

Volume 3
2023

Coletânea
SABERES
e Interligações

uniatual
EDITORA

Volume 3
2023

Coletânea
SABERES
e Interligações

uniatual
EDITORA

© 2023 – Uniatual Editora

www.uniatual.com.br

universidadeatual@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Uniatual

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C694s Coletânea Saberes e Interligações - Volume 3
/ Jader Luís da Silveira (Organizador). – Formiga (MG): Uniatual Editora, 2023. 94 p.: il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-86013-34-4
DOI: 10.5281/zenodo.7699241

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

CDD: 001.4
CDU: 001

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

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

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Uniatual Editora
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.uniatual.com.br
universidadeatual@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.uniatual.com.br/2023/03/coletanea-saberes-e-interligacoes.html>



AUTORES

**CARMELINDA CARLA CARVALHO E SILVA
CASSIANO SCOTT PUHL
ÉRICO TADEU XAVIER
MARIA CÍCERA DOS SANTOS BARBOSA
NERIDYANE FERREIRA DA SILVA
ODAIR DE SOUZA
ROUSILANE OLIVEIRA DOS SANTOS**

APRESENTAÇÃO

A obra “Coletânea Saberes e Interligações - Volume 3” foi concebida diante artigos científicos especialmente selecionados por pesquisadores da área.

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

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

SUMÁRIO

Capítulo 1 EDUCAÇÃO INFANTIL E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA PRÁTICA DOCENTE: RELATOS E EXPERIÊNCIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA <i>Rousilane Oliveira dos Santos; Maria Cícera dos Santos Barbosa; Neridyane Ferreira da Silva</i>	8
Capítulo 2 AGOSTINHO DE HIPONA E A HISTÓRIA DO CRISTIANISMO: BREVE ESTUDO DE SUA VIDA, INFLUÊNCIA E TEOLOGIA <i>Érico Tadeu Xavier</i>	18
Capítulo 3 RESOLUÇÃO DE PROBLEMA: SUAS DIFERENTES CONCEPÇÕES <i>Cassiano Scott Puhl</i>	36
Capítulo 4 ESCRITA FEMININA E AUTORREPRESENTAÇÃO EM JANE EYRE, DE CHARLOTTE BRONTË <i>Carmelinda Carla Carvalho e Silva</i>	47
Capítulo 5 MULHERES NEGRAS DE RESISTÊNCIA E O COMBATE A VIOLÊNCIA RACIAL POR MEIO DE UM PROJETO DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO BÁSICA <i>Odair de Souza</i>	69
Capítulo 6 RECORTE DE MEMÓRIAS EM, AS CEREJAS, DE LYGIA FAGUNDES TELLES <i>Carmelinda Carla Carvalho e Silva</i>	81
AUTORES	93

Capítulo 1
EDUCAÇÃO INFANTIL E OS PROCEDIMENTOS
METODOLÓGICOS PARA PRÁTICA DOCENTE: RELATOS E
EXPERIÊNCIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Rousilane Oliveira dos Santos
Maria Cícera dos Santos Barbosa
Neridyane Ferreira da Silva

EDUCAÇÃO INFANTIL E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA PRÁTICA DOCENTE: RELATOS E EXPERIÊNCIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Rousilane Oliveira dos Santos

Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus I, Arapiraca – AL. rosyoliver.26@gmail.com

Maria Cícera dos Santos Barbosa

Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus I, Arapiraca – AL mariaciceramb@outlook.com

Neridyane Ferreira da Silva

Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus I, Arapiraca – AL. nerykaio11@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar de que forma os docentes da educação infantil desenvolveram suas práticas e metodologias durante o período atípico. Em vista disso, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, para a coleta dos dados foi realizada uma entrevista semiestruturada (questionário), aos professores da educação infantil da rede pública de ensino da cidade de Arapiraca-AL, o questionário contou com 11 perguntas referente as ações e análise do trabalho desenvolvido na Educação Infantil durante a pandemia da COVID-19 em 2021. A partir dos resultados obtidos e desafiadores para os educadores, compreende-se que muitos tiveram que reaprender a ensinar, para se adaptar ao cenário educacional. Suas práticas e metodologias tiveram que se ajustar ao formato virtual, para garantir as aprendizagens das crianças, em um período desafiador. De fato, a maioria dos docentes relatam que não tiveram capacitação e planejamento para desenvolver seu trabalho de modo remoto emergencial, bem como não tiveram suporte para realizá-lo com os aplicativos/ferramentas tecnológicas. Portanto, diante das dificuldades, os educadores buscaram novos caminhos para estimular e incentivar as crianças no modo remoto, e buscaram desenvolver atividades lúdicas junto às famílias para o desenvolvimento e integração das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pandemia. Práticas Docente.

ABSTRACT

This work aims to analyze how early childhood education teachers developed their practices and methodologies during the atypical period. In view of this, it is a qualitative

research of an exploratory nature, for data collection a semi-structured interview (questionnaire) was carried out with teachers of early childhood education in the public school network of the city of Arapiraca-AL, the questionnaire had 11 questions regarding the actions and analysis of the work developed in Early Childhood Education during the COVID-19 pandemic in 2021. From the results obtained and challenging for educators, it is understood that many had to relearn how to teach, to adapt to the scenario educational. Its practices and methodologies had to adjust to the virtual format, to guarantee the children's learning, in a challenging period. In fact, most teachers report that they did not have training and planning to develop their work in an emergency remote way, as well as they did not have support to carry it out with technological applications/tools. Faced with difficulties, educators sought new ways to stimulate and encourage children in remote mode, and sought to develop playful activities with families for the development and integration of children.

Keywords: Early Childhood Education. Pandemic. Teaching Practices.

INTRODUÇÃO

Para a Educação Infantil a pandemia causada pela COVID-19 trouxe muitos desafios, tanto para os educadores, quanto para as crianças e suas famílias. A interrupção do atendimento presencial nas instituições infantis reforça as medidas preventivas de incentivo ao isolamento social e para diminuição da contaminação do vírus. Decerto que “entre o planejamento seguro de retorno das atividades presenciais e a substituição de atividades educacionais presenciais, por atividades remotas, há muito para ser discutido” (ANJOS; FRANCISCO. 2020, p.126), pois muitos educadores não se encontravam prontos e seguros emocionalmente para retornar suas atividades presenciais mediante ao grande número de óbitos em nosso país, conforme as Orientações da Organização Mundial da Saúde.

Diante disso, o Conselho Nacional de Educação - (CNE) no parecer CNE/CP nº 5/2020 determinou que as atividades remotas ficassem a cargo dos sistemas de ensino, ao passo que, para a Educação Infantil fossem produzidos materiais de apoio para compor ao planejamento e as práticas dos profissionais, bem como as interações e brincadeiras, para consolidações de atividades lúdicas na aquisição do desenvolvimento das crianças. Outrossim, distribuídos aos responsáveis pelas crianças para realizarem em casa, garantindo assim a continuidade do atendimento e desenvolvimento dos aspectos lúdicos, criativos e recreativos essencial às crianças, e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais (BRASIL - CNE/CP, 2020).

Em conformidade a este cenário, esta pesquisa tem como objetivo analisar de que forma os docentes da educação infantil desenvolveram suas práticas e metodologias durante o período pandêmico. Assim, a questão centra-se no seguinte questionamento: De que forma os educadores da educação infantil têm desenvolvido suas práticas para garantir as aprendizagens das crianças em tempos de pandemia? Sobretudo, a pesquisa contou com a participação de 10 (dez) profissionais da Educação Infantil do Município da cidade de Arapiraca-AL.

Referencial teórico

Em conformidade com a pandemia da Covid-19, que teve início em 2020, as redes de ensino suspenderam suas atividades presenciais, como medida preventiva, conforme a propagação do vírus em diferentes dimensões e intencionalidades. Ao passo que a pandemia ocasionou o isolamento e o distanciamento social entre a população mundial.

Acarretou repercussões em vários aspectos da vida em escala global nos âmbitos sociais, econômicos, políticos, culturais, tecnológicos e saúde, fazendo com que os países adotassem medidas de isolamento social sem precedentes na história mundial” (OLIVEIRA; NETO; OLIVEIRA, 2020, p. 350).

De acordo com o Decreto nº 2.636 de 17, de março de 2020, estabelecido pela cidade de Arapiraca- AL e o referido Parecer CNE/CP nº 5/2020, ambos resultaram na suspensão das atividades presenciais e, por conseguinte estabeleceu as aulas remotas no formato “*online*” na rede pública de ensino. Devido às implementações estabelecidas aos sistemas de ensino e as propostas advindas das secretarias de educação para as instituições de educação básica, determinam-se normas e formas para prosseguir as atividades educacionais, porém os profissionais tiveram que se adequar ao novo formato, com uso das novas metodologias de ensino (ANJOS; FRANCISCO, 2020).

Dessa maneira, as aulas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino médio) determinada pelos órgãos federais, Estaduais e Municipais, configura-se para atual conjuntura as aulas “*online*”, bem como descrito por PEREIRA (2021):

Após a interrupção e suspensão do atendimento das instituições de educação, incluindo creches, pré-escolas, escolas e universidades, vimos surgir a possibilidade do trabalho de forma remota, com uso das ferramentas da internet. (PEREIRA, 2021, p. 293).

Decerto, que as atividades educacionais de 2020 a 2021 coaduna-se com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na garantia do ensino e aprendizagem das crianças, ao passo que os profissionais da educação em especial a educação infantil tiveram que ressignificar as práticas pedagógicas em detrimento desse impasse.

É notório que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão no cotidiano de algumas famílias brasileiras, embora muitos não usufruem dessa era digital devido às desigualdades sociais e/ou exclusão digital existentes na sociedade brasileira. Nas instituições de Educação Infantil o uso das tecnologias antes da pandemia, faziam-se presentes no cenário educacional, como preconiza as competências da BNCC sobre a cultura digital;

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva, e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolas) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017. p. 09).

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, ofertada em creches e pré-escolas, com o objetivo de educar e cuidar em conjunto do desenvolvimento integral, social e psicomotor das crianças de 0 a 5 anos de idade como descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para Educação Infantil (BRASIL, 2009). Indubitavelmente, as crianças se desenvolvem por meio das interações e brincadeiras que aprendem ao longo do crescimento, como nas trocas de experiências com os adultos e com crianças da mesma idade e idades diferentes, além de adquirirem habilidades e competências por meio das interações sociais. De maneira que;

A criança é um ser em constante fase de crescimento capaz de agir, interagir, descobrir e transformar o mundo, com habilidades, limitações e potencialidades. Portanto, a infância é uma etapa fundamental na vida da criança para que ela aprenda a brincar” (OLIVEIRA; NETO; OLIVEIRA. 2020. p. 356).

É mister salientar que a pandemia deixou lacunas irreparáveis sob a educação infantil, pois nem todas as crianças tiveram a oportunidade de acompanhar as atividades educacionais por meio do ensino virtual. Sendo essencial a participação conjunta entre família e escola, nesse processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Sobretudo, (BRITES, 2020, p. 25) descreve em seu escrito que “Montessori via as crianças como seres ativos que buscam sua independência e autonomia, e os adultos, como mediadores e catalisadores desse processo”.

Para tanto, os profissionais da educação infantil intervêm em suas práticas metodológicas, indubitavelmente o uso das ferramentas digitais por meio da Internet para subsidiar as práticas e estratégias de interação e socialização com a educação infantil. Tais ferramentas são de uso rotineiro pelos responsáveis das crianças, como celulares, tablets, computadores, notebook etc. Ao passo que muitos acessam os aplicativos de entretenimento para auxiliar as atividades lúdicas com as crianças, como o *whatsapp*, *instagram*, *Youtube*, *google meet* e jogos educativos.

Metodologia e desenvolvimento da pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizou-se métodos evolutivos de comunicação, ao qual a “Metodologia tem como função mostrar a você como andar no “caminho das pedras” da pesquisa, ajudá-lo a refletir e instigar um novo olhar sobre o mundo: um olhar curioso, indagador e criativo” (SILVA; MENEZES, 2001, p. 09).

Nesse sentido, para subsidiar a pesquisa realizamos uma revisão bibliográfica da literatura concernente a artigos científicos que abordam a temática pretendida. Em vista disso, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório que para a coleta dos dados foi realizada uma entrevista semiestruturada, com questões subjetivas, aos professores da Educação Infantil nos dias 08 a 11 de julho no ano de 2021.

A pesquisa foi realizada com 10 (dez) educadores da rede pública de ensino, da cidade de Arapiraca-AL, sobretudo de diversas instituições de Educação Infantil como creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos). O questionário conta com 11 perguntas objetivas referentes as ações e análise do trabalho desenvolvido na Educação Infantil, durante a pandemia da *COVID-19* em 2021.

Resultados

A pesquisa contou com a participação dos profissionais da educação infantil, a maioria com mais de 5 anos de experiência na área, ao qual cerca de 60% dos participantes trabalham em creches e 40% em pré-escolas. Desse modo, a primeira pergunta questiona os educadores sobre os equipamentos digitais que os docentes utilizaram para auxiliar as crianças no processo ensino aprendizagem, em que a maioria faz uso do smartphone com o uso do aplicativo *WhatsApp* para manter o contato com as crianças e equipe gestora da instituição infantil. Além disso, quando indagados sobre capacitação, planejamento e assistência para desenvolver seu trabalho remotamente, grande parte respondeu que não tiveram assistência ou capacitação para o trabalho dessa espécie no período virtual, ou seja, se apropriando de ferramentas *online*.

Por conseguinte, perguntou-se como aconteceu a organização da Instituição Infantil e do corpo docente para trabalhar de forma *online* com as crianças, alguns responderam que; “tiveram encontros para planejamento ou reuniões com o gestor”. Por outro lado, os demais responderam que: “Não teve uma organização, apenas passaram que precisávamos nos virar e todos os dias enviar vídeos aulas. Porém, “nenhum suporte nos foi dado”, e ainda estava “Procurando a melhor forma de chegar até a criança”.

Quando questionados sobre as estratégias utilizadas para proporcionar às crianças momentos interativos, em modo virtual, e quais os materiais ou metodologias utilizadas, obtivemos as seguintes respostas: “Neste momento procuro fazer vídeo aulas dinâmicas e lúdicas de curto prazo para que assim as crianças consigam assistir toda aula sem se cansar tanto”; “Atividades dinâmicas, lúdicas que chame a atenção da criança” e a maioria diz que utiliza “vídeo aula, músicas brincadeiras online”.

Além disso, indagamos os educadores sobre os desafios enfrentados para trabalhar com a Educação Infantil em tempos de pandemia, e sobretudo se os mesmos consideram proveitoso o trabalho com as crianças na Educação Infantil nesse formato de ensino. Como respostas, obtivemos: “O maior desafio é a falta de suporte e qualidade para que possamos de fato fazer um trabalho melhor, outro ponto que dificulta muito são as famílias que na sua maioria não nos dão devolutiva. Está sendo um grande desafio trabalhar com Educação Infantil nesse formato, mas seguimos tentando”; outros dizem que o desafio maior é a falta de interação. É

possível, quando tem ajuda da “Família” e alguns dizem que é considerável sim, mas não é o melhor formato. A criança em si, gosta do contato com outros colegas”.

Estes anseios citados pelos educadores sobre o apoio das famílias no formato virtual, demonstram que nesse cenário educacional as instituições e escolas necessitam da atenção e apoio das famílias, para manter o interesse ativo nas crianças em aprender, mesmo que seja pela tela de um celular ou computador. A maioria dos educadores alegam que a instituição teve contato com os familiares das crianças, para orientá-los sobre o processo ensino/aprendizagem das crianças no formato online. Todavia, muitos afirmam que “é desafiador a participação dos pais, pois muitos não levam a sério e querem que os filhos voltem logo para a Escola”.

Dessa maneira, foram perguntados (a) sobre o processo e aprendizagem das crianças em tempos de pandemia, e ao desenvolvimento através do acompanhamento e diagnóstico. Os mesmos relataram que “as crianças que acompanham com frequência as atividades têm bom aproveitamento, sendo que não é igual ao presencial, as crianças foram avaliadas no decorrer das atividades de retorno via *WhatsApp* e que durante a primeira etapa foi marcada avaliação formativa presencial, seguindo todo um protocolo de segurança com todos os cuidados”. Entretanto, na Educação Infantil compreendemos que o educador/mediador não realiza avaliações classificatórias, ou seja o acompanhamento do desenvolvimento de cada criança. Como preconiza a BNCC, a avaliação deve ser realizada por meio da “realiza a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens” (BRASIL - BNCC, 2017, p.35).

Nesse aspecto outro educador relata que “não teve avanço e sim apenas a avaliação diagnóstica”, como também “o vínculo com as crianças é através de vídeo aulas, de forma breve, adaptativo, contanto que no presente momento está sendo difícil, razoável, porém, as observações e o acompanhamento procedeu por meio do celular, assim como, sondagem e bloquinhos de tarefas xerocopiadas na observação do desempenho da crianças”, assim como estabelece a BNCC, a avaliação deve acontecer;

Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação” (BRASIL, 2017, p. 35).

Em decorrência do que estabelece a BNCC para a Educação Infantil, os educadores foram indagados sobre o eixo norteador do currículo da educação infantil, as “interações e brincadeiras”. Os mesmos relataram que: “Lançamos diariamente desafios voltados para brincadeiras, nos quais as crianças podem está realizando em casa junto com a família, e assim vamos tentando adequá-los aos conteúdos trabalhados”, outro diz que “direciona brincadeiras lúdicas, porém com a participação da Família”, e ainda “São propostas para as famílias tirarem um tempo e incentivar a criança a brincar com coisas recicláveis, brinquedos criados por eles mesmo”.

Contudo, sabemos que a criança é um sujeito histórico de direitos que, por meio das interações, está em constante movimento, aprendendo, construindo conhecimentos e saberes ao mundo a sua volta, e a partir das práticas cotidianas, que, sobretudo, corroboram para a construção da identidade pessoal e coletiva dos protagonistas da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O distanciamento social, consequência da Pandemia, acarretou em muitos desafios para as instituições de ensino a partir da suspensão das atividades presenciais, em especial na Educação Infantil, fase de suma importância para o desenvolvimento das crianças.

A partir dos resultados obtidos e desabafos dos educadores da Educação Infantil, compreende-se que muitos tiveram que reaprender a ensinar para se adaptar ao recente cenário educacional. Suas práticas e metodologias tiveram que se ajustar ao formato virtual, para garantir as aprendizagens das crianças, em um período desafiador. De fato, a maioria dos docentes relatam que não tiveram capacitação e planejamento para desenvolver seu trabalho de modo remoto emergencial, bem como não tiveram suporte para realizá-lo com os aplicativos/ferramentas tecnológicas.

Contudo, é importante destacar que diante das dificuldades, os educadores buscaram novos caminhos para estimular e incentivar as crianças no modo remoto, e buscaram desenvolver atividades lúdicas junto às famílias para o desenvolvimento e integração das crianças. Todavia, uma das dificuldades comuns aos educadores é a necessidade do apoio da família, pois num momento delicado para a sociedade, a educação e seus atores buscam continuar o planejamento, a produção e execução

de conhecimento, mesmo com os empecilhos da desigualdade social os docentes almejam o ensino de qualidade a todos.

REFERÊNCIAS

ANJOS, C. I. FRANCISCO, D. J. **Educação Infantil e Tecnologias Digitais: Reflexões em Tempos de Pandemia**. Portal de Periódicos UFSC, Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, p. 125-146, Universidade Federal de Santa Catarina. 2021.

ARAPIRACA (município). **Decreto n. 2.636 de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo novo coronavírus (Covid-19) no âmbito do poder executivo municipal. Arapiraca-AL, 2020.

BRITES, Luciana. **Brincar é fundamental: como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância**. São Paulo: Gente, 2020.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº05/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação (CP/CNE), 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192.

BRASIL, Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Ministério da Educação Básica. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, MEC, SEB, 2009.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, MEC. 2017. Disponível <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis. 2001.

OLIVEIRA, A. S. S. e Oliveira; NETO, A. B. A.; OLIVEIRA, L. M. S. Processo ensino aprendizagem na educação infantil em tempos de pandemia e isolamento social. **Revista ciência contemporânea**. v. 1 n. 6. p. 349-364. Disponível: <http://cienciacontemporanea.com.br/index.php/revista/article/view/32>.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. **Atuação dos fóruns de defesa da educação infantil em tempos de pandemia**. Zero-a-Seis, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina. v. 23, n. Especial, p. 291-315, jan. / jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/78977>.

Capítulo 2
AGOSTINHO DE HIPONA E A HISTÓRIA DO
CRISTIANISMO: BREVE ESTUDO DE SUA VIDA,
INFLUÊNCIA E TEOLOGIA
Érico Tadeu Xavier

AGOSTINHO DE HIPONA E A HISTÓRIA DO CRISTIANISMO: BREVE ESTUDO DE SUA VIDA, INFLUÊNCIA E TEOLOGIA

Érico Tadeu Xavier

Doutor em Teologia (PhD) e professor emérito do Seminário Latino-Americano de Teologia, Ivatuba, PR.

RESUMO

Agostinho foi um dos últimos teólogos da era Patrística, tendo se destacado por seus ensinamentos e interpretações das Escrituras, que deixou registrado em diversas obras que influenciaram a teologia cristã ao longo da história. O objetivo desse trabalho é apresentar o pensamento agostiniano à luz de seus escritos extraindo dos mesmos algumas lições para os dias atuais. Em suas obras argumentou em favor do cristianismo deixando um legado importante para a teologia cristã. Embora nem todas as suas conclusões doutrinárias estejam em conformidade com as Escrituras seus estudos são considerados de grande valia para a teologia atual possibilitando boa compreensão da história cristã nos seus primórdios.

Palavras-chave: Agostinho; Teologia; Cristianismo.

ABSTRACT

Augustine was one of the last theologians of the Patristic era, having stood out for his teachings and interpretations of Scripture that left recorded in various works that influenced Christian theology throughout history. The objective of this paper is to present the Augustinian thought in the light of his writings extracting the same some lessons for today. In his works argued in favor of Christianity leaving an important legacy for Christian theology. Although not all their doctrinal conclusions are in accordance with the Scriptures their studies are considered of great value to the current theology allowing good understanding of Christian history in its first times.

Keywords: Augustine; Theology; Christianity.

1 INTRODUÇÃO

Na história do Cristianismo muitos filósofos, historiadores e teólogos se destacaram pelos seus ensinamentos e interpretações das Escrituras e da visão filosófica a respeito de Deus e da vida. Agostinho de Hipona é um dos teólogos filósofos que influenciaram a teologia cristã expondo de forma filosófica e teológica as questões que inquietavam sua alma e que percebia como dilemas morais e intelectuais presentes na sociedade. Sistematizou a doutrina cristã utilizando-se do

enfoque neoplatônico. Sua busca em desvendar os mistérios da fé passava pela interiorização refletindo a necessidade de obter o conhecimento de Deus tendo por finalidade alcançar a fé, base na qual fundamentou suas investigações.

Este trabalho não tem o propósito de analisar a teologia de Agostinho, todavia, apresentar o seu pensamento à luz dos seus escritos visando extrair algumas lições para os dias atuais.

2 AGOSTINHO: VIDA, CONFISSÕES E MORTE

Aurélio Agostinho (em latim *Aurelius Augustinus*) nasceu em Tagaste, Numídia (atual Suk Ahras, Argélia), norte da África, em 13 de novembro de 354. Filho de Patrício, oficial romano pagão convertido ao cristianismo pouco antes de sua morte, e de Mônica, cristã devota. Teve um irmão, Navígio, e uma irmã, Perpétua, a qual se tornou freira (CHAMPLIN, 1995).

Estudou em sua cidade natal e, posteriormente, em Madaura e Cartago. Sua educação incluiu gramática e aritmética, bem como profundo conhecimento da literatura latina, destacando-se na retórica; contudo, odiava o grego, tendo dessa língua adquirido pequeno domínio. Tinha paixão pelo teatro. Segundo Champlin (1995, p. 78), “sua formação e meio ambiente pagãos influenciaram adversamente a sua formação”.

Durante a juventude e o início da vida adulta, Agostinho se entregou a uma vida desregrada e promíscua, tendo se juntado aos 17 anos a uma concubina com quem viveu alguns anos sem se casar por oposição de sua mãe Mônica, de cuja relação resultou um filho, Adeodato, em 371 (GONZÁLEZ, 2005).

A leitura da obra de Cícero, Hortênsio, fez com que se voltasse para o maniqueísmo (seita agnóstica) e posteriormente para o ceticismo. Tornou-se professor de retórica em Tagaste (373-374) e em Cartago, onde permaneceu por nove anos. Mudou-se para Roma, fundando uma escola similar, em 383, e para Milão, em 384, sendo então seguido por sua mãe, que tinha interesse em seu progresso profissional e em trazer de volta ao cristianismo o cético Agostinho. Em Milão recebeu a influência da filosofia neoplatônica convencendo-se da existência de um Ser transcendente imaterial e obtendo uma nova compreensão do problema do mal. Nesse período conheceu e impressionou-se com os sermões do “bispo Ambrósio (c.

339-397), considerado o maior orador sacro da antiga igreja latina” (MATOS, 2008, p. 83).

A influência de um ensino rigoroso por parte de sua mãe e das leituras platônicas que invocavam uma vida de renúncia e contemplação, aliada ao convencimento que Ambrósio lhe passava, de que suas objeções à fé cristã não eram válidas, angustiavam Agostinho, que sabia ter descoberto a verdade com o intelecto, mas sentia não poder se dedicar a ela de coração. A conversão de alguns homens importantes, bem como de um de seus autores platônicos favoritos, o fez clamar a Deus por mudança (GONZÁLES, 2005).

Nesse momento, estando ele no horto de Milão, ouviu uma voz de criança que repetia a frase: “*tolle, lege*” (toma e lê). Percebendo como uma mensagem do Alto, abriu um livro de romanos que havia deixado sobre um banco e leu o capítulo 13:13-14, tomando então a decisão de tornar-se cristão. Abandonando a carreira pública, foi batizado por Ambrósio em Milão, juntamente com seu filho Adeodato, na Páscoa de 387 (MATOS, 2008).

Após a morte de sua mãe Mônica, retornou a Tagaste, onde vendeu grande parte de sua herança distribuindo aos pobres, conservando uma casa que foi transformada em uma comunidade monástica onde vivia com seus amigos monges. Embora não pretendesse tornar-se padre, após a morte de seu filho Adeodato, com apenas 19 anos, o bispo de Hipona o constrangeu a ser ordenado sacerdote em 391 e, em 395-396, foi ordenado bispo auxiliar de Hipona, tornando-se bispo da diocese. Conforme Champlin (1995, p. 78), Agostinho “mostrou ser um hábil administrador, pregador, polemista, correspondente e, acima de tudo, autor, cujos escritos exerceram vasta influência em sua época, como até hoje o fazem”.

Após 40 anos como bispo de Hipona, durante um episódio de cerco à cidade pelos vândalos, em 28 de agosto de 430, Agostinho faleceu, repousando seu corpo na cidade de Pávia, na Itália. Embora os vândalos tenham destruído toda a cidade de Hipona, a catedral e a biblioteca de Agostinho foram deixadas intactas.

3 CONTROVÉRSIAS AGOSTINIANAS

Na obra teológica de Agostinho são perceptíveis elementos controversos que envolvem os conceitos e ensinamentos dos maniqueus, dos donatistas, dos pelagianos e dos pagãos, que requereram respostas filosóficas e teológicas para defesa do

rebanho e da fé cristã. Conforme destaca Aquino (2008, p. 15), Agostinho “combateu com grande capacidade as heresias do seu tempo, principalmente o Maniqueísmo, o Donatismo e o Pelagianismo, de Pelágio, que desprezava a graça de Deus”.

3.1 Maniqueísmo

O Maniqueísmo (Mani) foi a primeira das doutrinas filosóficas a que Agostinho recorreu em busca da verdade, ainda jovem.

Esta era uma doutrina dualista segundo a qual há dois princípios ou substâncias que se misturam na terra e na vida terrena: o princípio do bem e o princípio do mal. O princípio do bem se revelou em profetas como Zoroastro, Jesus e Mani. A perfeição consistia em separar-se de tudo que fosse expressão do princípio do mal mediante um ascetismo tal que, em casos extremos, levava a morte por inanição. (GONZÁLES, 2005, p. 25).

Contra os maniqueus Agostinho dirigiu a maioria de suas primeiras obras, após sua conversão ao cristianismo. Embora tenha seguido e defendido as doutrinas maniqueístas antes de se tornar cristão, agora as rejeitava abertamente. Mesmo porque, segundo explica Gonzáles (2005, p. 26), Agostinho nunca passou de um simpatizante entre os maniqueístas, sem grandes comprometimentos, tendo, porém, chegado a pensar “que o maniqueísmo oferecesse uma interpretação racional do mundo e da vida – especialmente com relação ao problema da origem do mal”.

Contudo, não encontrando respostas efetivas em Fausto e decepcionando-se com o maniqueísmo, o agora cristão Agostinho passou a combater essa doutrina, desenvolvendo duas importantes doutrinas contrárias: a compreensão da origem do mal e a doutrina do livre arbítrio.

Sobre a origem do mal, os maniqueus afirmavam que este provém do Reino das Trevas, que é tão forte quanto o reino de Deus. Agostinho argumentava a favor da bondade do mundo criado afirmando que o mal não era uma coisa ou um poder, e sim a ausência do bem. Tomando Paulo como referência, dizia que o mal é produzido porque abusamos da boa dádiva da liberdade de forma pecaminosa, o que resultou no pecado original, uma tendência herdada para a vontade própria e a obsessão pessoal (McDERMOTT, 2013).

Quanto ao livre arbítrio, Agostinho explica que o ser humano, tal como os anjos, possui liberdade para determinar sua própria ação e definir, assim, sua escolha entre

fazer o bem ou o mal. O ser humano usou essa liberdade para separa-se de Deus, empregando-a para o mal e gerando, desse modo, o pecado, mas todos podem se aproximar de Deus, se escolherem deixar o mal e dedicarem-se à contemplação de Deus (GONZÁLES, 2005).

3.2 Donatismo

Contra os donatistas (Donato) Agostinho travou a segunda grande controvérsia teológica. Os donatistas eram cristãos que formaram um movimento que se opunha ao retorno dos bispos arrependidos ao ministério depois de ter renunciado à fé durante as grandes perseguições dos romanos. Afirmavam estes que essas pessoas haviam se curvado diante de ameaças de perseguição e por isso eram indignas de exercer ações ministeriais, assim como aqueles que estivessem unidos a elas. Afirmavam que a igreja verdadeira é uma igreja pura e acreditavam serem os únicos fiéis e somente seus batismos, serviços de comunhão e ordenações seriam válidos. Contrariando essa concepção, Agostinho argumentou que os donatistas estavam a destruir a unidade da igreja caindo no pecado do cisma, já que a igreja jamais poderia ser santa em si mesma, por representar “um corpo onde o trigo e o joio sempre estarão misturados até o juízo final” (McDERMOTT, 2013, p. 54).

Um ministro ou sacerdote de Cristo que tenha pecado ainda pode ligar o pecador a Cristo (pela obra do Espírito Santo, por meio da ministração dos sacramentos), uma vez que o verdadeiro ministro no sacramento é o próprio Cristo, e não o ministro humano. A igreja não é um grupo de pessoas perfeitas, e sim uma comunidade de pecadores enfermos numa longa etapa de convalescença que só terminará no dia da ressurreição. (McDERMOTT, 2013, p. 55).

Nesse sentido, não importaria a condição do oficiante dos sacramentos, haja vista que estes (o batismo e a eucaristia) transmitem a graça de Deus em virtude do próprio ato, em si, independentemente da condição moral e espiritual do homem que os ministra. Dessa forma, para Agostinho, mesmo que o sacramento seja administrado de forma irregular, em termos técnicos, ele será válido (MATOS, 2008).

3.3 Pelagianismo

O Pelagianismo foi uma doutrina criada por Pelágio, monge britânico que nasceu em meados do século IV e, em suas viagens a Roma e o norte da África, por volta de 405, foi até a Palestina, quando escreveu dois livros sobre o pecado, o livre-arbítrio e a graça: *Da natureza* e *Do livre-arbítrio*. Pelágio foi criticado por Agostinho e por Jerônimo, mas foi condenado como herege pelo bispo de Roma (em 417-418) e pelo Concílio de Éfeso (431). Pelágio era um cristão moralista e formulou três principais heresias, as quais giravam em torno da: 1) negação do pecado original no sentido de culpa herdada: as pessoas pecam porque nascem num mundo corrompido e são influenciadas por maus exemplos dos demais, mas não possuem tendência natural para pecar; 2) negação da graça sobrenatural de Deus como essencial para a salvação: os cristãos precisam somente da iluminação dada pela Palavra de Deus e pela própria consciência; 3) é possível viver uma vida sem pecado mediante o uso correto do livre-arbítrio: o ser humano se encontra na situação de Adão antes da queda e pode optar por viver em perfeita obediência à lei de Deus (MATOS, 2008).

Pelágio considerava que a imoralidade sexual entre os cristãos não condizia com o cristianismo e que a salvação dependia de uma entrega a um disciplinado rigoroso. A graça seria o livre-arbítrio e a salvação era a recompensa para quem usava essa liberdade de modo a comprovar que era seguidor de Jesus. A tendência maligna não era inerente ao ser humano, pois, assim, Deus seria o autor do mal; ou seja, todos nasciam inocentes, tal como Adão e Eva antes de caírem em pecado (McDERMOTT, 2013).

Contra essas ideias, Agostinho reagiu desenvolvendo uma soteriologia que partia de “duas convicções centrais: a total corrupção dos seres humanos após a queda e a absoluta soberania de Deus” (MATOS, 2008, p. 86).

Nessa percepção, todos os seres humanos nasceriam culpados e corrompidos devido ao pecado de Adão e da natureza pecaminosa dele herdada, sendo essa situação possível de ser desfeita pelo batismo, pelo arrependimento e pela graça sacramental. Sem a graça de Deus não é possível viver uma vida cristã virtuosa, pois por causa da corrupção herdada, o ser humano não é livre para não pecar. Dessa maneira, se Deus não conceder o dom da fé, os seres humanos sequer se voltariam para Ele. “Se fosse possível alcançar a retidão somente pela natureza e pelo livre-arbítrio, sem a graça sobrenatural, Cristo teria morrido em vão” (MATOS, 2008, p. 87).

Outro ponto debatido por Agostinho contra o pelagianismo foi a predestinação ou soberania de Deus sobre tudo o que acontece. Para ele, Deus escolhe alguns para receberem a dádiva da fé, elegendo-os para Sua graça irresistível. A graça opera em nós antes mesmo da conversão e, após aceita, coopera conosco para fazermos o bem. Essa graça é irresistível porque, como pecadores, se pudéssemos, a resistiríamos. Se formos salvos, todo o mérito e glória pertencem a Deus e não a nós mesmos. Essa doutrina da predestinação induz a que todos que recebem essa graça irresistível serão salvos, enquanto os demais serão condenados. Nesse ponto, quase todos os teólogos medievais se afastaram dos ensinamentos de Agostinho (GONZÁLES, 2005).

Apesar de defender a salvação pela graça, Agostinho sustentava igualmente que “[...] a salvação exigia os méritos das boas obras – apesar de que essas boas obras pudessem levar a cabo somente mediante a operação e cooperação da graça divina” (GONZÁLES, 2005, p. 29).

3.4 Paganismo

Conforme Gonzáles (2005), após a tomada de Roma pelos visigodos, no ano de 410, Agostinho desenvolveu sua última grande controvérsia, dirigida aos pagãos.

Nesse tempo, pagãos argumentaram que a queda de Roma se deveu ao fato dela ter abandonado os deuses que a fizeram grande, e culpavam, portanto, os cristãos por esta queda. Diante destas opiniões, Agostinho escreveu *A cidade de Deus*, uma obra que repassa toda a história da humanidade, tal como se conhecia naquela época, tratando de mostrar que era outra a razão pela qual Roma tinha caído. (GONZALES, 2005, p. 30).

A obra *A cidade de Deus* trouxe uma síntese do pensamento cristão, onde Agostinho apresentou uma apologia contra alegações de que o cristianismo havia sido responsável pelo saque de Roma pelos visigodos. Também interpretou a história romana e cristã mediante uma visão teológica e escatológica que perpassava por dois destinos terrenos de duas cidades criadas por amores conflitantes, o amor de Deus e o amor por si mesmo (MATOS, 2008).

Para Agostinho, essas duas grandes cidades se conflitam. A cidade terrena que tem por base o amor às criaturas, expressa as ordens políticas que existem na história e que estão fadadas a desaparecer. Já a cidade de Deus, fundada sobre o amor de

Deus, é representada no mundo pela igreja, e esta permanece para sempre (GONZALES, 2005).

4 OBRAS/ESCRITOS DE AGOSTINHO

As obras de Agostinho são divididas por Elwell (1988. p. 33), em períodos, sendo as principais as seguintes:

Primeiro Período (386-96). Subdivide-se em duas categorias. A primeira consiste em diálogos filosóficos: *Contra os Acadêmicos* (386), *A Vida Feliz* (386), *Da Ordem* (386), *Da Imortalidade da Alma* e *Da Gramática* (387), *Da Grandeza da Alma* (387-88), *Da Música* (389-91), *Do Professor* (389), e *Do Livre Arbítrio* (FW, 388-95). A segunda consiste em obras contra os maniqueus: *Da Moral da Igreja Católica* (MCC) e *da Moral dos Maniqueus* (388), *Das Duas almas* (TS, 391), e *Controvérsia Contra Fortunato, o Maniqueu* (392). Também constam dessa categoria obras teológicas e exegéticas, tais como: *Contra a Epístola de Maniqueu* (397), *Questões Diversas* (389-96), *Da Utilidade de Crer* (391), *Da Fé e do Símbolo* (393) e algumas *Cartas* (L) e *Sermões*.

Segundo Período (396-411). Contém escritos anti-maniqueístas posteriores, dentre eles: *Contra a Epístola de Maniqueu* (397), *Contra Fausto, o Maniqueu* (AFM, 398), e *Da Natureza do Bem* (399). Também contempla escritos eclesiásticos, como: *Do Batismo* (400), *Contra a Epístola de Petiliano* (401) e *Da Unidade da Igreja* (405). E escritos teológicos e exegéticos: *Confissões* (C, 398-99), *Da Trindade* (T, 400-416), *De Gênesis Segundo o Sentido Literal* (400-415), *Da Doutrina Cristã I-III* (CD, 387), além de *Cartas*, *Sermões* e *Discursos sobre Salmos*.

Terceiro Período (411-30). Escritos principalmente anti-pelagianos: *Dos Méritos e da Remissão dos Pecados* (MRS, 411-12), *Do Espírito e da Letra* (SL, 412), *Da Natureza e da Graça* (415), *Da Correção dos Donatistas* (417), *Da Graça de Cristo e Do Pecado Original* (418), *Do Casamento e Da Concupiscência* (419-420), *Da Alma e Sua Origem* (SO, 419), *O Enquirídio* (E, 421), e *Contra Juliano* (dois livros, 421 e 429-30), *Da Graça e do Livre Arbítrio* (GFW, 426), *Da Repreensão e da Graça* (426), *Da Predestinação dos Santos* (428-29), e *Da Dádiva da Perseverança* (428-29). As últimas obras desse período são teológicas e exegéticas: *A Cidade de Deus* (CG, 413-26), *Da Doutrina Cristã* (CD, livro IV, 426), *Retratações* (426-27), *Cartas*, *Sermões* e *Discursos Sobre Salmos*.

Gonzáles (2005), destaca as seguintes obras de Agostinho traduzidas para o português: A Verdadeira Religião (2002), Solilóquios e Vida Feliz (1998), Comentário aos Salmos (1998), O Livre Arbítrio (1997), Confissões (1997), A Doutrina Cristã (2002) e A Graça I e II (2000).

5 TEOLOGIA AGOSTINIANA

Por demonstrar grande influência em suas obras teológicas e exegéticas, Agostinho é considerado como o “Doutor da Graça”, a consciência da ortodoxia de seu tempo, tendo deixado uma herança teológica da era Patrística que influenciou toda a teologia posterior, até os dias atuais (HAMMAN, 1995).

A influência de Agostinho foi muito grande, não somente no que se refere à teoria do conhecimento, mas também em todo o campo da teologia e da filosofia. Foi principalmente por meio de Agostinho que a Idade Média conheceu a antiguidade cristã. Ele foi inovador no seu tempo. Poucos anos depois de sua morte houve quem atacou as suas doutrinas [...]. E por fim, os medievais pensaram que Agostinho era o mais fiel expoente do cristianismo antigo. Hoje sabemos que a interpretação neoplatônica do cristianismo que ele propõe era uma inovação – uma inovação talvez para seu tempo, mas certamente não era o único modo como os cristãos haviam pensado sobre tais assuntos. [...] é justo dizer que, com exceção do apóstolo Paulo, nenhum outro escritor cristão tenha sido tão lido e discutido mais do que Agostinho. (GONZÁLES, 2005, p. 31).

Alguns aspectos da teologia agostiniana são de particular interesse. Conforme expõe Elwell (1988), a teologia de Agostinho versava em torno de Deus, da criação, do pecado, do homem, de Cristo, da salvação e da ética. Segundo este autor, Agostinho cria que Deus possuía auto-existência, absoluta imutabilidade, singeleza, sendo triuno em uma única essência; é onipresente, onipotente, imaterial, eterno; não está dentro do tempo mas é o criador do tempo. Quanto à criação, esta não é eterna, surgiu do nada, e os dias de Gênesis podem ser longos períodos de tempo. Cada alma é gerada pelos pais. A Bíblia é divina, infalível, inerrante, tendo autoridade suprema sobre todos os demais escritos; não se contradiz. Qualquer erro advém das cópias, não dos manuscritos originais. Os livros apócrifos são também inspirados porque fazem parte da LXX, embora os judeus não os reconheçam.

O pecado se origina no livre arbítrio, um bem criado do qual deriva a capacidade de praticar o mal. Com a queda o homem perdeu a capacidade de praticar o bem sem

a graça de Deus. O homem, criado por Deus sem pecado, deriva de Adão, o qual, tendo pecado, trouxe sobre a raça humana a herança do pecado. O homem é uma dualidade de corpo e alma, sendo a alma superior e melhor que o corpo.

Cristo é o Filho de Deus feito plenamente humano, porém sem pecado, mas também Deus, da mesma essência do Pai. Embora uma só pessoa, as duas naturezas (carnal e divina) estão distintas entre si, já que a natureza divina não se tornou humana na encarnação. A salvação é o eterno decreto de Deus. A predestinação é a presciência de Deus sobre a livre escolha feita pelo homem para os que são salvos e os que são perdidos. A salvação é operada pela morte de Cristo e recebida pela fé. As crianças são regeneradas pelo batismo à parte da fé.

A ética divina é representada pelo amor, que é a lei suprema. Todas as virtudes são definidas em termos de amor. A mentira sempre é errada e somente Deus é quem determina a dimensão dos pecados e dos mandamentos morais (ELWEL, 1998).

De modo geral, a teologia agostiniana buscou conhecer a Deus e a alma. Ele mesmo escreveu: “Desejo conhecer Deus e a alma. Nada mais? Nada mais” (CHAMPLIN, 1995, p. 78).

Na busca de conhecer mais profundamente a Deus, Agostinho esforçou-se por compreender e desvendar os mistérios da Santíssima Trindade. Em sua obra “Sobre a Trindade”, expõe muitas de suas reflexões, importantes para a compreensão de Deus como o Pai, o Filho e o Espírito Santo em uma unidade. Kelly (1994), explica que, durante toda a sua vida, Agostinho meditou nessa questão, indagando e defendendo-a, aceitando que Deus é, ao mesmo tempo, o Pai, Filho e Espírito Santo, porém distintos e coessenciais, embora um em substância.

Embora sua apresentação da ortodoxia trinitária seja totalmente bíblica, seu conceito de Deus como ser absoluto, simples e indivisível, que transcende as categorias, constitui o contexto onipresente de seu pensamento. [...] A unidade da Trindade é, desse modo, estabelecida de maneira ostensiva em primeiro plano, excluindo-se rigorosamente todo tipo de subordinacionismo. Tudo o que se afirma a respeito de Deus é proclamado igualmente com relação a cada uma das três pessoas. [...] “não só o Pai não é maior do que o Filho com respeito à divindade, mas também Pai e Filho juntos não são maiores do que o Espírito Santo, e nenhuma pessoa isolada dentre os três é menor do que a própria Trindade”. (KELLY, 1994, p. 205).

Nessa perspectiva, as três pessoas se distinguem dentro da Divindade por Suas relações mútuas. “Embora elas sejam idênticas no que diz respeito à substância

divina, o Pai distingue-se como Pai porque Ele gera o Filho, e o Filho distingue-se como Filho porque é gerado. Da mesma maneira, o Espírito diferencia-se do Pai e do Filho na medida em que é 'outorgado' por Eles" (KELLY, 1994, p. 207).

O Pai, o Filho e o Espírito Santo são, cada um deles, Deus. E os três são um só Deus. Para si próprio, cada um deles é substância completa e, os três juntos, uma só substância. O Pai não é o Filho, nem o Espírito Santo. O Filho não é o Pai, nem o Espírito Santo. E o Espírito Santo não é o Pai nem o Filho. Os três possuem a mesma eternidade, a mesma imutabilidade, a mesma majestade, o mesmo poder. (AQUINO, 2008, p. 23).

Agostinho apresentou a Trindade como sendo três pessoas distintas unidas em uma relação real e eterna, mas não conseguiu explicar muito bem a processão do Espírito ou em que ela diferia da geração do Filho, afirmando que "o Espírito Santo não é o Espírito de um dEles, mas de ambos", ou seja, provém de uma relação inseparável. Assim declarou: "O Filho vem do Pai, o Espírito também vem do Pai. Mas o primeiro é gerado, o último procede. De sorte que o primeiro é Filho do Pai, de quem é gerado, mas o último é o Espírito de ambos, visto que procede de ambos [...]" (KELLY, 1994, p. 208).

A contribuição agostiniana mais original à teologia trinitária, segundo Kelly (1994), foram as analogias baseadas na estrutura da alma humana. Para Agostinho, existem vestígios da Trindade em todas as criaturas, pois elas somente existem por participarem das ideias de Deus, refletindo, dessa forma, a Trindade criadora. Ao afirmar, nas Escrituras: "Façamos o homem à nossa imagem [...]", revela-se três elementos distintos e, ao mesmo tempo, intimamente ligados e unidos entre si. A análise da ideia do amor também expressa uma analogia trinitária que fascinou Agostinho durante toda a sua vida, rumo à compreensão da Trindade.

6 ENSINAMENTOS AGOSTINIANOS

Os ensinamentos de Agostinho abrangem praticamente todos os aspectos da vida, com conselhos práticos, éticos, espirituais e morais, visando o crescimento do homem em sua plenitude. Alguns desses ensinamentos são destacados a seguir por Aquino (2008).

- Ainda não alcançamos a Deus, mas temos o próximo perto de nós. Suporta aquele com o qual andas e alcançarás Aquele junto do qual queres permanecer eternamente.

- Deus é tudo para ti. Quando tens fome, é pão; quando tens sede, é água; quando estás no escuro, é luz.

- Aquele que veio ao mundo na humildade tornará a vir na glória. Aquele que veio para ser julgado voltará como juiz. Reconhece-o em sua humildade para que não tenhas de temê-lo em sua glória. Busca-o sem cessar em sua humildade para que o deseje em sua glória. Virá propício aos que lhe desejam.

- Deus precisou de apenas uma palavra para criar-nos, mas de seu sangue para redimir-nos. Se às vezes te sentes frustrado por tuas misérias, recorda quanto custaste.

- Quem ama a Deus nunca envelhece. Leva em si Aquele que é mais jovem que todos os outros.

- Se Ele nos fosse compreensível, não seria Deus.

- Deus te oferece seus dons. Unicamente pede que estendas tuas mãos para recebê-los. Como podes receber o que te oferece se tens a mão ocupada e não queres soltar o que estás segurando?

- O amor é como a mão da alma. Enquanto segura uma coisa não pode pegar outra. Por isso, quem ama o mundo não pode amar a Deus. Está com a mão ocupada.

- É mais importante falar com Deus do que falar de Deus.

- Se queres que Deus te ouça, ouve-O tu primeiro.

- A Igreja é o mundo reconciliado.

- A Igreja avança em sua peregrinação através das perseguições do mundo e das consolações de Deus.

- O pecado é uma palavra, um ato ou um desejo contrário à lei eterna.

- Ser fiel no mínimo é algo de grande. Queres ser grande? Começa com o mínimo.

- No essencial, a unidade; na dúvida, a liberdade; em tudo, a caridade.

- Nossa perfeição consiste em saber que não somos perfeitos.

- Aceita tua imperfeição. É o primeiro passo para alcançares tua perfeição.

- Ama aquele que habita em ti desde o batismo. Porque, habitando mais perfeitamente em ti, te fará cada dia mais perfeito.

- Um começo sem a devida planificação leva necessariamente ao fracasso.

- Não basta fazer coisas boas. É preciso fazê-las bem.
- As boas obras não se definem pela quantidade, mas pela qualidade. Não por seu peso, mas por sua delicadeza. Não por si mesmas, mas por suas motivações.
- Quem são os verdadeiros pobres de espírito? Os que, quando fazem alguma boa obra, dão graças a Deus, e quando agem mal, assumem a responsabilidade.
- O nome de cristão traz em si a conotação de justiça, bondade, integridade, paciência, castidade, prudência, amabilidade, inocência e piedade. Como podes explicar a apropriação de tal nome se tua conduta mostra tão poucas dessas muitas virtudes?
- Tu, Senhor, permanece junto à obra que um dia começaste. Completa também a minha imperfeição.
- Eu não seria nada, meu Deus, absolutamente nada, se não estivesses em mim.
- Não é o nome que faz a dignidade do cristão.
- De nada adianta ter o título de cristão se não o provarmos pelas obras.
- Quando te afastas do fogo, o fogo continua aquecendo, mas tu esfrias. Quando te afastas da luz, a luz continua brilhando, mas as sombras te envolvem. O mesmo acontece quando te afastas de Deus.
- Quando um homem começa a renovar-se espiritualmente começa também a ser vítima das más línguas de seus difamadores. Quem não sofreu esta prova não começou ainda a progredir. E quem não está disposto a sofrê-la, é porque não está decidido a converter-se.
- Ou destróis o pecado que há em ti ou ele te destruirá.
- Se o homem não se assemelha a Deus, será semelhante ao demônio.
- Não culpes o demônio por tudo que vai mal. Muitas vezes, o homem é seu próprio demônio.
- A justiça e a paz são amigas, elas se mantêm intimamente unidas.
- Devemos amar o nosso próximo, ou porque ele é bom, ou para que ele se torne bom.
- O maior castigo do homem é não amar a Deus.
- Para quem ama a Jesus, a própria dor consola.
- Entrega-te a Deus, não temas, porque, se Ele te coloca na luta, certamente não te deixará sozinho para que caias.

- Ele, nossa vida, desceu até nós, suportou a nossa morte e a destruiu com a superabundância da sua vida.

- Até os nossos pecados cooperam para o nosso bem.

- A cruz é uma escola.

- Que cada um aprenda humildemente de outra pessoa o que deve aprender.

E o que ensina, a outros, que comunique a seus discípulos o que recebeu, sem orgulho nem inveja.

- A melhor forma de ensinar é aquela pela qual quem escuta não só ouve a verdade, mas a entende.

- Não há lição mais desleal do que falar bem e viver mal.

- É melhor ser vítima de injustiça do que causá-la aos outros.

- Se alguém julga ter entendido as Escrituras divinas ou parte delas, mas se com esse entendimento não edifica a dupla caridade – a de Deus e a do próximo – é preciso reconhecer que nada entendeu.

- Antes de toda e qualquer coisa, é preciso converter-se pelo temor de Deus para conhecer-lhe a vontade, para saber o que ele vos ordena buscar ou rejeitar.

- Sem a oração não se pode conservar a vida da alma.

- Adão caiu porque não se recomendou a Deus na hora da tentação.

- Deus manda-nos algumas coisas superiores às nossas forças para que saibamos o que lhe devemos pedir.

- A lei foi dada para que se procure a graça. A graça é dada para que se cumpra a lei.

- Pela oração afugentamos todos os males.

- Se Vós, ao cabo de vossas obras excelentes ... repousastes no sétimo dia, foi para nos dizer de antemão, pela voz do vosso livro que, ao cabo das nossas obras, também nós, no sábado da vida eterna, em Vós repousaremos.

- O homem é um mendigo de Deus.

- Não podem os homens fazer bem algum, quer por pensamentos, quer por palavras ou obras, sem a graça.

- Eis a grande ciência do cristão: conhecer que nada e nada pode!

- A oração é uma chave que nos abre as portas do céu.

- Deus escreveu nas tábuas da lei aquilo que os homens não conseguiam ler em seus corações.

- Só cumpre a Lei aquele que recebeu o dom do Espírito Santo.

- Cristo veio principalmente a fim de que o homem soubesse o quanto Deus o ama.

- Também a mim me desagradava quase sempre o meu sermão [...] entristeço-me de que minha língua não baste ao meu coração.

- Os homens saem para fazer turismo, para admirar o pico das montanhas, o barulho das ondas dos mares, o fácil e copioso curso dos rios, as revoluções e giros dos astros. Entretanto não olham para si mesmos.

- A ignorância mais refinada é a ignorância da própria ignorância.

- Quanto menos atenção o homem presta aos seus próprios pecados, tanto mais curioso ele se torna em relação aos alheios. Não podendo desculpar-se a si mesmo, trata de salvar a pele acusando os outros.

- Nem sempre o que é indulgente conosco é nosso amigo, nem o que nos castiga, nosso inimigo. São melhores as feridas causadas por um amigo que os falsos beijos de um inimigo. É melhor andar com severidade a enganar com suavidade.

- Dize-me quais são teus amigos e dir-te-ei quem és. Todo homem se une com sua própria imagem, e se aparta dos que não se lhe assemelham.

- O trabalho de amor não cansa nunca.

- O amor não se gasta como o dinheiro. O dinheiro se esgota quando é usado, enquanto o amor cresce com o uso.

- Ao louvar o que é bom nos demais, fazemo-nos melhores a nós mesmos.

- O primeiro passo na busca da verdade é a humildade. O segundo, a humildade. O terceiro, a humildade. E o último, a humildade.

- Se és capaz de aceitar o louvor sem vaidade, o serás também de aceitar a correção sem ofender-te.

- Não há lugar para a sabedoria onde não há paciência.

- Enquanto formos homens não poderemos evitar as quedas.

- Se não podes fazer todo o bem que queres, isso não é motivo para que te negues a fazer tudo o que podes.

- Se és ouro, a tribulação te purifica de tua escória. Se és palha, a tribulação te reduz a cinzas.

- Todo aquele que, ocupando uma posição de autoridade, aproveita para divertir-se, para aumentar seu patrimônio, ou para conseguir lucros pessoais, não é um servidor dos demais, mas um escravo de si mesmo.

- Ao atuar como juiz, cumpre a função de pai. Irrita-se com a malícia e a perversidade, mas não te esqueças do homem nem te deixes levar por desejos de vingança. Pelo contrário, empenha-te em curar as feridas do réu.

- Eis aqui uma lista das obrigações do bom superior: repreender os inquietos, confortar os pusilânimes, defender os fracos, dobrar os teimosos, estar alerta contra os intrigantes, ensinar os incultos, motivar os indolentes, baixar a crista dos arrogantes, pacificar os briguentos, ajudar os pobres, libertar os oprimidos, animar os bons, suportar os maus e amar a todos.

- Não evangelizes para viver. Viva para evangelizar.

- Da mesma forma que escolhes com cuidado o que comes, debes seleccionar cuidadosamente o que dizes. O que dizes é o alimento de quem te ouve.

- Fomos chamados por Deus para ser santos. Somos santos por ter sido chamados por Deus.

- Louva e bendiz ao Senhor todos e em cada um de teus dias para que quando venha esse dia sem fim possas passar de um louvor a outro sem esforço.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Agostinho foi considerado um dos homens mais importantes da era Patrística, tendo influenciado a Igreja cristã, tanto católica como protestante, até os dias atuais. Suas obras filosóficas, teológicas e exegéticas influíram de forma decisiva no desenvolvimento cultural do mundo ocidental, sendo chamado de “doutor da Graça” pois, como expõe Aquino (2008, p. 16), “como ninguém soube compreender os seus efeitos”.

Sua inclusão entre os grandes teólogos da era Patrística se deve ao seu árduo trabalho em interpretar as Escrituras, argumentar em favor de Deus e promover o cristianismo. Contudo, embora tenha sido um grande conhecedor das Escrituras, muitas de suas conclusões sobre determinadas questões doutrinárias foram consideradas errôneas ao longo do tempo.

Apesar disso, seu exemplo e estudo pode ser considerado de grande valia para a teologia atual. Especialmente porque a teologia é produto de estudos zelosos e meticulosos que foram empreendidos por homens dedicados ao estudo da Palavra de Deus, ao longo da história, tendo na figura de Agostinho um representante digno da

teologia cristã dos primeiros séculos, cujas obras serviram para enriquecer a história cristã e a doutrina ensinada pela Igreja no decorrer da era Patrística.

Conquanto tenhamos que analisar seus estudos à luz da Palavra de Deus buscando a verdadeira doutrina ensinada por Cristo, sem afastar-nos dos ensinamentos de Cristo, muitos dos ensinamentos agostinianos orientam para a salvação e a Graça, firmados na fé em Deus e em Sua Palavra. Assim sendo, a teologia de Agostinho possibilita ao estudioso da história cristã as bases para a compreensão de muitos aspectos que nortearam a igreja nos seus primórdios.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Felipe Rinaldo Queiroz de. **Na escola dos santos doutores**. 6. ed. Lorena: Cléofas, 2008.

CHAMPLIN, Russel Norman; BENTES, João Marques. **Enciclopédia de Bíblia teologia e filosofia**. v. 1, A-C. 3. ed. São Paulo: Candeia, 1995.

ELWELL, Walter A. **Enciclopédia histórico-teológica da igreja cristã**. v. I, A-D. Trad. Gordon Chown. São Paulo: Vida Nova, 1988.

GONZÁLES, Justo L. (ed.). **Dicionário ilustrado dos intérpretes da fé**. Trad. Reginaldo Gomes de Araújo. Santo André-SP: Academia Cristã Ltda, 2005.

HAMMAN, Adalbert-G. **Para ler os padres da igreja**. Trad. Benôni Lemos. São Paulo: Paulus, 1995.

KELLY, John N. D. **Patrística**: origem e desenvolvimento das doutrinas centrais da fé cristã. Trad. Márcio Loureiro Redondo. São Paulo: Vida Nova, 1994.

MATOS, Alderi Souza de. **Fundamentos da teologia histórica**. São Paulo: Mundo Cristão, 2008.

McDERMOTT, Gerald R. **Grandes teólogos**: uma síntese do pensamento teológico em 21 séculos de igreja. Trad. A. G. Mendes. São Paulo: Vida Nova, 2013.

Capítulo 3
RESOLUÇÃO DE PROBLEMA: SUAS DIFERENTES
CONCEPÇÕES
Cassiano Scott Puhl

RESOLUÇÃO DE PROBLEMA: SUAS DIFERENTES CONCEPÇÕES

Cassiano Scott Puhl

Prefeitura Municipal de Bom Princípio/RS

c.s.puhl@hotmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo teórico sobre diferentes perspectivas acerca da Resolução de Problema. O objetivo desse artigo é apresentar as diferentes concepções da Resolução de Problema e identificar a mais adequada para ser utilizada no século de XXI. Desta forma, realizou-se um levantamento bibliográfico, fundamentado nas pesquisas de Allevato, Onuchic, Polya, Schroeder e Lester, em que se identificaram três maneiras distintas de se abordar a Resolução de Problema: ensinar sobre resolução de problemas, ensinar para resolução de problemas e ensinar através da resolução de problemas. Por meio do estudo teórico, conclui-se que o problema deve ser utilizado para introduzir um conceito novo, proporcionando a contextualização do conteúdo e, possivelmente, uma aprendizagem ativa e significativa. Assim, ensinar através da resolução de problemas é a tendência que está de acordo com as perspectivas educacionais construtivistas e as orientações curriculares nacionais.

Palavras-chave: Resolução de problema, Tendência educacional, Ensino contextualizado, Aprendizagem ativa.

ABSTRACT

This article presents a theoretical study on different perspectives on Problem Solving. The objective of this article is to present the different perspectives of Problem Solving and to identify the most appropriate one to be used in the 21st century. In this way, a bibliographic survey was carried out, based on the research of Allevato, Onuchic, Polya, Schroeder and Lester, in which three distinct ways of approaching Problem Solving were identified: teaching about problem solving, teaching for problem solving and teach through problem solving. Through the theoretical study, it is concluded that the problem must be used to introduce a new concept, providing the contextualization of the content and, possibly, an active and significant learning. Thus, teaching through problem solving is a trend that is in line with constructivist educational perspectives and national curriculum guidelines.

Keywords: Problem Solving, Educational trend, Contextual teaching, Active learning.

INTRODUÇÃO

A aplicabilidade da Matemática nas diversas áreas de conhecimento é fato incontestável, para uma grande parte da sociedade, a disciplina se apresenta como

ferramenta útil e indispensável na vida acadêmica de qualquer estudante. Porém, em uma sala de aula, de qualquer nível de ensino, por vezes, esta concepção não é tão clara para os estudantes, de modo que os mesmos questionam e esperam, ansiosamente, saber a aplicabilidade dos conteúdos estudados, no meio em que vivem, além do ambiente escolar. Na Matemática, quando não se estabelece relação entre os conhecimentos da disciplina e o âmbito social e cultural em que vivem os estudantes, corre-se o risco de que a mesma seja vista como estática e desenvolvida de forma mecânica, em que, na maioria das vezes, os estudantes não dão importância para os conteúdos trabalhados, assim, não os compreendendo.

Desta forma, os conteúdos e a disciplina acabam perdendo o significado para muitos estudantes, causando os baixos índices de aprendizagem. O sentido de aprender conceitos matemáticos ou das demais áreas, está muito além do fato de apropriar-se do conteúdo científico de cada disciplina. Compreender a importância e o significado do conhecimento estudado é estar um passo adiante nos degraus a serem galgados enquanto ser humano, para contribuir na formação de uma sociedade melhor. Mostrar a relevância do conhecimento talvez seja uma das primeiras tarefas do educador em sala de aula e, é nesse sentido que deve-se evidenciar que, “o objetivo principal da educação matemática não é só a valorização exclusiva do conteúdo, mas, acima de tudo, é também a promoção existencial do aluno através do saber matemático” (FREITAS, 2008, p. 106).

Nesse sentido, de acordo com Freitas (2008, p. 94), “o que impulsiona o processo de ensino e aprendizagem matemática são as atividades envolvendo a resolução de problema”. Para o autor, a especificidade do ensino de Matemática se caracteriza pela atividade intelectual representada pela resolução de problemas. Visando qualificar a Educação Matemática, a resolução de problemas é uma estratégia de aprendizagem que pode contribuir, pois valoriza o conhecimento prévio do estudante, desenvolve um sujeito ativo e reflexivo, como também, a contextualização do conteúdo matemático (ONUCHIC *et al.*, 2014).

Schroeder e Lester (1989, *apud* ALLEVATO, 2014) afirma a existência de três concepções para a resolução de problemas: ensinar sobre resolução de problemas, ensinar para resolução de problemas e ensinar através da resolução de problemas. Diante disso, este artigo tem o objetivo de apresentar as diferentes concepções da Resolução de Problema e identificar a mais adequada para ser utilizada no século de XXI.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

A pesquisa sobre a resolução de problemas, no contexto da sala de aula de Matemática, foi realizada somente nas últimas décadas, especialmente a partir da década de 1980, em estudos muito recentes e explorados com diferentes enfoques (ALLEVATO, 2014). Segundo Lambdin e Walcott (2007 *apud* ALLEVATO; ONUCHIC, 2014), a fase de Resolução de Problemas iniciou-se nos anos 1980, sob as teorias de aprendizagem como o Construtivismo, em que o objetivo é o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, sendo o estudante um sujeito ativo nesse processo.

Allevato e Onuchic (2014, p. 35) afirmam que “o ‘coração’ da atividade matemática, a resolução de problemas tem sido a força propulsora para a construção de novos conhecimentos e, reciprocamente, novos conhecimentos proporcionam a proposição e resolução de intrigantes e importantes problemas”. Desta forma, o problema¹ pode ser considerado um ponto chave no desenvolvimento de novos conhecimentos. A seguir, apresentam-se as três formas de compreender a o método da Resolução de problema (SCHROEDER; LESTER, 1989 *apud* ALLEVATO; ONUCHIC, 2014).

O ENSINO SOBRE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Nessa estratégia de aprendizagem o foco está nas heurísticas, ou seja, nas etapas para solucionar um problema. O conteúdo a ser estudado é abordado em segundo plano. Entre os pesquisadores renomeados que se conhece, tem-se George Polya que desenvolveu um modelo para a resolução de problemas, seguindo quatro etapas: compreender o problema, conceber um plano, executar um plano e analisar os resultados (POLYA, 2003).

A primeira etapa, compreender o problema, consiste em identificar os dados conhecidos, as incógnitas e o contexto, as condições apresentadas. Na etapa seguinte, conceber um plano, é necessário realizar um levantamento de problemas similares resolvidos, podendo subdividir o problema em partes, para a elaboração de plano para a resolução do problema. Após, executa-se o plano, verificando se o

¹ Neste trabalho, considerou-se problema como “qualquer tarefa ou atividade para a qual os estudantes não têm regras ou métodos prescritos ou memorizados, nem há um sentimento por parte dos estudantes de que há um método ‘correto’ específico de solução.” (HIBERT, 1997 *apud* ALLEVATO, 2014, p. 211).

problema foi resolvido, discutindo as implicações da solução encontrada. Caso não seja resolvido o problema, volta-se a etapa da elaboração de um novo plano para uma nova execução.

Portanto, nesta estratégia o conteúdo torna-se um conhecimento secundário, pois o objetivo é utilizar as etapas para solucionar problemas, no âmbito geral do conhecimento, e desenvolver um resolvidor de problemas. Nessa estratégia, inicialmente, o estudante tem um papel ativo na sua aprendizagem, mas existe um modelo a ser seguido no qual o estudante será submetido a outros problemas similares, promovendo a fixação das etapas adotadas para se chegar à solução (ALLEVATO, 2014).

O ENSINO PARA A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Nesta estratégia, o objetivo é a transferência do conteúdo aprendido, no contexto da matemática, para problemas cotidianos ou situações aplicadas. Esse tipo de estratégia é o que mais está frequente nas escolas, em que o professor explica a teoria, o conteúdo ou a operação, disponibiliza uma lista de exercícios para fixar o conceito ou a operação e por fim, realizam-se exercícios com situações-problemas. Desse modo, “a Matemática é ensinada separada de suas aplicações e a resolução de problemas é utilizada para dotar a teoria de um significado prático” (ALLEVATO; ONUCHIC, 2014, p. 38).

O estudante não desenvolve um pensamento crítico e nem se torna um sujeito ativo na aprendizagem, ele transfere um conhecimento recebido e aplica-o. É um treino repetitivo do conteúdo estudado (ALLEVATO; ONUCHIC, 2014). Não se pode negar a importância de mostrar a aplicação do conteúdo, tanto que a própria BNCC sugere a utilização “[...] problemas nos quais os estudantes deverão aplicar de imediato um conceito ou um procedimento, tendo em vista que a tarefa solicitada está explícita” (BRASIL, 2018, p. 535).

Nessa perspectiva, provavelmente, não se desenvolverá uma aprendizagem significativa do conteúdo, além de não contribuir para a formação de um estudante crítico e criativo. Essa estratégia não está de acordo com os PCN, que consideram os problemas como ponto inicial para a abordagem de um novo conteúdo. Segundo o Ministério da Educação (MEC):

a aprendizagem de um novo conceito matemático dar-se-ia pela apresentação de uma situação-problema ao aluno, ficando a formalização do conceito como a última etapa do processo de aprendizagem. Nesse caso, caberia ao aluno a construção do conhecimento matemático que permite resolver o problema, tendo o professor como um mediador e orientador do processo ensino-aprendizagem, responsável pela sistematização do novo conhecimento (BRASIL, 2006, p. 81).

Freitas (2008, p. 81) alerta que, “um dos grandes equívocos encontrados no ensino da Matemática seja aquele de pensar que sua prática se reduziria a uma simples reprodução, em menor escala, do contexto do trabalho científico”. Para quem não atribui significado aos conceitos matemáticos, talvez seja reflexo das práticas e estratégias utilizadas em sala de aula, em que a aprendizagem, muitas vezes, é mostrada pela repetição do que foi transmitido. Tal concepção, talvez, seja em virtude de uma visão tradicional de ensino, em que o professor transmite os conhecimentos e os estudantes simplesmente os absorvem passivamente.

O ENSINO DE MATEMÁTICA ATRAVÉS DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Esta estratégia é que está em consonância com as orientações curriculares nacionais, pois a resolução de problema é o ponto de partida para as atividades matemáticas em sala de aula, um meio de ensinar novos conceitos. Assim, a Matemática e resolução de problemas são construídas mútua e continuamente (ALLEVATO; ONUCHIC, 2014).

Essa concepção de resolução de problemas é contemplada na BNCC que destaca a importância de abordar problemas “para as quais os estudantes deverão mobilizar seus conhecimentos e habilidades a fim de identificar conceitos e conceber um processo de resolução” (BRASIL, 2018, p. 535). Desse modo, há a necessidade de elaborar estratégias e construir modelos para responder o problema para posteriormente “[...] analisar os fundamentos e propriedades de modelos existentes, avaliando seu alcance e validade para o problema em foco” (BRASIL, 2018, p. 535).

Nessa estratégia, o problema tem o objetivo de criar um desafio para o estudante, gerando um conflito cognitivo, seja pela falta de conhecimentos ou por contradições entre seus conhecimentos prévios e o problema proposto (ALLEVATO, 2014). Para solucionar o problema, o estudante utilizará sua criatividade, desenvolverá autonomia e habilidades de pensamento crítico, e preferencialmente, o

problema será resolvido por um grupo de estudantes, para estimular o trabalho cooperativo e o compartilhamento de conhecimentos. O papel do professor é de mediador nesse processo de aprendizagem do estudante.

O Grupo de Trabalho e Estudos em Resolução de Problemas (GTERP) apresentou um roteiro para os professores conduzirem suas aulas para a aplicação desse método. Inicialmente, o professor propõe um problema gerador, que visa a construção de um novo conhecimento. Após, o estudante realiza uma leitura individual, e posteriormente, uma leitura em conjunto, em que o professor pode auxiliar os estudantes na compreensão do problema, não apresentando respostas, mas criando um ambiente reflexivo de aprendizagem.

Compreendido o problema, os estudantes trabalham em grupo, de forma cooperativa e colaborativa, buscando resolvê-lo. Nesta etapa, o professor tem um papel fundamental de levá-los a pensar, incentivando-os a utilizarem seus conhecimentos prévios e realizarem uma discussão, uma troca de conhecimentos. Além de incentivar, o professor precisa ficar atento no processo da resolução do problema, ajudando os estudantes em problemas secundários, como: notação, conversão do problema em uma linguagem matemática, conceitos relacionados e técnicas operatórias.

Após esta etapa, os grupos são convidados a registrarem as suas resoluções na lousa, para que se analise quais estão corretas e que os estudantes defendam seu ponto vista na resolução. Assim, se criará um ambiente rico de troca de conhecimento, permitindo-se sanar as dúvidas, buscando um consenso sobre o modo mais simples para resolver o problema. Por fim, ocorre a formalização do conceito estudado no problema. Geralmente, o professor realiza essa formalização, mas nada impede que se construa juntamente com os estudantes os conceitos principais abordados durante a resolução do problema (ALLEVATO, 2014).

Resumindo, definem-se dez etapas para a realização do ensino através da resolução de problemas: (1) proposição do problema, (2) leitura individual, (3) leitura em conjunto, (4) resolução do problema, (5) observar e incentivar, (6) registro das resoluções na lousa, (7) plenária, discussão da resolução (8) busca do consenso, (9) formalização do conteúdo, (10) proposição e resolução de novos problemas (ONUCHIC *et al.*, 2014).

Porém, Cai e Lester (2012 *apud* ALLEVATO; ONUCHIC, 2014) já advertiam que o processo é lento para desenvolver as capacidades e as habilidades para

solucionarem problemas, sendo necessárias orientações e acompanhamento dos estudantes. Os professores precisam insistir nessa estratégia para que se torne uma cultura, uma parte regular e consistente de sua prática de sala de aula (ALLEVATO; ONUCHIC, 2014).

Corroborando com essa ideia, Segundo Allevato (2014) ressaltam que nas salas de aula em que essa estratégia foi adotada, os estudantes perceberam a construção do conceito matemático. Professor e estudantes, depois dessa experiência, não querem voltar a trabalhar com uma estratégia de cunho tradicional, pois o ensino através da resolução de problemas possibilita a formação de estudantes críticos, criativos e autônomos, desenvolvendo uma aprendizagem ativa e significativa, podendo ser fundamentada nos pressupostos teóricos do Construtivismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estratégia de aprendizagem de resolução de problemas sofreu mudanças conforme a evolução da sociedade. Esta estratégia ganhou força, em 1930, quando a “teoria da repetição” recebeu diversas críticas, abrindo espaço para um ensino da busca pelo conhecimento, por meio da resolução de problemas (ONUCHIC *et al.*, 2014). Em 1945, Polya apresentou as quatro etapas que julgava serem necessárias para se resolver um problema em qualquer área do conhecimento. O estudante deixava de ser um mero receptor do conhecimento, para participar ativamente na resolução do problema, utilizando seus conhecimentos prévios, a pesquisa; e o professor mediava essa construção do saber, não dando resposta aos estudantes, mas questionando-os formas e etapas necessárias para a resolução do problema.

Esta forma de resolução de problemas não se mostrou eficaz, pois testes internacionais comprovaram que as crianças norte-americanas (que utilizavam as etapas de resolução de Polya) apresentavam baixo rendimento em comparação as crianças do Oriente, cujo foco era o rigor, abstração e aplicação do conteúdo (ONUCHIC *et al.*, 2014). Nessa perceptiva, por volta de 1970, realizaram-se pesquisas importantes sobre a resolução de problemas em Matemática, voltando-se para o foco do ensino da matemática e não na resolução de problemas. Levando em considerações o desenvolvimento de um cidadão crítico e criativo, pode se afirmar que houve um retrocesso, pois o estudante volta a ser passivo na sua aprendizagem,

sendo que o conteúdo é transmitido pelo professor, realiza-se uma lista de exercícios, para depois aplicar o conhecimento recebido em situações aplicadas. O ensino volta a ser considerado tradicional, cujo objetivo é que os estudantes transfiram “o que aprenderam num contexto (em geral, puramente matemático) para problemas em outros contextos, ou seja, se ensina Matemática para a resolução de problemas” (ONUCHIC *et al.*, 2014, p. 38).

Por fim, com “a necessidade de superar práticas ultrapassadas de transmissão de conhecimento e transferir para o aluno grande parte da responsabilidade por sua própria aprendizagem, colocando-o como protagonista de seu processo de construção de conhecimento” (ONUCHIC *et al.*, 2014, p. 40), remodelou-se a estratégia de resolução de problemas. Essa mudança ocorreu a partir do *Standards 2000*², em que o problema é aspecto chave para o desenvolvimento da compreensão de novos conteúdos, conceitos e procedimentos, de uma forma ativa e significativa (ONUCHIC *et al.*, 2014).

A resolução de problemas, no contexto da didática em sala de aula, é tema que tem promovido pesquisas e que foi evoluindo conforme as orientações das tendências educacionais vigentes. Ressalta-se que a forma como foi desenvolvida a resolução de problemas na década 1950 ou 1980, no século XXI pode ser considerada defasada, mas para a época poderia ser útil.

O ensino através da resolução de problemas, conforme é proposto por Onuchic e Allevato, é o mais adequado, visando que o estudante participe ativamente e construa o seu conhecimento, como propõe os PCN: “Um problema matemático é uma situação que demanda a realização de uma sequência de ações ou operações para obter um resultado. Ou seja, a solução não está disponível de início, no entanto é possível construí-la” (BRASIL, 1997, p. 32).

O ensino da Matemática por meio da resolução de problemas permite que se estabeleça uma relação entre o conteúdo matemático e o contexto sociocultural do estudante, que se torna sujeito ativo do processo da aprendizagem do conhecimento. Essas características podem dar consciência da importância desse conhecimento matemático e, da validade do estudo na sua formação enquanto indivíduo. É esse

² *Standards 2000* é um documento do Conselho Nacional de Professores de Matemática dos Estados Unidos que refletem o trabalho empregado ao longo das décadas de 1980 e 1990, cujo professor pensa numa estratégia de aprendizagem de matemática através da resolução de problemas (ONUCHIC *et al.*, 2014).

discernimento, em relação à validade do estudo em nossas vidas, que pode proporcionar o entendimento da aplicabilidade ou do significado do conhecimento matemático.

Por fim, a resolução de problemas é uma estratégia potencial para desenvolver uma aprendizagem matemática de forma ativa e significativa. Cabe ao professor planejar e propor problemas que despertem o interesse dos estudantes, motivando-os para a busca e o compartilhamento de conhecimentos, para conseqüentemente, chegar a solução do problema. Essa é uma tendência educacional para melhorar a qualidade do ensino de matemática.

REFERÊNCIAS

ALLEVATO, N. S. Gomes. Trabalhar através da resolução de problemas: possibilidades em dois diferentes contextos. **VIDYA**, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 209-232, jan./jun. 2014.

ALLEVATO, Norma Suely Gomes; ONUCHIC, Lourdes de La Rosa. Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática: por que Através da Resolução de Problemas?. In: ONUCHIC, Lourdes de La Rosa *et al* (Org.). **Resolução de Problemas**: teoria e prática. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. Cap. 2. p. 35-52.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educar é a base. Brasília: MEC, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. Ensino de 1ª a 4ª séries. Brasília/DF: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2006.

FREITAS, J. L. M. Teoria das Situações Didáticas. In: MACHADO, S.D.A. (Org.); FRANCHI, A. **Educação Matemática**: Uma (nova) introdução. 3 ed. São Paulo: EDUC, 2008.

ONUCHIC, Lourdes de La Rosa *et al* (Org.). **Resolução de problemas**: teoria e prática. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. Pesquisa em Resolução de Problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas. **Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 25, n. 41, p. 73-98, dez. 2011.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade**: conceitos e distinções. 2.ed. rev. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2008.

POLYA, George; ARAÚJO, Heitor Lisboa de. **A arte de resolver problemas**: um novo aspecto do método matemático. Rio de Janeiro: Interciência, 2006.

POLYA, George. **Como resolver problemas**. Lisboa: Gradiva, 2003.

Capítulo 4
ESCRITA FEMININA E AUTORREPRESENTAÇÃO EM JANE
EYRE, DE CHARLOTTE BRONTË
Carmelinda Carla Carvalho e Silva

ESCRITA FEMININA E AUTORREPRESENTAÇÃO EM JANE EYRE, DE CHARLOTTE BRONTË

Carmelinda Carla Carvalho e Silva

Mestra em Literatura, Memória e Cultura pela Universidade

Estadual do Piauí. E-mail: carmelinda.sig7@gmail.com

RESUMO

Este trabalho aborda a obra Jane Eyre, da escritora Charlotte Brontë, buscando demonstrar como a escritora incluiu em sua narrativa temas da época vitoriana carregados de críticas sociais envolvendo a condição da mulher. A narrativa é focada no público feminino, com personagens que desejam fortemente a liberdade, sendo a fundamentação principal a vida de Jane, que era uma jovem independente e com um grande espírito feminista que se vê diante de várias dificuldades para somente depois chegar ao seu destino, o de mulher independente. Na obra, que também é influenciada pela estética romântica, no que tange à mesclagem de gêneros, o sofrimento, a angústia e outros sentimentos silenciados das mulheres são trazidos à tona. O artigo objetiva trazer uma análise do romance, com o foco no caráter inovador da escrita de Brontë, que de maneira autorrepresentativa, concede às personagens femininas personalidades ousadas e fortes, além de criticar a função da mulher na sociedade do período em que a obra foi produzida. Observou-se que as personagens Jane e Bertha constituem duas mulheres que não possuem escolha; seus desejos não são escutados. Desta forma, Brontë mostra em Jane Eyre a história da mulher na sociedade vitoriana, e a crítica à função da mulher na sociedade patriarcal.

Palavras-chave: Autorrepresentação. Escrita feminina. Jane Eyre. Charlotte Brontë.

ABSTRACT

This work approaches the work Jane Eyre, by the writer Charlotte Brontë, seeking how a writer included themes from the Victorian era loaded with critical criticism in a woman's condition. The narrative is focused on the female audience, with characters who seek their freedom as much as possible, with the life of Jane being a main foundation, who was an independent feminist with a great spirit in the face of difficulties to only later reach her destiny, that of a woman. independent. In the work, which is also influenced by the romantic aesthetic, with regard to the mix of genres, the suffering, anguish and other silenced feelings of women are brought to the fore. The article aims to bring a woman from the novel, focusing on the innovative character of Brontë's writing, which in a self-representative way, grants to female or strong personalities, in addition to criticizing the role of women in the society of the period in which the work was produced. Observe as characters Jane and Bertha, two women who have no choice; your wishes are not heard. In this way, Brontë shows in Jane Eyre the history of women in Victorian society, and the critique of the role of women in patriarchal society.

Keywords: Self-representation. Feminine writing. Jane Eyre. Charlotte Bronte.

INTRODUÇÃO

Arial (Ao se estudar a vida, bem como a obra da escritora inglesa Charlotte Brontë, aparecem algumas curiosidades acerca de como ela e suas irmãs, escritoras também, Emily e Anne, conseguiram tanta inspiração para escrever obras que são bastante aclamadas e usadas como referências na literatura até a atualidade, haja vista que o período no qual elas viveram foi um momento de sérias críticas à literatura feminina.

Em meio a um período no qual as mulheres eram visualizadas como meras acompanhantes nos salões e/ou como governantas e domésticas, Brontë incluiu na sua escrita uma espécie de narrativa focada no público feminino, utilizando personagens que desejavam muito a liberdade; uma maneira de apresentar para o mundo a visão feminina, o sofrimento e a angústia silenciados das mulheres e, sobretudo, das esposas.

A situação das mulheres na sociedade foi sempre algo complexo. Há bastante tempo as mulheres recebem tratamento desigual quando comparado aos homens e ocupam uma posição de rebaixamento na sociedade. Tal problema foi parte integrante também da época vitoriana, na qual Charlotte Brontë, escreveu o romance Jane Eyre. Esta obra impactou consideravelmente mediante a sociedade, tendo em vista que pôs este assunto tão polêmico em foco. Tal obra fundamenta-se na vida de Jane, que era uma jovem independente e com um grande espírito feminista que se vê diante de várias dificuldades para somente depois chegar ao seu destino, o de mulher independente.

Charlotte Brontë, que nasceu no dia 21 de abril de 1816, na cidade de Thornton, Yorkshire, na região norte da Inglaterra – juntamente com as suas irmãs, Emily e Anne, constitui uma autora que se consagrou no período vitoriano. Ela é reconhecida especialmente por seus romances, apesar de ter tentado, preliminarmente, adentrar o universo literário através da poesia, não conseguindo êxito nessa empreitada.

Charlotte, no ano de 1846, tomou iniciativas com vistas a publicar seus poemas, em conjunto com os de Anne e de Emily, utilizando os pseudônimos de Currer, Acton Bell e Ellis, respectivamente, porém somente duas cópias foram vendidas. Entretanto, em 1847, Jane Eyre foi publicado e passou a ser, de forma célere, grande sucesso de crítica e de público, constituindo-se a obra responsável pela inclusão de seu nome na história da literatura do Ocidente.

Antes de morrer no ano de 1855, com somente 38 anos de idade, Charlotte Brontë deu ainda ao público as obras Shirley em 1848 e Villette em 1853. The Professor, apesar de escrito antes de Jane Eyre, foi publicado em 1857, postumamente.

Jane Eyre trata-se de um romance autobiográfico no qual a narradora conta a sua trajetória formativa, desde os 10 anos de idade até os seus, em média, 28 anos de idade, quando já se tratava de uma mulher adulta, casada há uma década com Rochester e mãe de seus filhos. A obra enquadrava-se no que a tradição literária denominou de Bildungsroman, uma espécie de romance que discorre sobre o processo de desenvolvimento do/a protagonista, seja moral, físico ou psicológico, englobando desde sua infância até a fase adulta.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCRITA DE AUTORIA DE MULHERES

Antes que as mulheres pudessem vir a escrever acerca de determinados assuntos, elas necessitaram se deparar com questões associadas às funções sociais. No período vitoriano, as mulheres não possuíam visibilidade, sobretudo para a escrita. O público feminino era direcionado a cuidar dos filhos e do lar, e quando elas laboravam, seus trabalhos eram focados na seara doméstica, na condição de tutora, governanta ou enfermeira.

Conforme Dulong (1991), para que a mulher escrevesse, ela necessitava, de início, desenvolver a conversação para aperfeiçoar seu conhecimento, desde o salão até as reuniões com os familiares, porém, ela não possuía completa liberdade para se expressar. Conforme este mesmo autor, o hábito dos indivíduos de se reunirem em rodas de conversas, sobretudo os de classe média alta, não se perdera e constituiu uma marca da Europa entre os séculos XVI e XVIII.

As princesas, por sua vez, que sabiam escrever e ler organizavam esta espécie de cultura, juntamente com as rainhas. Na Inglaterra, as famílias possuíam o costume de organizar tais reuniões, que ocorriam nos salões sempre após o jantar. Portanto, as mulheres deixavam os homens sozinhos para que se sentissem livres para conversar acerca de vários assuntos. Após algumas horas, elas voltavam aos salões para acompanhar os homens. Dessa maneira, as mulheres começaram a se entreter nos salões. As rodas de conversas entre vários indivíduos passaram a ser mais interessantes do que somente estar frente a frente com um homem. Na visão de

Dulong (1991), no decorrer da Revolução Industrial, das mulheres que residiam em grandes cidades, somente metade delas sabia assinar o seu próprio nome e 1/3 das que sabiam foi conhecendo paulatinamente a escrita e a leitura, se incluindo gradativamente na elite.

Com a inclusão nesta categoria, as mulheres começaram a estimular as outras a buscarem seus direitos e analisarem as condições que vivenciavam. Os salões serviram, portanto, como instrumentos pedagógicos, tanto para que a minoria aprendesse delas e se desenvolvesse na conservação, quanto para que elas visualizassem as condições precárias nas quais estão imersas. Dessa maneira, as rodas de conversas passaram a ser uma espécie de moda para a classe burguesa que estava financeiramente ascendendo, colaborando com o aparecimento de uma linguagem bela, mais aperfeiçoada e desenvolvida (DULONG, 1991).

Por meio das mulheres, o público leitor feminino começou a ter força e foi se expandindo. Para Watt (2010), as mulheres de classe alta ou média e que dispunham de bens materiais e de dinheiro possuíam mais tempo livre para participarem das discussões acerca de negócios, administração e política. Dessa maneira, elas encarregavam as empregadas e governantas do trabalho doméstico e se dedicavam apenas à leitura. As mulheres protestantes conseguiram vantagens sobre as outras. Isso porque algumas eram filhas de pais que estavam incluídas no âmbito da igreja. Eles, por sua vez, tinham conhecimento das línguas antigas e tinham um acervo de livros, que servia como fonte de pesquisa para as mulheres, apesar de ser proibido. A população da religião protestante tinha três vezes mais bibliotecas particulares do que os as pessoas da religião católica.

Assim, a Inglaterra anglicana proporcionava conteúdo para as discussões. Conforme Woolf (2014), na história houve sempre períodos nos quais as mulheres eram silenciadas, porém elas deixaram de ser somente leitoras e passaram a escrever.

Todavia, a escrita dessas mulheres versava sobre o que elas possuíam de conteúdo, ou o que lhes era admitido escrever, isto é, uma escrita direcionada para as questões morais, como por exemplo, os manuais, que versavam acerca de educação das filhas e concediam dicas referente a comportamento e moralidade para serem lecionados para as outras mulheres.

Portanto, a escrita das mulheres era privada e tinha várias informações de cunho pessoal. Dulong (1991) crê que várias obras com grande potencial foram

queimadas ou perdidas em razão da timidez de quem as recebia, ou inclusive dos editores, porventura porque tais obras ou cartas versavam, de forma explícita, das memórias das mulheres ou dos anseios íntimos de quem as enviou.

No século XIX, o romance ficcional concedeu às mulheres, especialmente as que já faziam uso desse gênero, a questionarem o poder que os homens executavam sobre elas, contarem as suas próprias histórias e serem admitidas pelo público.

Segundo Gilbert e Gubar (1984, p. 86), —o lápis – em inglês – simboliza o pênis, enquanto ferramenta essencialmente masculina e inapropriada e estranha às mulheres escritoras, um caso que poderia explicar a dificuldade que as escritoras achavam no âmbito da escrita, insurgindo o medo de se incluírem no mundo editorial masculino.

Vale frisar que suas dificuldades não estavam somente atreladas ao medo, porém aos próprios costumes e direitos que rodeavam o mundo masculino, concedendo-lhes plenos poderes. Dentro desse cenário, tem que se pontuar que os paradigmas empregados para a avaliação das obras de autoria de mulheres eram ditados pelos críticos do gênero masculino.

Na obra *O Cânone Literário e a autoria de mulher*, Duarte (1997) entende que as escritoras foram excluídas por esses padrões. Segundo Duarte (1997) por causa de tudo isso, entende-se o porquê de raramente se encontrar um nome feminino antes da década de 40, quando se examina manuais de literatura e antologias mais conhecidas. E é essencialmente porque se tem consciência dessa situação e pretende-se rever a participação da figura feminina nas letras nacionais, que se realiza todo este trabalho de recuperação de autores, fazendo o reexame de seus textos e indagando acerca do cânone literário (DUARTE, 1997).

Os textos produzidos pelas mulheres, portanto, eram vistos por meio da visão masculina na condição de literatura de gênero. A espécie de público que recebia essas obras exercia também pressão sobre as escritoras, levando em consideração que esse público, na sua maior parte, era formado por homens que ao identificá-las como sendo de autoria de mulheres, as qualificavam como sendo desprovido de beleza e, portanto, não dignas de circular no mercado literário.

A mulher na sua escrita não precisava de muito, somente caneta e papel, e a desvinculação das concepções de boa moça, ou mesmo de “anjo do lar”, que tinham o costume de atrapalhar a sua produção. Segundo Woolf (2014), tal epíteto de “anjo” era algo presente no ato da escrita: a mulher mantinha-se ocupada escrevendo ao

invés de estar executando alguma tarefa doméstica. Portanto, para que ela não padecesse desse tormento do “anjo”, seria preciso se desvincular dessas concepções para que ela viesse a produzir com mais qualidade.

Para que fossem esquecidas as ideias, as obras de autoria feminina foram paulatinamente abordando assuntos como relações humanas, sexo e questões morais, a mulher finalmente passou a se achar com seus pensamentos. Sendo assim, no século XIX, a escrita feminina teve um lento crescimento. O gênero romance constituía quase uma exclusividade da escrita de autoria masculina, em razão do homem ser o detentor de conhecimento e poder, todavia, as mulheres que escreviam romances foram se incluindo pausadamente nesse gênero.

Para Woolf (2014) a mulher possuía um jeito singular de escrever ficção, possuía a facilidade de criar personagens e criar histórias com interessantes enredos, levando em conta que o romance exige talento, porém também não requer tanta concentração como o desenvolvimento de um poema, por exemplo,

Nesta hipótese, a escrita não constituiria o principal obstáculo, porém a publicação das obras e estas serem admitidas pelo público. Frente a isso, as mulheres adotaram a utilização de pseudônimos masculinos para que as suas obras pudessem ser devidamente lançadas no mercado, como por exemplo, Mary Ann Evans, que empregou o pseudônimo de George Eliot.

Dessa maneira, as mulheres se dividiam entre cuidar dos filhos e da casa e criar suas obras, haja vista que não lhes era permitido escolher entre o casamento e a literatura, e caso existisse renúncia ao casamento e às atividades domésticas, elas teriam que se preocuparem mais ainda com o seu sustento.

Portanto, os pseudônimos obtiveram força, tanto para conceder anonimato para as escritoras quanto para oportunizar às obras femininas uma visão crítica voltada não para a questão de gênero, porém para a qualidade dessas obras. Levando isso em consideração, as irmãs Brontë e outras escritoras como George Eliot, empregaram pseudônimos com a primeira letra dos seus nomes. Apesar disso, as editoras dificultavam a publicação dos seus trabalhos.

Seguindo a passos lentos, as mulheres foram conquistando seu próprio espaço e, no século XIX, o sucesso construído por elas na seara literária manifestou o trabalho árduo e o esforço que elas necessitaram desempenhar para provar o valor real da sua escrita.

As autoras que conseguiram alcançar o mercado de trabalho, após tantas batalhas, como na hipótese das irmãs Brontë, incluíram na literatura um estilo novo de escrita, uma maneira de se escrever romance, com construções de inovadoras personagens, formando uma ruptura dos padrões literários masculinos.

A escrita feminina era algo ainda novo na literatura. Entretanto, com o andar da carruagem, ela foi oferecendo indício de progresso. Para Woolf (2014), nas obras escritas por mulheres é quase um padrão serem achadas críticas quanto às exigências e à opressão que o mercado editorial, bem como a sociedade as impunham. Portanto, na sua escrita as mulheres discorriam sobre seus direitos, sobre suas limitações e acerca das críticas que recebiam em relação às suas obras, pelo mero fato de serem escritas pelo público feminino e de não estarem, supostamente, com base nos padrões pré-existentes.

A literatura realizada por mulheres atualmente constitui um campo de estudo que investiga desde o século no qual ela começou a ser escrita até o público ao qual ela foi destinada, as críticas sofridas pelas obras bem como os entraves encontrados no decorrer e após suas publicações.

Nessa literatura, a mulher procura criar a sua identidade por intermédio de sua visão e não baseada no discurso masculino, que faz uso de sua influência para difundir opiniões acerca do universo feminino. Sendo assim, a literatura feminina é considerada como uma categoria, que traz à pauta estruturas e temas distintos daquela até então redigida por homens, que disseminavam um discurso discriminador em relação às angústias das mulheres.

Nesta hipótese pode-se notar que a literatura feminina manifesta uma espécie de escrita focada no seu dia-a-dia. Conforme Xavier (1991), as literaturas escritas pelos dois gêneros se distinguem em diversos aspectos, tais quais: primeiramente porque as mulheres fazem uso da literatura para a problematização das condições não favoráveis nas quais estavam incluídas; em segundo lugar, porque a escrita feminina possuía a essência de popularizar os questionamentos das mulheres. Diante disso, os homens não poderiam escrever em igual nível das mulheres, tendo em vista que eles, mesmo falando de questões sociais, não sentiam na pele a opressão nem a limitação que as mulheres sentiam.

Destarte, a escrita feminina ia gradualmente conquistando espaço, ao tempo que apresentava questionamentos referentes ao aprisionamento da mulher a questões de cunho doméstico e sua exclusão da sociedade. Ninguém melhor do que

as próprias mulheres para a transcrição para o papel da repressão que eram vítimas em razão dos ideais patriarcais, o sentimento que sentiam devido ao fato de não possuírem a chance de escolher ou não pelo

casamento e dependerem por toda a vida de terceiros para sobreviver. Isso porque tudo o que lhes ensinaram servia somente para o trabalho doméstico e, quando conseguiam um emprego, ele era mal remunerado.

As mulheres escritoras que se sentiam confortáveis com a escrita, na sua maior parte tinha que optar por escrever após os cuidados com os filhos e com a casa estivessem finalizados, ou simplesmente não escrever. Suas ideias e obras em muitos casos foram condenadas ao esquecimento, em razão de constituírem de críticas ao estilo de vida ao qual eram submissas. A escrita feminina, mesmo que fosse bem construída, não era levada a sério, haja vista que a mulher estava predestinada a viver em uma sociedade na qual os ideais do patriarcalismo eram dominantes.

O romance em estudo, mesmo estando incluído no período vitoriano e manifestar as características desse momento da história literária inglesa, é notadamente influenciado pela estética romântica, sobretudo no que tange à mesclagem de gêneros. Isso porque quanto a ser uma narrativa, apresentava consideráveis instâncias dramáticas.

Existe uma dificuldade na classificação do romance em questão, pois ele possui características da literatura gótica como presságios, eventos inexplicáveis ou sobrenaturais e uma atmosfera de mistério. A obra tem ainda características do Romantismo como o amor proibido, dúvidas referentes ao amor correspondido, entraves amorosos e personagem byroniana. E, conforme Lima (2008), *Jane Eyre*, pode ser tido como um romance dramático.

Afinal:

(...) não podemos deixar de afirmar que *Jane Eyre* é um romance dramático e trágico. Isto é ainda mais evidente se pensarmos nos elementos definidores de um romance dramático, de acordo com a proposta de Muir. O cenário, constituído por algumas poucas localidades, porém bem definidas (Gateshead Hall, Lowood School, Thornfield Hall, Moor House, Ferndean), é estratégico para a atuação de paixões humanas universais – amor, raiva, amizade, honra, vergonha, culpa, orgulho, ambição, entre outras. (LIMA, 2008, p. 201 - 202).

Em um tempo em que a literatura era limitada aos homens e as mulheres eram proibidas de possuir uma vida profissional, muito menos ter independência, Charlotte

Brontë publica uma obra repleta de questões polêmicas. O feminismo, por exemplo, constitui uma das matérias principais em *Jane Eyre*.

A autora inova na literatura de seu tempo ao conceder vida a personagens femininas tão ousadas e fortes, personagens masculinos em muitos casos dependentes e fracos, além de realizar críticas à função da mulher na sociedade daquele período, haja vista que segundo

Rocha (2008) as enfatizar de forma tão explícita e direta o embate existente de forças entre os ideais do masculino e especialmente do feminino, Charlotte Brontë propicia que o paralelismo que vigorava no século XIX entre gênero e sexo e a crença numa suposta essência do feminino capaz de explicar uma postura submissa da mulher sejam não somente analisados, como ainda questionados em alguns dos seus pressupostos fundamentais.

Ciente da época na qual foi publicado bem como da situação do sexo feminino é de fácil compreensão a razão de tamanho escândalo entre os leitores da obra aqui analisada. *Jane Eyre* realiza diversas críticas à sociedade patriarcal que deprecia a mulher a uma posição de submissão. Fora isso, Brontë insere temas complexos como distinções entre religião e classes sociais. segundo Marcos Santarrita, a aludida obra é:

(...) uma narrativa simples, direta — a história de uma jovem órfã pobre e nada bonita (como a própria Charlotte, que por pouco não chegava a ser feia), e sua luta em busca de afirmação e dignidade, numa época - a vitoriana — e num país - a Inglaterra de até hoje — onde o sentimento de classe se ergue como uma barreira imposta não apenas de cima para baixo, mas também de baixo para cima. (SANTARRITA, 1983).

Diversas personagens em *Jane Eyre* possuem elementos feministas. Algumas delas são decididas, fortes, independentes e ousadas. Por outro lado, outras são o oposto do que apregoa o feminismo, haja vista que expressam um caráter de submissão e fútil. E existem aquelas que mesmo sendo homens têm determinadas características ou assumem atitudes que contradizem ou exaltam o feminismo.

Jane Eyre consiste numa personagem redonda. Isso porque inicia de uma certa maneira e sofre múltiplas alterações no decorrer da obra. Durante as suas aprovações acaba sofrendo muito e aprende com este sofrimento, adquirindo dessa maneira uma certa experiência, passando a ser uma pessoa diferente. Jane é visualizada com os olhos pelos outros como frágil, sem beleza e sem graça. Sua fragilidade confirma-se

externamente, mas não internamente, uma vez que ela tem o domínio da situação e faz com que a maior parte das pessoas com quem possui contato passem a ser dependentes dela, como é o caso de Rochester e de St. John Rivers.

No seu relacionamento com Rochester Jane decide a todo momento como será sua relação com ele. Percebe-se no passar do romance entre os dois, que Jane decide que se casarão, posteriormente decide que não se casarão naquelas condições e o abandona. Quando acha por bem, volta para ele, que está ainda a esperando.

O mesmo ocorre com St. John Rivers. Jane o faz sentir-se dependente de sua companhia e de seu trabalho a ponto de ele precisar dela para dá seguimento a sua missão.

Mais à frente é ela quem decide que não irá acompanhá-lo. Sem contar os conflitos externos, Jane ainda sofre um conflito interno. Isso porque dentro dela há duas Janes totalmente distintas. Em primeiro plano, há a Jane fraca, que tende a aceitar o que lhe é imposto a todo instante e que aceita tudo com bastante paciência como se merecesse realmente isso.

Em contrapartida, há a Jane forte, que luta fazendo uso de todas as suas forças em prol de seus ideais e de seus princípios, rejeitando sempre a vontade alheia e seguindo seus desejos sempre. Portanto, Jane vive uma permanente luta com ela mesma. Quanto à questão da linguagem utilizada pela autora, pode-se perceber facilmente a repetição de determinados termos no decorrer de toda a obra. Pode-se citar como exemplo a palavra —fada repetida diversas vezes, tanto por outros personagens como pela própria Jane.

Jane utiliza tal palavra ao dizer: —uma fada bondosa, em minha ausência, certamente jogara-me a sugestão necessária no travesseiro, isto é, não era uma pessoa real, porém sim uma figura boa do além que, conforme ela, a tinha auxiliado a encontrar uma solução para o seu problema. Ela ainda faz alusão à Georgiana, prima de Jane, ao falar —a menina esguia e parecendo uma fada, de onze anos além de tornar a repetir este termo ao descrever uma sala de Thornfield Hall como —um local de fadas, tão luminoso, a meus olhos de noviça, pareceu o ambiente além. Já Rochester utiliza várias vezes esse mesmo termo —fada, mas sempre fazendo referência à Jane.

A primeira vez na qual a vê a compara com uma fada, haja vista que crê que ela tenha enfeitado o seu cavalo. Pode-se mencionar também como exemplo quando diz a ela que “já que é uma fada...não pode me dar um feitiço, um filtro, ou

alguma coisa desse tipo, para tornar-me um homem bonito?”. Mais à frente, Rochester volta a compará-la com uma fada ao falar —encherei de anéis esses dedos de fadall.

Interessante citar outra cena bem interessante quanto ao uso do termo —fadall, que é quando Rochester e Jane contam uma história, em formato de conto de fadas, à Adèle. Esta história, na qual Jane é posta como uma fada mais uma vez.

Sendo assim, pode-se compreender que o referido termo é demasiadamente relevante para dar formato à personalidade de Jane, em razão de que o significado do mesmo, conforme o dicionário Aurélio (2013), é “ser imaginário representado numa mulher dotada de poder sobrenatural” ou “mulher notável pela graça, espírito, bondade e beleza”.

Levando em conta a figura de Jane, é possível descrevê-la com todos estes significados mencionados acima, com exceção do quesito beleza. Dessa maneira, pode-se concluir que Jane, visualizada pelos olhos de Rochester, é tida como um ser não real e com poderes sobrenaturais, sem contar que é uma pessoa que possui uma bondade cativante. Tal facilidade em cativar as pessoas tornando-as dependentes dela, mesmo ela não sendo rica nem bela, é compreendida por Rochester como um poder sobrenatural.

Nos tempos da publicação da obra Jane Eyre, os críticos literários a tinham como uma provedora de grande impacto. Isso se explica que referida obra apresentava para a sociedade a vida das mulheres da época de uma maneira polêmica e clara. Jane, a protagonista do romance, constitui uma jovem que tem uma visão bem diferente do que é ser mulher. Ela tem uma essência feminista com capacidade de contornar várias situações em prol de conseguir sua liberdade na condição de mulher.

O romance em questão se adequa em múltiplas perspectivas, seja no gótico, repleto de mistérios e eventos sobrenaturais, ou no romantismo, com o amor proibido. Neste caso, Lima (2008) entende que Jane Eyre pode, com facilidade se encaixar como uma obra dramática, uma vez que não se pode deixar de dizer que se trata de um romance trágico e dramático. Isso é mais fácil de ser constatado quando se pensa nos elementos definidores de um romance dramático, conforme a proposta de Muir.

O cenário, formado por algumas escassas localidades, mas bem definidas, (Gateshead Hall, Lowood School, Thornfield Hall, Moor House, Ferndean), considera-se estratégico para a atuação de paixões humanas universais (raiva, honra, culpa, ambição, amor, amizade, culpa, vergonha, orgulho etc. (LIMA, 2008).

Portanto, a obra consiste na união de todo um aglomerado voltado para a representação dos sentimentos alusivos aos termos de convívio social. Dessa maneira, Jane Eyre chega ao público com diversas críticas acerca do sistema patriarcal e suas concepções de que a figura feminina estaria fadada à submissão bem como à sua condição de inferioridade quanto à figura masculina.

Charlotte Brontë tinha ciência da necessidade de permitir que a mulher fosse escutada, uma vez que o seu sofrimento estava atrelado à exclusão que sofria no meio educacional e social, e que a sua realidade em isolamento no lar fosse mostrada para o mundo.

Jane Eyre, então, traz questões polêmicas como a divisão de papéis sociais e a religião, para manifestar alguns traços angustiantes aos quais o gênero feminino estava ligado diariamente.

Para Santarrita (1983), tal obra é:

(...) uma narrativa simples, direta — a história de uma jovem órfã pobre e nada bonita (como a própria Charlotte, que por pouco não chegava a ser feia), e sua luta em busca de afirmação e dignidade, numa época - a vitoriana — e num país - a Inglaterra de até hoje — onde o sentimento de classe se ergue como uma barreira imposta não apenas de cima para baixo, mas também de baixo para cima. (SANTARRITA, 1983, p. 3)

No romance Jane Eyre, Brontë traz um enredo marcado pela ousadia e cheio de questionamentos que incomodaram os padrões da sociedade vitoriana. Isso justifica-se, segundo relatado no Capítulo I, não era admitido à figura feminina escrever literatura, nem ao menos indagar acerca da sua condição no meio social, uma vez que a escrita constituía uma atividade permitida apenas aos homens, haja vista que eles se consideravam dotados de inteligência para executarem esta atividade; as mulheres, por sua vez, deveriam se conformar com as atividades domésticas, não lhes sendo admitido nada mais que isso, nem mesmo a liberdade de opinar ou pensar.

Sendo assim, a mulher se limitou ao papel de procriar e perpetuar a família, estando sob a tutela do homem por ser tida como frágil e isto viabilizou ao homem o controle de tudo. A ele foi direcionado o poder de estar no centro da sociedade, tanto em razão da sua força física quanto pela instauração que os homens recebiam desde quando crianças; ele ocupava a condição de chefe da família, e a sociedade centralizou todo o poder social e econômico em suas mãos.

Já em volta da mulher foi criado um postulado de que as mesmas deveriam ser bem quistas pelo seu empenho nas tarefas do lar, pela aparência da casa e do esposo, pela educação da prole, que estavam sob sua total responsabilidade. As condições as quais as mulheres estavam submetidas eram de completa opressão. Mediante o poder patriarcal, elas viviam em meio a instruções e ordens que moldavam as suas ações, eram aprisionadas à vida no lar e seus direitos à educação e ao lazer eram negados.

A ordem patriarcal pregada que a mulher deveria ser distanciada de locais públicos, restringindo-se aos trabalhos domésticos, uma exclusão que acaba dificultando a educação formal, uma vez que o seu acesso à sociedade era limitado. Portanto, a família centrada no patriarcalismo constituía a base sólida e central da sociedade, estabelecendo todas as funções de política, administração, economia e religião.

Os filhos do sexo masculino de classe média alta recebiam adequada educação para se tornarem no futuro senhores de negócios e donos de sua própria família e que deveriam sempre prosperar acima de qualquer problema, haja vista que o status social e o nome era o

que mais tinha importância. Sendo assim, era preciso a união entre parentes, cada um com sua função bem delimitada, acompanhando em —harmoniall, com todos os bens familiares geridos pelo patriarca da família.

Segundo Hall (2006), a identidade social começou a declinar quando os papéis sociais novos começaram a se desenvolver. Tais identidades novas lançaram uma formulação nova que se choca com as ideias patriarcais. Para este autor, as mulheres do século XIX viviam em prol da família. Isso porque nada era mais relevante do que lavar e passar, cozinhar; a sociedade não admitia que tais mulheres executassem outro papel que não fosse aquele atrelado ao lar.

Referidos papéis eram cultivados desde bem cedo, perpetuando a noção da mulher esposa e mãe, com sua educação focada sobretudo no lar; elas precisavam aprender somente a costurar, bordar dentre outras tantas tarefas, pois eram vistas como incapazes de desenvolver as mesmas tarefas que os homens, ou que não tinham inteligência. Portanto, é em meio a estes conceitos que Brontë introduziu em Jane Eyre diversos personagens que seguem lado a lado com as concepções defendidas pela concepção feminista.

Alguns desses personagens, por sua vez, como é o caso de Jane, são fortes, têm consciência de sua capacidade e a utilizam com segurança; outros se manifestam de maneira oposta aos primeiros; tendem a acompanhar os postulados patriarcais e os princípios morais da Era Vitoriana; ainda há aqueles que expressam características morais em conformidade com as do sexo feminino. No decorrer de toda a obra é possível achar aspectos que remetem ao aprisionamento que o patriarcado impunha para as mulheres.

Preliminarmente, Jane manifesta o não contentamento com o estilo de vida da mulher, manifestando resistência, ainda na infância, a diversas regras impostas pelos adultos, sobretudo às ordens de sua tia má.

Sendo assim, Jane configura-se como a inquietação de Brontë quanto ao meio em que vivia, seja no seu jeito direto e audacioso de falar, seja na rebeldia que manifestava frente às ordens a sua tia. Portanto, a utilização da linguagem para Jane é de grande relevância, pois é por intermédio desse recurso que ela consegue protestar mediante a opressão que é vítima.

No que tange à Lowwood, para onde foi enviada Jane para estudar, pode-se ainda ver a presença das ideias do patriarcalismo.

Charlotte Brontë foi uma das escritoras que procurou vencer o paradigma de que o meio literário era direcionado somente para o homem. Na sua vida, procurou conciliar o amor por escrever com os trabalhos domésticos, cuidando sempre do seu pai, de suas irmãs e do único irmão. Mediante a análise aqui realizada, pode-se notar as dificuldades achadas por Brontë, tanto no que se refere à sua vida pessoal quanto de escritora.

Percebe-se que era uma época em que a mulher era predestinada a cuidar das atividades domésticas e da família, e que qualquer matéria associada à produção literária feminina estava aquém de discussão. Para uma escritora tentar publicar seus escritos era necessário ousadia, coragem, pois a escrita de caráter feminino era tida como uma coisa desprezível, de última classe na concepção patriarcal.

Até que chegou um momento no qual as mulheres escritoras necessitaram utilizar pseudônimos para que seus escritos pudessem ser investigados de forma justa, e não sob a visão preconceituosa da sociedade machista.

Jane Eyre, obra objeto da presente análise, levanta questões do dia-a-dia da sociedade inglesa do século XIX, na qual Brontë realiza críticas a questões sociais que reprimam a figura feminina. Portanto, ao escrever tal romance, a autora

apresenta, por meio de Jane, protagonista da história, as suas várias críticas à sociedade vitoriana e aos preceitos patriarcais de seu tempo. Jane Eyre expressa em determinados trechos da obra um certo ar de tensão.

Em contrapartida, tem-se Jane, uma jovem inconformada com as atribuições designadas às mulheres, concomitantemente que expõe os ideais de moralidade do período vitoriano. Por outro lado, acha-se Bertha Mason com todo o seu teor polêmico, que em algumas vezes é tido como sombrio. Considerada como trancada num quarto pelo esposo e louca, foi negada a ela a possibilidade de falar e optar pelo seu destino se tornando dessa forma símbolo de aprisionamento da mulher ao casamento e ao lar.

Abre-se aqui uma lacuna para falar sobre Bertha Mason, que se trata de uma personagem que no decorrer de toda a obra não tem voz, sendo uma mulher silenciada.

Contudo, ela assume a função de uma protagonista que expressa questões patriarcais e imperialistas no romance, questões estas que são impostas especialmente por Rochester e, de forma clara, mostradas por Jane na condição de narradora.

Tudo o que se sabe acerca de Betha é por meio de Jane, em primeiro plano. Já por Rochester e Richard Mason, a imagem que se possui de Betha é de uma mulher louca, que consiste numa tese sustentada mediante a sociedade. Os relatos dados por Jane quanto à Bertha inserem os seus ataques às suas crises neuróticas e ao marido. A maneira como Rochester descreve Bertha mostra a imagem de um monstro e constitui o ar sombrio na mansão. Quando Jane e os outros criados descobrem que ela existe, ela, além de prisioneira, passa a ser um obstáculo entre a união de Rochester e Jane.

Segundo Geason (1997) Bertha trata-se da parte mais difícil que Jane Eyre tem que enfrentar, haja vista que ela entra em conflito com os seus princípios, que não admitem que ela se case com alguém que já tem compromisso.

Segundo Felski (2003, p. 67), Bertha pode ser comparada a uma espécie de reflexo das mulheres daquele tempo. —A louca trancada no sótão era tanto um eco como uma paródia grotesca da mulher da classe média Vitoriana acorrentada pela feminilidade e presa nos limites sufocantes da sala de desenholl.

Assim como Bertha, aprisionada por Rochester, outras mulheres da época, presas também em seus domicílios, possuíam o mesmo sentimento de clausura. Em

determinados pontos nos quais a sexualidade de Bertha passa a ser aparente dentro do romance, isso pode simbolizar a loucura que era também atribuída a ela, uma vez que a sexualidade se tratava de uma coisa reservada somente ao homem, podendo o mesmo gozar do prazer sexual sem limitações. Em contrapartida, a mulher tinha a obrigação de conter seus desejos. Isso porque caso ela pensasse em sexo estaria desobedecendo os padrões de moralidade; sexo para a figura feminina era realmente um tabu.

Na hipótese de Bertha, os desejos sexuais reprimidos colaboraram para a sua loucura, levando-se em conta a ausência de afeto e carinho de Rochester, haja vista que ela vive trancada num quarto; portanto, tais desejos são reprimidos. Conforme Raphael (1997), a sexualidade da mulher foi negada no tempo de Charlotte Brontë, ou visualizada como "louca" e "insaciável", e é dessa maneira que Rochester caracteriza Bertha Mason".

Quando foi produzida a obra, a sexualidade da mulher era uma coisa vinculada ao descontrole e à loucura, um pensamento compartilhado também por Rochester ao fazer referência as Bertha. Rochester faz a comparação entre Jane e Bertha realizando a identificação em cada uma delas de pontos diferentes que inferiorizam Bertha e enaltecem Jane Eyre.

Segundo ele, Jane é doce, frágil e delicada, como já mencionado anteriormente, enquanto Bertha é robusta e selvagem. Todavia, as duas vivem numa sociedade cujos valores estão pré-definidos e para elas não existiam espaços.

Porém, distinta de Jane, Bertha expressa sua raiva em seus ataques a Rochester e a Richard na mansão. Em tais ataques é possível perceber o lado aprisionado e selvagem da personagem, chegando suas atitudes a serem comparadas as de um animal irracional.

Jane, num dos seus relatos acerca de Bertha, faz a descrição de que ela possui a aparência de um ser sobrenatural, ponto já citado aqui, o que seriam denominações distintas das que Rochester atribui a Jane.

Para ele, Jane Eyre trata-se de uma pessoa calma e delicada e Bertha, consistiria numa espécie de extensão de Jane, tendo em vista que ela, no meio da sua loucura, realiza o que Jane não pode realizar, devido às imposições da sociedade.

Como defendem Gilbert e Gubar (1978, p. 61), —em um nível figurativo e psicológico é possível que o espectro de Bertha ainda seja outro - de fato, o mais

ameaçador – o avatar de Jane. O que Bertha agora faz, por exemplo, é o que Jane quer fazerll.

Frente às descrições feitas por Jane referente a Bertha, o que é possível notar é que os primeiros relatos há a figuração de um fantasma ou de um animal. Nas primeiras descrições,

sem ter conhecimento da existência de Bertha, Jane faz alusão à Grace Poole relatando acerca de suas gargalhadas assustadoras:

Assim ia, na ponta dos pés, quando soou aos meus ouvidos o último som que eu esperava ouvir naquele lugar: uma gargalhada distinta, absoluta e maquinal. Estanquei. O som cessou, por um instante. Mas recomeçou mais forte: porque a princípio, embora audível, era abafado. Passou numa rajada clamorosa, que parecia acordar os ecos de todos os quartos solitários. Apontei a porta de onde ela partia: - Senhora Fairfax – agora descendo as escadas. Ouviu uma gargalhada? Que é isso? - Talvez as criadas, e muito provavelmente Grace Poole – respondeu ela. - Ouviu? – perguntei novamente. - Perfeitamente! Tenho-a ouvido muitas vezes. Ela costura num destes quartos. Às vezes Leah lhe faz companhia; e as duas juntas sempre são barulhentas. A gargalhada repetiu-se no seu tom grave e metálico. E terminou num regougo arrastado. - Grace! – Exclamou a senhora Fairfax. Para falar a verdade não acreditei que nenhuma Grace respondesse porque a gargalhada me parecia trágica e transcendente. (BRONTË, 2008, p. 68)

Em primeiro lugar, Jane Eyre mostra-se amedrontada com as gargalhadas; depois fica atenta ao que acontece na casa, isso em razão de que em uma noite Bertha foi ao seu quarto e não conseguiu abrir a porta, daí voltou-se contra Rochester.

Era um riso demoníaco – baixo, estrangulado e profundo – gorgolejando, ao que parece, bem no buraco da fechadura do quarto. A cabeceira da cama ficava perto, e a princípio pensei que o fantasma-gargalhante estivesse ao meu lado, ou melhor: colado ao meu travesseiro; mas saltei, olhei em torno e não vi nada. E, de pé, estarrecida, ouvi novamente as vibrações do som sobrenatural. Constatei que vinham através da porta. Meu primeiro impulso foi agarrar o ferrolho. O último foi de gritar de vez: - Quem está aí? Qualquer coisa casquinhou e gemeu. Passos deslocaram-se pelo corredor, em direção à escada do terceiro andar. Depois uma porta rangeu lá em cima. Ouvi-a abrir e fechar-se. E tudo emudeceu. - Terá sido Grace Poole? Estará endemonihada? – pensei. Já não podia ficar ali sozinha: era preciso procurar a senhora Fairfax. Corri a enfiar o vestido e o agasalho. Virei a chave, abri a porta com as mãos trêmulas. Na esteira da galeria vi um candeeiro aceso. O fato surpreendeu-me. Porém, a surpresa foi maior quando senti que o ar estava inteiramente escuro, parecendo cheio de fumaça. Olhei para um lado e para outro, à procura de onde saíam aquelas nuvens azuladas, - e nessa hora fui despertada por um cheiro a queimado. Ouvi um estalido. Vi uma porta

entreaberta – a porta do quarto de Mr. Rochester. E dali, em rodas, se elevavam novelos de fumo. Não pensei mais na senhora Fairfax, nem em Grace Poole e na sua risada: num arranco, achei-me dentro do quarto. Línguas de fogo sitiavam a cama: os cortinados ardiavam. E no meio das chamas e da fumaça, jazia Mr. Rochester, hirto num sono profundo. - Acorde! Acorde! – bradei . (BRONTË, 2008, p. 94).

No decorrer de toda a história Bertha fica conhecida como a —louca do sótão. Ela não tem o direito de se manifestar ou expor o seu ponto de vista acerca do seu aprisionamento. Nos momentos nos quais surge na história, seus comportamentos são comparados aos de um animal selvagem:

– Cuidado! – Gritou Grace. Os três homens recuaram ao mesmo tempo. O Sr. Rochester me puxou para trás de si. A louca deu um salto e o apertou pelo pescoço, aproximando os dentes de seu rosto. Eles lutaram. Ela era uma mulher alta, quase da estatura do marido, além de corpulenta. Exibia uma força de homem durante a luta. [...]. Acabou por imobilizar-lhe os braços. Grace Poole lhe passou então uma corda e ele amarrou seus braços atrás das costas. Em seguida, com ajuda de mais corda, atou-a uma cadeira. Toda a operação se desenrolou em meio aos gritos mais agudos e arrancos convulsos. O Sr. Rochester virou-se então para os espectadores. Olhou-os com um sorriso a um só tempo mordaz e desolado. – Isto aqui é minha esposa – disse. (BRONTË, 2008, p. 342).

Portanto, Bertha possui sua imagem formada em torno de uma mulher com violentos comportamentos, o que diante da sociedade vitoriana consistia em algo fora dos padrões. Para contê-la, Rochester a deixava presa num quarto sob os cuidados de uma criada. Outro ponto de relevância é que, ao apresentar sua mulher para as pessoas, Rochester utiliza a frase —Eis a minha esposall, um —Eisll que repassa a noção de inferiorização ou de posse. Conforme ele, Bertha configurava-se como uma coisa ou um objeto ou qualquer que deveria ficar devidamente escondida:

Eis a minha esposa – disse. – Esse é o único abraço conjugal com que eu tenho conhecido, esses são os carinhos que têm consolado as minhas horas de repouso! E isto foi o que eu quis obter, [...] esta jovem que se mantém tão serena e grave na boca do inferno, olhando, senhora de si, para os arreganhos do demônio. Eu a quis justamente como um contraste com este horror. Wood e Briggs, olhem a diferença! Comparem estes claros olhos com aquelas bolas vermelhas dali. Esta face com aquela máscara. Esta forma com aquela massa. E julguem-me, padre do Evangelho e o homem da Lei, e lembrem-se de que, pelo julgamento que fizerem, serão julgados! Agora, saiam. Vou libertar a minha presa (BRONTË, 2008, p.183)

Destarte, Bertha não é considerada como um ser humano, porém como um animal que deveria ser preso, para que os demais não soubessem que ela existia.

Para Bonnici (2007), a objetivação é a maneira pela qual a pessoa ou um conjunto de pessoas é tratado por outros como objeto. Ela é uma prática própria da ideologia colonial e patriarcal, em tratar o semelhante, que se distingue através da etnia, raça, gênero ou religião, como inferior.

Portanto, Bertha passa a ser um objeto para Rochester. Ao prendê-la no sótão e lhe conceder o atributo de —louca do sótão, Rochester conseguir usufruir de toda a fortuna, sem necessitar apresentá-la à sociedade, deixando-se sob os cuidados de Grace Poole, para que a cuidasse e vigiasse; sendo assim, ele viajaria com liberdade para conhecer o mundo.

Ao pôr fogo na mansão, Bertha não apenas se livra da vida de prisioneira, como também dá sua resposta a Rochester em razão de todo o desprezo que vinha sofrendo. Bonnici (2000, p. 24) pontua: "O incêndio da mansão mostra a resposta da mulher _colonizada' diante da arrogância e do domínio europeu".

À vista disso, o incêndio na mansão caracteriza não somente a ruptura das amarras que prendiam Rochester e Bertha e a sua vida em aprisionamento, porém uma maneira também de mostrar que, no fim, Bertha tomou para si o controle da situação, optando pelo óbito como saída. Depois de ter vivido uma vida inteira enclausurada em um quarto, ela agora está livre para decidir acerca do seu destino, isto é, ela escolhe por morrer no meio das chamas como uma maneira de se rebelar contra os preceitos patriarcais, representados aqui por Rochester.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, Jane e Bertha constituem duas mulheres que não possuem escolha; seus desejos não são escutados. Desta forma, Brontë mostra em Jane Eyre a história da mulher na sociedade vitoriana, a crítica á função da mulher na sociedade patriarcal.

Pode-se concluir ainda que no decorrer do romance, as personagens femininas possuem lugares diversos dentro da sociedade na qual a autora escreve. Já com a personagem Miss Temple, é possível entender que Jane Eyre é uma obra que retrata um modelo de mulher a ser seguido por suas pupilas, uma vez que é educadora e independente.

Contudo, ao casar-se, ela acaba cedendo às normas impostas pela sociedade da época, sociedade na qual o casamento estava na primeira esfera da vida das mulheres.

Abandona o seu emprego, deixando na personagem Jane o sentimento de que nenhuma mulher está aquém de seu destino. Helen Burns e St. John Rivers constituem personagens bem parecidos, tendo em vista que os dois introduzem o tema religião dentro da história.

Fora isso, os dois possuem um sentimento de penitência, creem que devem abdicar de suas vontades para viver uma vida focada em Deus. A distinção entre os dois é somente como cada um se porta diante dos outros. Helen aceita tudo que lhe é imposto, enquanto St.

John se impõe aos outros. Quanto aos personagens masculinos, Rochester se mostra um homem idealizado pela sociedade, haja vista que começa o romance sendo poderoso, rude, com posses e forte. Contudo, durante a história passa a ser um personagem sentimental e dependente.

Portanto, ele trata-se de um personagem que passa por transformações no decorrer da obra, passando a ser, no final do romance, o oposto do que apregoava a sociedade patriarcal da época para um homem. Pode-se então concluir também que todos os personagens em análise colaboram para a formação da identidade da personagem principal sendo modelos negativos ou positivos que norteiam o que ela deve seguir ou não.

Fora isso, percebe-se uma crítica da autora para com a sociedade vitoriana bem como uma denúncia da situação da mulher dentro desta mesma sociedade. Em pleno século XIX,

Charlotte Brontë mostrou coragem suficiente para escrever acerca de um tema tão polêmico quanto este e pode-se dizer que com a obra em comento ela tentou fazer com que suas críticas fossem difundidas pelos lares da Inglaterra. De certa maneira, Jane Eyre configurou-se como um símbolo do feminismo no decorrer de gerações e possivelmente tenha estimulado mulheres de diversas épocas e distintas gerações a reivindicarem seus direitos mediante a sociedade.

REFERÊNCIAS

BONNICI, Thomas. O pós-colonialismo e a literatura: estratégias de leitura. Maringá: Eduem, 2000.

BONNICI, Thomas. **Teoria e crítica literária feminista: conceitos e tendências.** Maringá, Eduem, 2007.

BRONTË, Charlotte. **Jane Eyre.** Trad. Valdemar Rodrigues de Oliveira. Belo Horizonte: Itatiaia, 2008.

BRONTË, Charlotte; SANTARRITA, Marcos (Trad.). **Jane Eyre.** Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1983.

DUARTE, Constância Lima. **O cânone literário e a autoria feminina.** In: AGUIAR, Neuma (Org.). *Gêneros e Ciências Humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres.* Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

DULONG, Claude. **Da conversação à criação.** In: DUBY, George; PERROT, Michelle

(Dir). *História das mulheres no Ocidente.* Vol. 3. Roma-Bari: Afrontamento, 1991.

FELSKI, Rita. **Literature After Feminism.** 1st ed. Chicago: The University of Chicago Press, 2003.

GEASON, Susan. *Regarding Jane Eyre.* New South Wales: Vintage, 1997.

GILBERT, Sandra; GUBAR, Susan. **The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth-century Literary Imagination.** New Haven, Conn.: Yale University Press, 1978.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

LIMA, Danielle Dayse Marques de. *Jane Eyre: Drama e Tragédia no Romance de Charlotte*

Brontë. 2008, 347 f. Dissertação de Mestrado – PPGL/UFPB, João Pessoa, 2008.

RAPHAEL, Beverly. **Passion and Womanhood.** In: GEASON, Susan (Org.). *Regarding*

Jane Eyre. **New South Wales:** Vintage, 1997.

WATT, Ian. **A ascensão do romance: estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding.** Tradução

de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

WOOLF, Virginia. **Um Teto Todo Seu.** Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Nova Fronteira, 1985.

XAVIER, Elódia. **Tudo no Feminino: a mulher e a narrativa brasileira contemporânea.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

Capítulo 5
MULHERES NEGRAS DE RESISTÊNCIA E O COMBATE A
VIOLÊNCIA RACIAL POR MEIO DE UM PROJETO DE
TRABALHO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Odair de Souza

MULHERES NEGRAS DE RESISTÊNCIA E O COMBATE A VIOLÊNCIA RACIAL POR MEIO DE UM PROJETO DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Odair de Souza

Professor da Educação Básica.

Mestre em Ensino de História.

E-mail: professorodair2014@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar a pesquisa desenvolvida nas turmas 8º Ano 1 e 2, do Ensino Fundamental Final, na escola de educação básica Dr. Ivo Silveira, da Rede Municipal de Ensino, no município de Paulo Lopes/SC sobre “mulheres negras de resistência e o combate à violência racial”. Um dos objetivos centrais da proposta foi visibilizar a presença de mulheres negras de resistência no Brasil e, em particular no Estado de Santa Catarina, onde a população negra e, em especial as mulheres negras são completamente invisibilizadas nas mais diferentes áreas e componentes curriculares, nos diferentes níveis de ensino - do fundamental ao superior. Neste Estado, onde os órgãos oficiais como Secretaria de Estado de Educação e Fundação Estadual da Cultura – ligada a Secretaria de Turismo – encamparam em 2021, uma ampla campanha nas escolas estaduais em homenagem ao Bicentenário de Anita Garibaldi, uma mulher branca, chamada heroína dos dois mundos, proporcionar o debate com o estudantes sobre mulheres negras de resistência, seja por meio da literatura, como Carolina Maria de Jesus, seja por meio da política, como a catarinense Antonieta de Barros, é propor aos estudantes narrativas contra-hegemônicas e desenvolver reflexões críticas, descolonizando o currículo para histórias, patrimônios e memórias de mulheres Outras.

Palavras-chave: Mulheres negras. Resistência. Violência racial.

ABSTRACT

The objective of this work is to present the research developed in the 8th Year 1 and 2 classes, of Final Elementary School, at the Dr. Ivo Silveira, from the Municipal Education Network, in the municipality of Paulo Lopes/SC on “black women of resistance and the fight against racial violence”. One of the main objectives of the proposal was to make visible the presence of black women of resistance in Brazil and, in particular in the State of Santa Catarina, where the black population and, in particular, black women are completely invisible in the most different areas and curricular components, in the different levels of education - from fundamental to superior. In this State, where official bodies such as the State Secretariat for Education and the State Foundation for Culture – linked to the Secretariat for Tourism – took over in 2021, a wide campaign in state schools in honor of the Bicentennial of Anita Garibaldi, a white woman, called heroine of two worlds, to provide students with a

debate about black women of resistance, either through literature, like Carolina Maria de Jesus, or through politics, like Antonieta de Barros from Santa Catarina, is to propose counter-hegemonic narratives to students and develop critical reflections, decolonizing the curriculum for stories, heritage and memories of Other women.

Keywords: Black women. Resistance. Racial violence.

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 parecia começar “normal” em todas as redes de ensino do país. No início de fevereiro as/os docentes já se encontravam em suas respectivas escolas para a organização do ano letivo: participando de formações continuadas, reescrevendo seus planejamentos, adequando seus planos de cursos, traçando projetos, elaborando propostas, enfim, tudo que é pertinente ao ambiente escolar a ser desenvolvido em determinado ano.

Da mesma forma os estudantes se preparavam para chegar na escola no ano de 2020 “cheios de energia”: materiais novos, turmas novas e até muitos professores e professoras diferentes. Muito entusiasmo. Porém, tudo isso durou pouco tempo, pois no final de fevereiro de 2020 foi confirmada a presença do novo coronavírus na cidade de São Paulo. Vírus este que tem um grande potencial de contágio, sobretudo em ambientes fechados e onde há considerável número de pessoas. No mesmo mês, a Organização Mundial da Saúde (OMS) emitiu um alerta mundial de que o novo coronavírus já se espalhava por todos os continentes e em quase todos os países – e que a doença transmitida por ele, nomeada posteriormente de COVID-19 – não se tratava mais de uma epidemia, mas de uma pandemia mundial.

Após essa alerta, os governadores dos vários Estados brasileiros (acompanhados por prefeitos da imensa maioria dos municípios) estabeleceram uma série de regras para evitar o alto contágio entre a população pelo novo coronavírus e consequentemente o adoecimento e morte. Entre tantas medidas adotadas, esteve o fechamento total das escolas e o atendimento aos estudantes via remoto – de forma virtual (*Whatsapp*, *Google Classroom* ou outras mídias e plataformas) ou por meio de material impresso.

A Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes por meio da resolução 001/2020, no artigo 1º, formulada a partir do Conselho Municipal de Educação resolveu

estabelecer que o regime especial de atividades escolares não presenciais, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020 definido essencialmente pela manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de estudantes e professores nas dependências escolares no âmbito de todas as instituições ou rede de ensino público municipal, educação infantil e da educação básica pertencentes ao sistema municipal de ensino de Paulo Lopes. (PAULO LOPES/CME/2020)

Assim, os docentes tiveram que “forçadamente” se adaptar a novas rotinas e a uma série de alternativas pedagógicas diferenciadas até então inéditas no sistema educacional para poder atender essas crianças e adolescentes que se encontravam estudando em suas casas, fora do espaço escolar.

Porém, no início do ano letivo de 2021, com o reduzido número de contágios e com a doença um pouco amenizada e as mortes diminuídas, os governadores e prefeitos autorizaram de maneira gradativa, o retorno dos estudantes de forma presencial às escolas, desde que seguissem uma série de protocolos sanitários exigidos pelos órgãos de saúde como: uso constante de álcool em gel, verificação de temperatura na entrada e saída da escola, uso de máscara, distanciamento social de 1,5 entre os estudantes, entre outros.

Assim, para iniciar o ano letivo de 2021, uma das propostas apresentadas nas reuniões de formação e planejamento promovida pela Secretaria de Educação e pelas equipes gestoras e pedagógicas das escolas foi de que as/os professoras/es retomassem aqueles conteúdos/temas que foram poucos ou não trabalhados na série anterior (2020) e que precisaria de reforço neste ano.

Neste sentido, o professor Odair de Souza (História) ao revisar o planejamento de 2020 considerou que um dos temas que ficou pendente e que necessitava de uma maior reforço e aprofundamento estava relacionado a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, fundamentado na lei nº 10.639/2003, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Culturas Africana e Afro-brasileira, estabelecidas pelo parecer nº 0003/2004.

Além de ser uma necessidade legal, a relevância do tema é de suma importância e merece maior aprofundamento porque a sociedade contemporânea, sobretudo a brasileira, tem se constituído de forma desumanizadora e violenta. O atlas da violência de 2017 (CERQUEIRA; LIMA, 2017) colocou o Brasil como um dos países que mais cometeu violências em toda a América Latina em todos os grupos

considerados minoritários, como os quilombolas, indígenas, afro-brasileiros, imigrantes de origem afro (haitianos, nigerianos, entre outros) com a elevação dos índices de racismo estrutural, institucional e interpessoal em todas as instituições sociais. (ALMEIDA, 2018).

Portanto, pretendeu-se com a retomada destes assuntos em forma de projeto: o debate e reflexão durante a elaboração, socialização e publicação de tema relacionados ao combate ao racismo, preconceitos e qualquer forma de discriminação bem como estimular o desenvolvimento de ações, projetos e propostas fundamentados na educação para as relações étnico-raciais e, ao fazer isso esperou-se colaborar com a formação de uma sociedade mais inclusiva sem quaisquer formas de violência, seja simbólica, física ou psicológica.

Compreendo a escola como espaço privilegiado de combate a todo o tipo de discriminação e, sobretudo ao racismo. Assim, uma das formas de combater tal prática é implantar e implementar os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável³, com destaque para o objetivo 16 “promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, fornecer acesso à justiça para todos e construir instituições efetivas, responsáveis e inclusivas em todos os níveis”. (UNESCO, 2017, p.42). Ou seja, a escola é uma instituição que pode e deve ser inclusiva, sobretudo no trato com a diversidade étnico-racial. Aliada a este objetivo dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, também foi referência para nosso trabalho o Guia Agenda 2030: integrando ODS, educação e sociedade publicado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) em parceria com a Universidade de Brasília (UNB) que acrescentaram aos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, mais três e entre eles, a Igualdade Racial (ODS 18) como um dos seus eixos onde mencionam que

o eixo focal do objetivo 18 da ODS é “promover a igualdade racial a partir do enfrentamento de todos os tipos de racismo”. [...] A temática encontra-se inscrita de maneira transversal aos demais ODS implicando que o sucesso da agenda depende de imprescindíveis avanços em relação a essa prática segregacionista. [...]. Desse **modo, deve-se ressaltar o importante papel da educação, cultura e ciência na construção de um mundo mais igualitária.** (CABRAL, GEHRE, 2020). *Grifo acrescentado.*

³ Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável foi/é o eixo central dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) da Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes/SC e consequentemente da Escola Básica Dr. Ivo Silveira. Porém, devido a pandemia do Novo coronavírus esse projeto ficou adormecido no ano de 2020 e retornou no ano de 2021 com novas propostas e ações pedagógicas.

A ideia inicial portanto, foi mostrar através da pesquisa biográfica o protagonismo dessas mulheres heroínas negras e como as mesmas lutaram e lutam contra a escravidão, o preconceito, a discriminação e o racismo e postulamos como objetivos específicos estudar o continente africano e suas civilizações; estudar a história e cultura afro-brasileira no Brasil - colônia; pesquisar a biografia de mulheres negras de resistência, como Dandara, Aqualtume, Luisa Mahin, entre outras - mulheres estas omitidas e silenciadas da historiografia oficial - e elaborar frases de efeito por meio de logotipos de combate ao racismo.

PENSANDO O COMBATE AO RACISMO POR MEIO DE UM PROJETO DE TRABALHO

O professor Odair iniciou uma série de planejamentos de aula com textos do livro didático, material alternativo, slides, para o desenvolvimento do tema proposto com o intuito de suprir essa parte defasada do currículo. Iniciou então com as turmas: 8ºs anos 1 e 2, a leitura e interpretação da música⁴ de Jorge Bem chamada ZUMBI⁵ para que por meio desse recurso didático e fonte histórica fosse estudado e aprendido este assunto bem como o despertar de emoções, sentimentos e sensações a partir da letra e da melodia da música. Após as reflexões e interpretação da música de forma coletiva em sala de aula, foi solicitado aos estudantes⁶ que elaborassem uma redação explicando por meio da escrita o que entenderam da referida música e seu respectivo vínculo com o assunto em apreço: O continente africano e a cultura africana e afro-brasileira. Após essa atividade o professor Odair propôs aos estudantes um projeto de trabalho focando as escravizadas que resistiram a escravidão.

Para a orientação do trabalho com projetos, o professor fundamentou-se numa reportagem da revista Nova Escola “tudo o que você sempre quis saber sobre projeto”,

⁴ A música ZUMBI consta no décimo primeiro álbum A Tábuas da esmeralda do cantor brasileiro Jorge Bem e foi lançado em formato LP em 1974. https://pt.wikipedia.org/wiki/A_T%C3%A1buas_de_Esmeralda . Acesso em 29/08/2021.

⁵ A música ZUMBI pode ser escutada em <https://www.youtube.com/watch?v=ge5BZjVVKpQ> . Acesso em 29/08/2021.

⁶ Os estudantes participantes do projeto são: da turma 8º ano 1: Ana Clara Pereira Estácio, Bernardo Lino Goedert da Silva, Brandon Nahuel Alejandro Delgado, Jhonatas Rodrigues Marcelino, Maria Eduarda Carvalho Rodrigues, Marina Assis Soares, Matheus Henrique dos Santos e da turma 8º ano 2: Carlos Eduardo Karan Rodrigues, Gustavo Texeira da Rosa, Iara Nathália Cardoso, Júlia Rocha de Souza, Maria Heloisa Cruz Souza, Mateus Ribeiro Pereira, Matheus Rossi de Carvalho, Raiane Macedo da Silveira, Stefany Cardoso Francisco, Victor Marciano da Rocha.

publicado em abril de 2011. Segundo a reportagem, o trabalho com projetos tem por objetivos

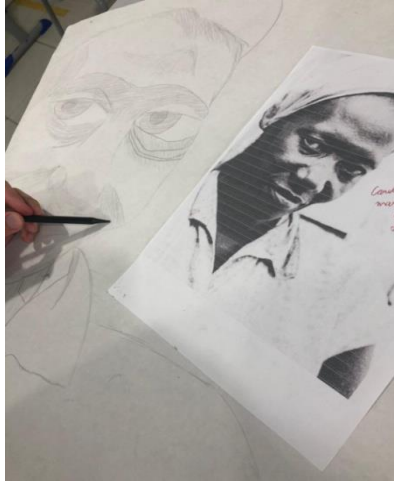
articular propósitos didáticos (o que os alunos devem aprender), e sociais (o trabalho tem um produto final, como um livro ou uma exposição, que vai ser apreciado por alguém). Além de dar um sentido mais amplo as práticas escolares, o projeto evita a fragmentação dos conteúdos e torna a garotada co-responsável pela própria aprendizagem. (Nova Escola, 2001, p. 50)

Este projeto fundamentou-se também nos trabalhos de Hernandez e Ventura (1998) e em Hernandez (1998). Estes dois autores propõe uma crítica ao currículo tradicional com seus diferentes componentes curriculares e os conteúdos fragmentados nas diversas disciplinas que compõe o currículo escolar. Sugerem uma nova metodologia de ensino que é a organização do currículo por meio de projetos de trabalho. Covidam assim, os docentes das escolas de educação básica a promoverem uma transgressão do currículo e a adotarem novas metodologias para um efetivo processo ensino-aprendizagem.

O professor Odair adotou como estratégia escolher algumas mulheres negra de resistência citadas no artigo Mulheres Negras Heroínas (SOUZA, 2017) e nos livros Heroínas Negra Brasileiras em 15 Cordéis (ARRAES, 2017) e Extraordinárias Mulheres que Revolucionaram o Brasil (CARARO; SOUZA, 2018). Após as escolhas, os estudantes⁷ pesquisaram suas biografias nos mais diversos materiais como livros, enciclopédias e sites da internet. A etapa seguinte foi a elaboração de cartazes com a biografia e a imagem dessas mulheres por meio de desenho grafitado em papel cartão que foi exposto na escola, na Semana da Consciência Negra em novembro de 2021. Ao mesmo tempo, os estudantes fizeram um logotipo e uma frase de efeito sobre racismo na atualidade e com escolhas do melhor cartaz na escola.

⁷ Devido a pandemia do novo coronavírus a produção do trabalho se dá de forma individual e seguindo todas os protocolos de segurança exigidos pelo órgãos de saúde como distanciamento social de 1,5 metros; material individualizado dos estudantes e não compartilhados.

Foto 1 – Desenho grafitado das faces das mulheres negras de resistência



Fonte – Odair de Souza (2021)

Foto 2 – Exposição da biografia e da face grafitada das mulheres negras de resistência



Fonte – Odair de Souza (2021)

Foto 3 – Os cartazes premiados com a medalha Antonieta de Barros



Fonte: Odair de Souza (2021)

Foto 4 – Estudante premiada com o melhor logotipo



Fonte – Odair de Souza (2021)

Após a finalização, um dos objetivos também será a confecção de um *banner* com os melhores momentos para ser expostos em eventos educacionais como em congressos, seminários, colóquios, simpósios bem como a produção de artigos relacionados a este acontecimento com o objetivo de fortalecer o protagonismo dos estudantes na produção de conhecimento e, sobretudo os relacionados a educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

O cronograma adotado foi o seguinte: nos meses de junho e julho, pesquisa biográfica⁸; em agosto desenho das mulheres no papel cartão; em setembro a escrita da biografia; e em outubro a elaboração do logo e da frase antirracista e votação⁹ do melhor cartaz pelos estudantes da escola. O trabalho finalizou em novembro, na Semana da Consciência Negra de 2021, com a exposição do material produzido na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto de Trabalho “Mulheres Negras de Resistência e o combate a violência racial” inspirado nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável nº 17 e na Agenda 2030, nº 18, fundamentado na Educação para as Relações Étnico-raciais alcançou os objetivos propostos ao visibilizar para toda a escola, por meio da exposição “Mulheres negras de resistência”, a biografia, o protagonismo e a luta

⁸ Do total de três aulas semanais, uma aula de 45 minutos foi/é dedicada a esse Projeto.

dessas mulheres que tanto no Brasil - colônia quanto na contemporaneidade lutaram e lutam contra a escravidão e o racismo.

Os estudantes também tornaram-se protagonistas de suas aprendizagens ao refletiram sobre a violência da escravidão de povos africanos no Brasil e nas Américas bem como os resquícios dessa prática perversa ainda hoje: o racismo. A redação feita por eles ao final de todas as apresentações em novembro de 2021 sinaliza que este tipo de atividades e de ação pedagógica contribui para a reflexão coletiva e individual sobre esse sério problema na sociedade brasileira. Abaixo descrevo alguns fragmentos de texto deles/delas. Um/uma estudante escreveu que: “o Brasil tem muitos heróis e heroínas em sua história e muitas delas são mulheres: Dandara dos Palmares, Tereza de Benguela, Maria Felipa de Oliveira, Mariele Franco e tantas outras são exemplos de resistência e fizeram a diferença em nosso país. O racismo ainda está muito presente em nosso país e pode demorar para acabar, porém, ao evidenciarmos todo o contexto histórico e fazendo pequenas mudanças no cotidiano podemos deixar uma sociedade melhor para nossos filhos e netos. ” (J.R, 2021). Um outro/outra escreveu que “ Fiquei honrada como negra, como mulher, como humano. Estou emocionada e quero agradecer aos professores e aos alunos. Espero que eles aprendam algo importante na vida. ” (M. H. C. S). Ainda outro/outra disse que: “o dia da consciência negra não serve só para fortalecermos e sim para mostrar o seu passado de lutas (dessas mulheres) ao mundo todo. E é graças a essas lutas que duraram séculos (desde o Brasil - colônia até a atualidade) que o Brasil foi recompensado. Agora o mundo todo reconhece a dura vida que essas pessoas passaram para chegar até aqui. O Dia da Consciência Negra é uma dimensão dessa luta que valeu a pena! ” (M. H. S). Além desses/dessas tantos outros/outras estudantes escreveram suas reflexões sobre este momento singular ocorrido na escola.

A elaboração do cartaz com a biografia das mulheres negras bem como dos cartazes com desenhos e frases antirracista (logotipo) proporcionou aos estudantes das demais turmas analisar a frase e o logotipo e votar no melhor cartaz (em 1º, 2º ou 3º lugar) favorecido por um ambiente de reflexão e análise promovido pela palestra do professor Odair na Semana da Consciência Negra.

Finalizo afirmando que as aulas por meio da metodologia de Projeto de Trabalho só vieram a agregar no ambiente escolar a consciência para uma luta e

prática antirracista na escola a ser perseguido por todos/todas aqueles/aquelas que primam por uma sociedade não racista, não preconceituosa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte: Minas Gerais, Letramento, 2018.

ARRAES, Jarid. **Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen, 2017.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. In: **SINEPE/SC-Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina** – livreto, 12º edição, Florianópolis, 2010.

BRASIL, **Lei 10.639/2003**, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639. Acesso em 15/09/2021.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Distrito Federal, outubro, 2005. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais>.

BRASIL, UNESCO. **Educação para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem**. 2017, p. 42.

CABRAL, Raquel; GEHRE, Thiago (Orgs.). **Guia Agenda 2030: integrando ODS, educação e sociedade**. São Paulo, 2020 (Livro Eletrônico).

CERQUEIRA, Daniel; LIMA, Renato Sérgio de, et al. **Atlas da Violência 2017**. Rio de Janeiro: IPEA e FBSP, 2017.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998, 152 p.

HERNANDES, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, 200 p.

MOÇO, Anderson. Tudo o que você sempre quis saber sobre projetos. **NOVA ESCOLA**, abril, 2011, p. 50 – 57.

PAULO LOPES, Conselho Municipal de Educação. **Resolução/CME**. Nº 001/2020.

SOUZA, Odair de. Mulheres Negras Heroínas. In: VIEIRA, Fabiolla Falconi (Org.). **I Seminário de Ensino de História das Escolas Públicas da Grande**

Florianópolis: Saberes e práticas, sujeitos e culturas. Florianópolis, Instituto Estadual de Educação, 22 a 24 de junho de 2017, pp. 100 – 113.

SOUZA, Duda Porto de; CARARO, Aryane. **Extraordinárias mulheres que revolucionaram o Brasil.**5ªed. São Paulo: Seguinte, 2018.

Capítulo 6
RECORTE DE MEMÓRIAS EM, AS CEREJAS, DE LYGIA
FAGUNDES TELLES
Carmelinda Carla Carvalho e Silva

RECORTE DE MEMÓRIAS EM, AS CEREJAS, DE LYGIA FAGUNDES TELLES

Carmelinda Carla Carvalho e Silva

Mestra em Literatura, Memória e Cultura pela Universidade Estadual do Piauí. E-mail: carmelinda.sig7@gmail.com

RESUMO

A memória por muitas vezes faz com que histórias sejam recontadas, revividas e construídas no eu do sujeito. É através das lembranças que temos a oportunidade de reconstruir fatos acontecidos e dentro deles saber como se deu nosso passado para assim conhecermos-nos mais profundamente. Nossas lembranças são responsáveis por construir nosso presente e na maioria das vezes isso ocorre por meio de associações quando nos deparamos com algo, alguém ou até lugares que já estivemos e nos faz recordar do que ali aconteceu. Justamente com esse intuito que buscamos analisar o conto *As cerejas* de *Lygia Fagundes Telles*, onde a memória vai nos guiar para assim interpretarmos e fazermos uma releitura mais íntima do que ocorre entre tia Olívia e Marcelo, ambos protagonistas do conto de Lygia. Para tal pesquisa utilizamo-nos dos estudos acerca da memória que os teóricos Halbwachs (1990), Nora (1993), Souza (2017), bem como Klug (2015). Ao final de nosso artigo constatamos que os conceitos utilizados são relevantes para atingirmos nosso objetivo que é analisar o conto sob o viés da memória. Percebemos que através de lembranças, detalhes e observações, o conto nos deixa uma clara interpretação que antes não seria possível.

Palavras-chave: Histórias. Lembranças. Conto. Memória.

Quando efetuamos a leitura de um romance, texto ou conto como é o caso de nossa análise, sabemos que há uma necessidade de conhecimentos prévios para que a leitura seja interpretada de forma coerente. O mesmo podemos pensar quando analisamos as lembranças que permeiam nossa vida no dia a dia. Elas são responsáveis por fazer surgir sentido no que as vezes pensamos ser apenas lapsos comuns.

Quando nos deparamos com leituras mais complexas, o essencial é sempre efetuarmos essa leitura por mais de uma vez para que detalhes que antes não foram percebidos possam vir à tona. Esse mesmo recurso utilizamos ao fazer a análise do conto objeto desse artigo. *As cerejas* obra de *Lygia Fagundes Telles*, obra escolhida

para análise requer que além de uma leitura mais minuciosa, tenhamos um olhar capaz de observar que as personagens que compõe o enredo, utilizam-se de gestos, pensamentos e falas que remetem a um significado exterior ao que encontramos tão somente na narrativa.

Lembranças são responsáveis por construir as características e ações, bem como explicar porque muitas das vezes o sujeito age de determinadas formas diante de situações diversas. A memória produz reflexos do que foi vivido e ficou resguardado no interior desse sujeito e justamente as lembranças irão trabalhar essas memórias e proporcionar com que recordações e momentos sejam revividos embora isso não ocorra em sua maioria de forma completa. Algumas vezes os lapsos de memórias nos fazem recordar acontecimentos, mas não como um todo. Pequenas lembranças/símbolos são exemplos que nos fazem associar a algo e então gerar a partir daí momentos que aconteceram e não temos uma lembrança completa com detalhes de como ocorreu.

A memória – adaptativa - não é apenas o lembrar de fatos – obviamente- já ocorridos, ela é o que denominamos de reconfiguração, releitura, readaptação das memórias que possuímos. São as imagens do vivido que são processadas e exteriorizadas via linguagem, onde os detalhes constituem os discursos memorialistas.

Quando pensamos em uma memória adaptativa podemos nos referir à uma recordação da infância, onde as lembranças nos proporcionam segurança para sabermos nosso passado e não somente como puras informações, uma vez que há necessidade de significados nas mesmas.

Souza (2017, p. 1) nos fala da memória-recordação e da memória-hábito. Esta primeira é aquela que se obtém por meio da memória pura, constituída das lembranças do que fizemos. Já a memória-hábito é a que se forma pelas repetições do que vivemos e continuamos a reviver, ou seja, a cada vez ela se torna mais sólida por meio das lembranças que o sujeito constrói nas várias vivências.

A memória-recordação seria a memória propriamente dita, isto é, a representação chamada de imagem-lembrança, do passado no presente; ou, em apenas uma palavra, a percepção. Já a memória-hábito é aquela que se nutre da repetição: aprende-se a falar, a andar, a escovar os dentes, a amarrar os sapatos pela repetição sistemática dessas tarefas, de modo que ninguém precisa se recordar racional e conscientemente de como realizá-las a cada dia. (SOUZA, 2017, p. 1)

A memória muitas vezes está associada ao esquecimento. Acreditamos que as lembranças são reflexos de vivências esquecidas e que quando manipulados retomamos pelo caminho da memória. Acreditamos que há lugares em nosso inconsciente onde as guardamos e essas por sua vez são ativadas quando revivemos situações, voltamos a lugares, revemos pessoas. É uma espécie de ativação que ocorre e as lembranças saem do esquecimento e retornam para nossa memória.

Há também o aceleração dos pensamentos que justificam na atualidade o fato de recriarmos apenas fatos mais recentes. Ou seja, os acontecimentos mais do passado pouco serão lembrados uma vez que nossa memória volta-se mais para as lembranças recentes.

A memória está ameaçada pelo esquecimento, surgindo, portanto, a necessidade da criação de lugares para guardá-la, preservá-la de ser esquecida. Na concepção atual de sociedade, em que se vive sempre o momento presente e em que cada vez mais novos acontecimentos substituem fatos anteriores, valorizam-se mais e mais os fatos presentes em contraposição ao que já passou. (KLUG; LIMA; LEBEDEFF. 2015, p. 187)

A memória requer auxílio para vir à tona. Nora (1993) nos esclarece que pela não frequente forma de trabalharmos nossa memória, precisamos criar lugares no nosso eu para que essas sejam ativadas e nos remeta aos acontecimentos vividos e assim eliminar a distância entre o passado e o presente.

[...] se habitássemos ainda nossa memória, não teríamos necessidade de lhe consagrar lugares. Não haveria lugares porque não haveria memória transportada pela história. Cada gesto, até o mais cotidiano, seria vivido como uma repetição religiosa daquilo que sempre se fez, numa identificação carnal do ato e do sentido. Desde que haja rastro, distância, mediação, não estamos mais dentro da verdadeira memória, mas dentro da história (NORA, 1993, pp. 8-9).

As lembranças são encadeadas no meio social em que estamos inseridos. Não podemos, entretanto, confundir as memórias falsas, estas que são lembranças que nos contam, onde podemos até lembrarmo-nos, mas não com riqueza de detalhes. Obtemos as lembranças, mas os detalhes são recriados pelo que nos contaram e não de forma espontânea. É como se aproveitássemos das memórias dos outros para reconstruir as nossas conforme Halbwachs nos explica:

[...] para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é

preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser constituída sobre uma base comum. (HALBWACHS, 2013, p. 39)

Como podemos observar acima, Halbwachs (2013) o fato dos relatos que são transmitidos pelos outros não são capazes de nos remeter às memórias sozinhas. Não obstante, necessitamos além de testemunhos exteriores, associar com nossas lembranças para gerarmos nossas próprias recordações. É como se nossas lembranças conversassem com os testemunhos que nos são apresentados. Dessa forma o resultado das recordações serão nossas e não somente dos outros que não relataram fatos e acontecimento sob os olhares deles.

Halbwachs (1990) tece um paralelo que esclarece que a memória é constituinte do nosso passado. Podemos por meio das lembranças resgatar experiências vividas e que dependendo de indivíduo para indivíduo pode ficar adormecida por longos anos. É uma espécie apenas de aparência de esquecimento. Algo que pode dependendo de como se busca manifestar, pode ser reconstruída com riquezas de detalhes:

A lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada. É possível encontrar um grande número dessas correntes antigas que haviam desaparecido somente na aparência. (...) a lembrança é uma imagem engajada em outras imagens, uma imagem genérica que reporta ao passado (HALBWACHS, 1990, p. 75).

Halbwachs nos fala justamente de como nosso passado é reconstruído através de nossas lembranças. São como pontos que se interligam e geram sentido deixando de ser apenas um mero pensamento que de repente passou pela mente do sujeito. As imagens são fundamentais para ativar nossos pontos de recordações. É por meio delas que associamos e recordamos que nosso passado está ligado com elas e pode proporcionar maior compreensão do que ocorre no presente, mas como nos adverte Halbwachs mais a frente, que tais imagens não são responsáveis por sozinhas criarem sentido com o que vivemos no passado. Tais imagens podem produzir um sentido exagerado e alterar nossas lembranças e/ou não significar verdadeiramente o que nos tenha acontecido.

No livro *A memória coletiva* publicado em 2006, Halbwachs elucida que as imagens construídas a partir dos outros, auxilia na construção do presente em

conformidade com as lembranças do passado, todavia mostra-nos que essas imagens talvez não traduzam de fato a realidade, ou seja, pode haver uma mistura de nossas lembranças próprias e as que o meio em que vivemos nos proporcionam:

É comum que imagens desse tipo, impostas pelo meio em que vivemos, modifiquem a impressão que guardamos de um fato antigo, de uma pessoa outrora conhecida. Essas imagens talvez não reproduzam muito exatamente o passado, o elemento ou a parcela de lembrança que antes havia em nosso espírito talvez seja uma expressão mais exata do fato – a algumas lembranças reais se junta uma compacta massa de lembranças fictícias. (HALBWACHS, 2006, p. 32)

Ao mesmo tempo em que as imagens são significativas para reconstruir nosso passado, elas não são totalmente responsáveis por isso. Se não houver uma separação de nossas lembranças reais e das lembranças fictícias, podemos por exemplo, acreditar que episódios nunca vividos façam parte de nosso passado pelo fato de ter em determinada imagem, um pequena lembrança de algo ocorrido e essa lembrança ultrapassar a barreira da realidade dos acontecimentos.

Publicado no ano de 1993 o conto *As cerejas* conta a história de uma garota que vive em uma espécie de fazenda com uma Madrinha e juntamente com ela, a empregada chamada Dionísia. Sem serem avisadas em um período de férias recebem a visita de um jovem rapaz que é o primo.

Marcelo é caracterizado como um jovem bonito, montador de cavalos e de boa aparência, embora seja na maioria das vezes tímido. Dias após sua chegada, prima Olívia, mulher bonita, rica, de bons costumes e vinda da Europa também os visita sem avisar e decide ficar alguns dias junta com os demais.

Madrinha demonstra muita satisfação com a visita de tia Olívia, já que é uma moça de bons modos, vinda da Europa

Agora só se ouvia a voz de Madrinha que tagarelava sem parar: a chácara era modesta, modestíssima, mas ela haveria de gostar, por que não? O clima era uma maravilha e o pomar nessa época do ano estava coalhado de mangas. Ela não gostava de mangas? Não?... Tinha também bons cavalos se quisesse montar, Marcelo poderia acompanhá-la, era um ótimo cavaleiro, vivia galopando dia e noite. Ah, o médico proibira? Bem, os passeios a pé também eram lindos, havia no fim do caminho dos bambus um lugar ideal para piqueniques, ela não achava graça num piquenique? Fui para a varanda e fiquei vendo as estrelas por entre a folhagem da paineira. Tia Olívia devia estar sorrindo, a umedecer com a ponta da

língua os lábios brilhantes. Na Europa eram tão carnudas... Na Europa. (TELLES, 1993, p. 24)

O título do conto *As cerejas* nesse primeiro momento pode estar associado a duas pequenas cerejas delicadas que tia Olívia carrega no decote de seu vestido. Foram justamente essas cerejas que encantaram a garota pelo tom da sensualidade e cor vibrante.

Aproximei-me fascinada. Nunca tinha visto ninguém como tia Olívia, ninguém com aqueles olhos pintados de verde e com aquele decote assim fundo.

- É de cera? - perguntei tocando-lhe uma das cerejas.

Ela acariciou-me a cabeça com um gesto distraído. Senti bem de perto seu perfume.

- Acho que sim, querida. Por quê? Você nunca viu cerejas?

- Só na folhinha.

Ela teve um risinho cascadeante. No rosto muito branco a boca parecia um largo talho aberto, com o mesmo brilho das cerejas.

- Na Europa são tão carnudas, tão frescas. (TELLES, 1993, p. 25)

O que podemos notar ao longo do conto é o conflito vivenciado pela garota uma vez que está passando justamente pela fase de transição infância adolescência. Com a visita e convivência com seu primo Marcelo, podemos perceber que há o despertar da paixão na jovem, mas que após a chegada de tia Olívia, a menina sofre sua primeira desilusão amorosa ao notar o envolvimento da tia e Marcelo. Em alguns momentos da narrativa ficamos na dúvida se alguns fatos são reais ou imaginários, pois com a leitura percebemos que a garota não diferencia o que é real ou não.

Com um misto de sonhos e lembranças, o conto *As cerejas* explora um cenário e acontecimentos que necessitam de atenção ao efetuarmos a leitura e baseados nisso procuramos analisar o conto, possibilitando interpretações acerca dos detalhes que Telles nos proporciona.

Novamente para nos chamar atenção ao título, o conto surge com uma passagem onde há imagens de cerejas caindo ao chão, ou seja, podemos perceber que é uma referência a menina e seu primeiro amor não correspondido.

Tia Olívia é descrita de forma sensual ao longo da narrativa. Também é vista de forma sorrateira pela forma como fala e anda. Mas é a partir da passagem abaixo onde notamos que o conto possui um cunho erótico pelas cenas que se seguem.

Só tia Olívia continuava igual, sonolenta e lânguida no seu negligê branco. Estendia-se na rede. Desatava a cabeleira. E com um movimento brando ia se abanando com a ventarola. Às vezes vinha

com as cerejas que se esparramavam no colo polvilhado de talco. Uma ou outra cereja resvalava por entre o rego dos seios e era então engolida pelo decote.

- Sofro tanto com o calor...

Madrinha tentava animá-la.

- Chovendo, Olívia, chovendo você verá como vai refrescar.

Ela sorria umedecendo os lábios com a ponta da língua. (TELLES, 1993, p. 27)

Após alguns dias de extremo calor, eis que surge a chuva que traria o clímax do conto. Durante o jantar o fato do garfo cair por mais de uma vez simboliza uma espécie de código entre tia Olívia e Marcelo para saberem o exato momento de recolherem-se supostamente aos seus aposentos. Como um lapso, tia Olívia queixa-se de dor de cabeça pedindo licença para retirar-se:

Lembro-me de que as primeiras gotas de chuva caíram ao entardecer, mas a tempestade continuava ainda em suspenso, fazendo com que o jantar se desenrolasse numa atmosfera abafada. Densa. Pretextando dor de cabeça, tia Olívia recolheu-se mais cedo. Marcelo, silencioso como de costume, comeu de cabeça baixa. Duas vezes deixou cair o garfo.

- Vou ler um pouco - despediu-se assim que nos levantamos. (TELLES, 1993, p. 28)

O clímax da narrativa consiste nessa noite com tempestade e, por conseguinte a falta de energia. Madrinha, uma senhora preocupada pede à garota que leve algumas velas para tia Olívia, esta que já se encontra em seus aposentos. No meio do escuro, a menina sobe as escadarias e para sua surpresa encontra Marcelo e tia Olívia juntos em momentos de intimidade que ninguém ali supunha.

Subi a escada. A escuridão era tão viscosa, que se eu estendesse a mão poderia senti-la amoitada como um bicho por entre os degraus. Tentei acender a vela, mas o vento me envolveu. Escancarou-se a porta do quarto. E em meio do relâmpago que rasgou a treva, vi os dois corpos completamente azuis, tombando enlaçados no divã. Afastei-me cambaleando. Agora as cerejas se despencavam sonoras como enormes bagos de chuva caindo de uma goteira. Fechei os olhos. Mas a casa continuava a rodopiar desgrehada e lívida com os dois corpos rolando na ventania. (TELLES, 1993, p. 30)

Depois de presenciar a cena, a menina retorna para a sala e é questionada se entregou as velas. Respondendo apenas que possivelmente tia Olívia já dormia, a garota mostra-se abatida e madrinha aproxima-se e percebe que ela arde em febre. Esse momento de relato de uma febre comparada com escorpiões em brasas é compreendido como a transição da infância para a descoberta do sexo. O sofrimento

por ver seu grande amor Marcelo nos braços da tia Olívia, mulher que tanto admirou justamente pelos traços de sensualidade.

- Mas que é que você tem, menina? Está doente? Não está com febre? Hem?! Sua testa está queimando... Dionísia, traga uma aspirina, esta menina está com um febrão, olha aí! Até hoje não sei quantos dias me debati esbraseada, a cara vermelha, os olhos vermelhos, escondendo-me debaixo das cobertas para não ver por entre clarões de fogo milhares de cerejas e escorpiões em brasa, estourando no chão.

- Foi um sarampo tão forte - disse Madrinha ao entrar certa manhã no quarto. - E como você chorava, dava pena ver como você chorava! Nunca vi um sarampo doer tanto assim. (TELLES, 1993, p. 30)

Aparentando melhora, a garota desperta após alguns dias em uma manhã e fica a observar um linda borboleta branca que surge na janela. Com simbologia, a borboleta pode caracterizar a metamorfose que a menina sofreu ao deixar a forma de menina e tornar-se uma mulher ao presenciar uma cena tão erótica como vista dias antes.

Outro aspecto que também pode ser simbolizado nessa passagem é o amadurecimento da garota em não denunciar o que viu, não comentar com a madrinha e nem com Dionísia. É aí então que madrinha avisa da partida de Marcelo:

Sentei-me na cama e fiquei olhando uma borboleta branca pousada no pote de avencas da janela. Voltei-me em seguida para o céu limpo. Havia um passarinho cantando na paineira.

Madrinha então disse:

- Marcelo foi-se embora ontem à noite, quando vi, já estava de mala pronta, sabe como ele é. Veio até aqui se despedir, mas você estava dormindo tão profundamente. (TELLES, 1993, p. 31)

Dois dias pós a partida de Marcelo, tia Olívia também vai embora. No momento de se despedir da menina, com a intenção de amenizar o que causou à pobre garota, tia Olívia decide presentear-lhe com as cerejas que sempre carrega no decote já que a primeira vista a menina encantou-se pelo acessório. Justamente as cerejas que tia Olívia carrega entre os seios é o que desperta um olhar minucioso na menina.

Nessa passagem podemos notar na fala da madrinha que as cerejas estão relacionadas à maturidade de uma mulher, a sensualidade e como considera a acamada como uma garota inocente, diz que não há necessidade do presente.

Cravei o olhar nas cerejas que se entrechocavam sonoras, rindo também entre os seios. Ela despreendeu-as rapidamente.

- Já vi que você gosta, pronto, uma lembrança minha.

- Mas ficam tão lindas aí - lamentou Madrinha. - Ela nem vai poder usar, bobagem, Olívia, leve suas cerejas!

- Comprarei outras. (TELLES, 1993, p. 31)

Após a partida de tia Olívia, madrinha fala da falta que sentirá da bela mulher, mas não demonstra o mesmo pelo jovem que durante dias esteve presente com elas na chácara.

-Tão encantadora a Olívia - suspirou Madrinha sentando-se ao meu lado com sua cesta de costura. - Vou sentir falta dela, um encanto de criatura. O mesmo já não posso dizer daquele menino. Romeu também era assim mesmo, o filho saiu igual. E só às voltas com cavalos, montando em pêlo, feito índio. Eu quase tinha um enfarte quando via ele galopar. (TELLES, 1993, p. 31)

Um ano após a partida de ambos, madrinha recebe uma carta que trás a triste notícia da morte de Marcelo em conseqüência de uma queda de cavalo. Podemos perceber que madrinha não se abala ou entristece ao fazer seu comentário. Nesse momento remetemo-nos ao fato da madrinha reencontrar seu óculos que estava perdido.

Há então uma associação que a perda dos óculos durante a visita de Marcelo e tia Olívia significava que madrinha fechou os olhos para o que acontecia porque tinha consciência do que poderia e do que houve entre os dois. Madrinha já sabia como agia o jovem Marcelo.

Reencontrar os óculos nos induz a supor que ela voltou a enxergar o que acontece e que aquele jovem foi que induziu tia Olívia a tais atos.

Exatamente um ano depois ela repetiria, num outro tom, esse mesmo comentário ao receber a carta onde Romeu comunicava que Marcelo tinha morrido de uma queda de cavalo.

- Anjinho cego, que idéia! - prosseguiu ela desdobrando o crochê nos joelhos. - Já estou com saudades de Olívia, mas dele? Sorriu alisando o crochê com as pontas dos dedos. Tinha encontrado os óculos. (TELLES, 1993, p. 31)

Ao analisarmos o conto *As cerejas* de Lygia Fagundes Telles encontramos necessidade de estarmos constantemente associando os detalhes entre si para gerar uma compreensão plausível. Isso significa dizer que embora as lembranças e memórias sejam consideráveis em nossa análise, vale ressaltar que há necessidade de conhecimentos ao analisar tais traços.

Precisamos de constantes observações para compreendermos por exemplo na passagem onde a menina adquire um sarampo e arde em febre por dias que essa febre simboliza a transição de infância para a adolescência e isso é despertado pela descoberta do sexo em si.

Os testemunhos que nos são transmitidos são importantes para ativar nossas memórias, todavia não podemos esquecer que esses testemunhos tendem a conversar com as recordações que possuímos para reconstruir nosso passado e sem esquecer que as imagens que ora nos auxiliam, se não observadas de modo particular, podem ultrapassar suas barreiras e construir recordações fictícias de momentos não ocorridos, deixando o plano real dos acontecimentos.

Como observamos ao longo da análise do conto *As cerejas*, Lygia utiliza-se de pormenores para gerar nossa compreensão diante da leitura. A autora faz com que despertemos em nós, observações que facilitem a compreensão, bem como utilizarmos técnicas como por exemplo, a da associação de atos, falas e pensamentos das personagens como forma de proporcionar significados ao longo da narrativa.

Através dessa leitura observadora, atenção redobrada nas entrelinhas e conhecimento do que as imagens tendem a significar, o conto consegue transmitir a real intenção da autora nesse jogo de associações entre as personagens e fatos narrados de forma clara e objetiva e ainda trabalhar no leitor a habilidade de reconhecer diante da leitura, as possibilidades de interpretações que as lembranças usadas de forma recorrentes nos proporcionam.

Referências

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Rio de Janeiro: Vertice, 1990.

_____. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História: A problemática dos lugares**. Tradução de Yara AunKhoury. Projeto História. São Paulo, dez 1993. In: _____. *Leslieux de mémoire*. I La République, Paris, Gallimard, 1984. pp. XVIII-XLII.

Telles, Lygia Fagundes. **Um coração ardente: contos** / Lygia Fagundes Telles; posfácio de Ivan Marques. — 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

Souza, Tásia Oliveira. **Ainda estou aqui” e o impedimento à memória**. Rio Grande do Sul, 2017.

KLUG, MarliseBuchweit; LIMA Rosimeire Simões de; LEBEDEFF. Tatiana Bolivar.
Literatura como lugar de memória: uma análise do romance Satolep, de Vitor
Ramil. Antares, Vol. 7, Nº 13, jan/jun 2015.

AUTORES

Carmelinda Carla Carvalho e Silva

Graduada em Letras Português, Especialista em Literatura e Ensino e Mestra em Literatura, Memória e Cultura pela Universidade Estadual do Piauí. Atualmente é professora do quadro temporário na UESPI com experiência na docência na rede pública do Piauí.

Cassiano Scott Puhl

Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2021). Mestre em Ensino de Ciência e Matemática pela Universidade de Caxias do Sul (2016). Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade de Caxias do Sul (2012). Professor da rede municipal de Bom Princípio, ministrando a disciplina de Matemática e Iniciação Científica para os anos finais do Ensino Fundamental.

Érico Tadeu Xavier

Doutor em Teologia (PhD) e professor do curso de Pós-Graduação do Seminário Adventista Latino-Americano de Teologia. Ivatuba, PR.

Maria Cícera dos Santos Barbosa

Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus I, Arapiraca – AL.

Neridyane Ferreira da Silva

Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus I, Arapiraca – AL.

Odair de Souza

Professor da Educação Básica. Mestre em Ensino de História. E-mail: professorodair2014@gmail.com

Rousilane Oliveira dos Santos

Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela UNEAL; Pós-graduanda em Educação Infantil e Anos Iniciais pela Faveni; Professora regente do setor privado em Girau do Ponciano-AL.

uniatual
EDITORA

ISBN 978-658601334-4



9 786586 013344