27)

Esse Manifesto esboça o erguimento das vozes marginais em não se enquadrarem aos padrões estabelecidos aos poetas e produtores da literatura. Vozes que gritavam por mudanças eram cada vez mais representadas, a partir da disseminação de obras como as de Charles e Chacal.

Voltando agora o olhar para outro poeta representante do movimento, Cacaso, Antônio Carlos de Brito, foi professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e adentrou no mundo literário em 1967. Tendo um perfil de grande crítico literário, Cacaso foi um dos primeiros pesquisadores a dedicar um tempo direcionado a estudar e analisar a poesia marginal. Suas perspectivas sobre o movimento não

unificado dos poetas mimeógrafos podem ser lidas em *Tudo na minha terra - bate-papo sobre poesia marginal*, estudo de 1975.

Outra voz importante da poesia marginal, Paulo Leminski, também fora Professor. Leminski se declarava um poeta marginal, e se incluiu no meio dos poetas que realizaram a autoedição, o samizdat. Faleceu precocemente, e enquanto vivo declarou que "todo mundo juntava grana para comprar a droga da poesia", em referência à autoedição e as poesias produzidas na década de 1970. Seus versos possuem um grande teor de protesto e crítica social à situação vigente em que se encontrava o país naquela década.

Figura 5 — Logia e Mitologia, de Paulo Leminski

Meu coração
de mil e novecentos e setenta e dois¹
já não palpita fagueiro
sabe que há morcegos de pesadas olheiras
que há cabras malignas que há
cardumes de hienas infiltradas²
no vão da unha na alma
um porco belicoso de radar
e que sangra e ri
e que sangra e ri
a vida anoitece provisória
centuriões sentinelas
do Oiapoque ao Chui³

Fonte: CAMPEDELLI, 1995, p. 52.

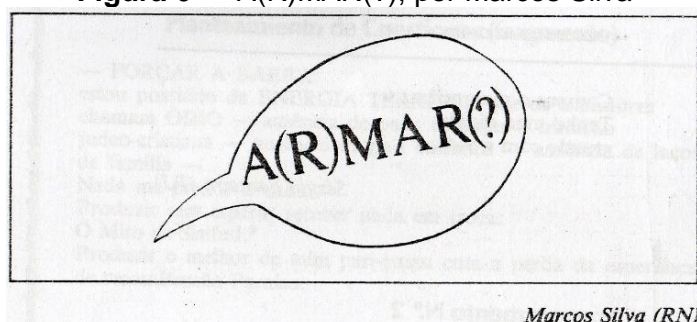
O texto acima, de Paulo Leminski, pode ser compreendido como uma referência direta ao Brasil nos anos mais duros de repressão da ditadura. Já no segundo verso, nota-se a referência ao ano da morte de Torquato Neto, enquanto os seguintes versos são referências diretas aos agentes da ditadura que se faziam presentes, de forma infiltrada, nas manifestações estudantis. É merecedor de atenção também o panorama sombrio na linguagem utilizada. Os últimos versos são referências à repressão generalizada no Brasil.

Em uma análise sobre poesia marginal, Holanda e Gonçalves tecem o seguinte comentário:

O contato com a polícia, a possibilidade de prisão, os maus tratos e a tortura, socialmente mais próxima das classes populares, passam a rondar o cotidiano e o Imaginário dos filhos radicalizados das elites, estudantes, intelectuais e produtores de cultura. (HOLLANDA E GONÇALVES in: FILHO, 1979, p. 7)

A análise acima, refere-se ao novo momento em que o Brasil adentrava com o endurecimento da ditadura militar em 1970. Com a chegada da poesia marginal, nunca havia sido visto naquela época uma tão grande proliferação de poetas. A poesia havia se tornado forma de denúncia contra uma situação política alucinante: a falta de perspectiva, uma necessidade em procura de uma busca ansiosa de saídas, são marcas desse período.

Figura 6 — A(R)MAR(?), por Marcos Silva



Marcos Silva (RN)

Fonte: HOLLANDA; PEREIRA, 1982, p. 13

Os poetas e artistas que produziam arte contrária ao período ditatorial vigente encontravam-se mais do que apenas à censura da segurança nacional. Muitos dos representantes do movimento foram cassados e se tornaram presos políticos. Os que eram estudantes, eram vigiados, como salienta Campedelli (1995), e alguns puderam até ter sofrido torturas militares, castigo frequentemente reservado aos opositores daquele sistema. O poema "A(r)mar(?)" do Marcos Silva, traz uma crítica direta aos militares daquele momento, ao sobrepor as palavras "amar" e "armar", contextualizando o período de rigorosidade enfrentada pelo Brasil na década de 70. A poesia marginal fura além de uma literatura coloquial, uma literatura de resistência ao período mais brutal da história do Brasil. Como um movimento contracultural, a poesia marginal combateu o autoritarismo, sofreu estigmas, buscou mudanças na sociedade e assumiu a forma de uma esperança para tantas pessoas que eram oprimidas dia após dia em meio a uma situação política ditatorial que só piorava a cada dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contracultura enfatiza ainda mais a força da literatura como forma de transformação social, e como esta se manifesta como resistência às opressões, sejam políticas, religiosas ou até mesmo culturais. A poesia marginal se mostrou como um movimento representante das principais características da contracultura. Utilizando de mimeógrafos e das vozes de milhares de pessoas insatisfeitas, tal movimento fez ecoar gritos de revolta que reverberaram por anos e reverberam até hoje, fazendo dos poetas marginais, ou se preferir, magistras, grandes nomes da contracultura brasileira.

Vale lembrar que a poesia marginal não conseguiu ser abafada. Suas ideias, seus representantes, mesmo diante da censura, foram ouvidos e disseminados. Hoje, a poesia marginal faz parte de nossa cultura, abandonando assim o estigma e a perseguição, e com isso, alcançando a tão sonhada transformação social, após a luta contra a opressão autoritária de sua época, neste caso, a opressão política oriunda do regime militar, e após defender e representar a individualidade de milhares de oprimidos. Resta agora, lembrar-se com respeito daqueles que perderam a vida em tal momento sombrio de nossa história, e aguardar os anos futuros, que assim como os incontáveis séculos de história nos mostram, trará com certeza uma inovadora, revoltada, grandiosa e, claro, não poderá deixar de ser, polêmica forma de contracultura que irá abalar nossa sociedade e marcar a história de nosso país. E que será fruto de inúmeros estudos que assim como esse, evidenciarão o laço entre literatura e representação social.

REFERÊNCIAS

CAMPEDELLI, Samira Youssef. **Poesia marginal dos anos 70**. São Paulo, Editora Scipione, 1995.

CESAR, Ana Cristina. **Escritos no Rio**. Rio de Janeiro/São Paulo : UFRJ/ Brasiliense, 1993.

FREITAS FILHO, Armando, et all. **Anos 70 – literatura**. Rio de Janeiro : Europa, 1979.

GOFFMAN, Ken (R. U. Sirius); JOY, Dan. **Contracultura através dos tempos: do mito de Prometeu à cultura digital**. Tradução de Alexandre Martins. Rio de Janeiro : Ediouro, 2007.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de; GONÇALVES, Marcos Augusto. **Política e literatura: A ficção da realidade brasileira**". In: FREITAS FILHO, Armando, et all. Anos 70 – Literatura. Rio de Janeiro : Europa, 1979.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. **Poesia Jovem Anos 70**. São Paulo : Abril Educação, 1982.

LEARY, Timothy. Introdução. *In*: GOFFMAN, Ken (R. U. Sirius); JOY, Dan. **Contracultura através dos tempos: do mito de Prometeu à cultura digital**. Tradução de Alexandre Martins. Rio de Janeiro : Ediouro, 2007.

MCLUHAN, Marshall; FIORE, Quentin. **O Meio são as Massa-gens: Um Inventário de Efeitos**. Tradução de Ivan Pedro de Martins. 2ª Ed. Rio de Janeiro : Record, 1969.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-modernismo?**. São Paulo : Brasiliense, 1982.

CURRÍCULOS DOS AUTORES

Adriana Helena de Oliveira Albano

Professora Adjunta Departamento de Letras da UFRR. Pós-doutoranda em Ciência da Religião (UFJF), Doutora em Teoria da Literatura (UNESP). Autora dos livros de crítica literária Rastros de memória e O Pilão de Pilar lembranças.

Cristiana Barcelos da Silva

Pós-doutora, Doutora e Mestra em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). E-mail: cristianabarcelos@gmail.com

Danillo Macedo Lima Batista

Mestre em Letras e Linguística, área: Estudos Literários, UFG, ano de conclusão: 2016; doutorando em Letras e Linguística, área: Estudos Linguísticos, UFG, cursando.

Djael Martins Pedro da Silva

Graduando em Letras pela Universidade de Pernambuco – UPE. Participou como bolsista e professor do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (2018-2019). Experiência como professor de Língua Portuguesa. Foco de pesquisa na área da literatura, sociologia da literatura, literatura e história. Autor de trabalhos relacionados à prática do texto dissertativo argumentativo e de trabalhos publicados sobre obras de literatura portuguesa e brasileira. E-mail: djael.martins@upe.br

Eliane Terezinha Piccolotto

Mestranda do Programa de Pós-Graduação de Educação (UFPR), Pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Institucional (UNIP). Pós-graduação Lato Sensu em Língua, Literatura e Tradução em Espanhol (UTP). Graduada em Pedagogia (UFPR). Graduada em Letras/Português/Espanhol (UTP). Docente (PSS) na Rede Pública de Ensino do Paraná.

Guilherme da Silva Vale

Graduando em Letras pela Universidade de Pernambuco – UPE. Atua como professor de língua portuguesa, redação e literatura. Foco de pesquisa na área de literatura, sociologia da literatura, estudos culturais, literatura e história e crítica literária. Autor

de trabalhos publicados sobre obras de literatura africana de língua portuguesa e literatura brasileira. E-mail: guilherme.vale@upe.br.

Mariana Nogueira Pereira

Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) em Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro. E-mail: marianapereiar@gmail.com

Moisés Monteiro de Melo Neto

Possui graduação em Letras (1992), mestrado e doutorado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2011). Atualmente é professor da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, e da Universidade de Pernambuco – UPE. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura, atuando principalmente nas seguintes áreas: Dramaturgia, Literatura Comparada, Estudos Culturais, Produção Textual, Literaturas em Língua Portuguesa, Representações dos Gêneros na Literatura, Bioficção, Literatura e História, Literatura e Cinema. É autor de mais de 10 livros publicados, alguns até premiados e distribuídos na rede pública de ensino. E-mail: moises@moisesneto.com.br.

Thaisy Bentes de Souza

Mestra em Estudos da Tradução pela Universidade de Brasília/UnB (2018). Especialista em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS (2013). Graduada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Luterana do Brasil - ULBRA (2011). É Professora vinculada ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA (2021-atual).



ISBN 978-658452508-5



9 786584 525085



Editora

REAL CONHECER