


PLURALISTAS

volume 6, número 2, edição especial, dezembro 2023

Revista Discente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro - PPGICH-UNISA



Editor Chefe

Paulo Fernando de Souza Campos - UNISA

Editora Gerente

Alexander Willian Eugênio de Souza - CISGES/
UNISA

Editores Científicos

Alexander Willian Eugênio de Sousa – Mestrando PPGICH-UNISA

Andrea Paula Piva – Mestranda PPGICH-UNISA

Igor Rodrigues Alves – Mestrando PPGICH-UNISA

Luana Andrade Aragão Madureira - Mestranda PPGICH-UNISA

Lucciano Franco de Lira Siqueira - Mestre PPGICH-UNISA

Luiz Fernando Pereira Garupe - Mestrando PPGICH-UNISA

Luka de Souza Oliveira - Mestrando PPGICH-UNISA

Maria Leopoldina dos Santos – Mestre PPICH-UNISA

Nicole Estavam Gerárd – Mestranda PPGICH-UNISA

Priscila Lourenço Soares Santos - Mestranda PPGICH-UNISA

Renata Cristina Melloni – Mestranda PPGICH-UNISA

Rita de Cassia Geraldi Menegon – Mestranda PPGICH-UNISA

Rosana de Fátima Seiscentos - Mestranda PPGICH-UNISA

Conselho Consultivo

João Augusto Mattar Neto – PPGICH-UNISA

Juliana Figueira da Hora – PPGICH-UNISA

Maria Auxiliadora Fontana Baseio – PPGICH-UNISA

Patrícia Margarida Farias Coelho – PPGICH-UNISA

Bibliotecários

Jorge Eduardo de Almeida Pereira dos Santos - UNISA

Janice Toledo dos Santos - UNISA

Diagramação

Janice Toledo dos Santos - UNISA

Capa

Thayná Alves Rocha - CISGES/UNISA

Pareceristas

Adriana Anselmi Ramazzina – UNISA

Alcides Cruz Junior - UNISA

Alzira Lobo de Arruda Campos – UNISA

Ana Loureiro - ESES/IP/Santarém

Ana Lúcia Lana Nemi – UNIFESP

Andreza Almeida – PPGCC-ECA-USP

Antônio Ozaí da Silva – UEM

Antônio Sergio Ackel Barbosa – LEER/USP

Audrey Cristina Barbosa – SEESP

Barbara Barrinuevo Bonini – FCMHIAE

Bruno Sanches – UNICENTRO

Camila Carolina Hildebrand Galetti – PPGCS-UNB

Cibele Bustamante da Costa – NESPE/RJ

Claudia D'ipolitto de Oliveira Sciré – USP

Claudia Polubriaginof - UNISA

Cleumir Leal – IFMA

Cleyciane Cássia Moreira Pereira –UFPB

Daniel Barsi Lopes – FACAR

Debora Maria Silva – SEESP

Eduardo Sugizaki – PUC-GO

Eloi Francisco Rosa – UNISA

Érico Silva Muniz – UFPA

Esther Simancas – Universidad de Cadiz, Espanha

Expedito Leandro Silva – UNISA

Fabiana Martins – UNISA

Felipe Costa – PPGC-UFPR

Gelson Vanderlei Weschenfelder – UNILASALLE

Gloria Jimenez – Universidad de Sevilla, Espanha

Gustavo Tarelow – MM-FMUSP

Isabela Candeloro Campoi – UNESPAR

Ivana Guilherme Simili – UEM

Jonas Moraes Filho – UNISA

Julia da Rosa Savian - UNICENTRO

Júlio César Minga Tonetti – LEER/USP

Jussara Parada Amed – UNISA

Kathia Maria Ayres de Godoy – IA-UNESP

Kelly Ichitani Koide – GRAVI-USP IEA/USP

Louise Alfonso Prado – UFPel

Lucas Melo Neves – UNISA

Luiz Antonio Dias – PUC-SP

Marcelo Augusto Pires – PPGH-UNIVERSO

Marcia Cristina da Cruz Mecone - FCMHIAE

Marcos Oliveira Cruz – GPE-UNISA

Maria Celma Borges – UFMS

Maria Isabel Pimentel de Castro Pinto – UNISA

Marianne Sallum – MAC-USP

Marília Gomes Ghizzi Godoy – UNISA

Nelci Vieira de Lima - UNISA

Pablo Oliveira Lopes – PPG-UFABC

Patrícia Martins Montanari – FCMSCMSP

Paula Simões – UFMG

Óscar Manuel Ferreira – ESEL, Lisboa

Renata Capelli - UNISA

Rita de Cassia Caparroz Posse Belmudez - UNISA

Rodrigo Lima – USP

Rogério Costa dos Reis – FCB-Colatina

Rosângela Xavier dos Anjos - UNISA

Silvio Gabriel Serrano Nunes – UNISA

Thaís Juliana Cipriano de Oliveira – CISGES/
UNISA

Vinícius Ferreira Lima – SEESP

Walme de Oliveira Lima – PPG-UMESP

Contato

revista.pluralistas@unisa.br

A presente edição da Revista Pluralistas – Revista Discente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro é apoiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação Estratégico de Consolidação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* acadêmicos - PDPG.



Revista Pluralistas: Revista Discente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar e Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro – PPGICH-UNISA / v. 6, n. 2, edição especial (dezembro, 2023). São Paulo: Universidade Santo Amaro, 2023.

Semestral

1. Ciências Humanas. 2. Interdisciplinaridade. I. Universidade Santo Amaro.

Ficha elaborada por Janice Toledo dos Santos — CRB8/8391

SUMÁRIO

EDITORIAL.....	05
ARTIGO DOSSIÊ	07
A POESIA MARGINAL NAS LETRAS DE MÚSICAS DE RAP COMO PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO E LIBERTAÇÃO - ÁLBUM AMARELO, DE EMICIDA: UMA LEITURA À LUZ DA ANÁLISE DO DISCURSO	
Arlete Pires Santos e Maria Auxiliadora Fontana Baseio.....	08
ACOLHIMENTO FAMILIAR DE CRIANÇAS NA LITERATURA ACADÊMICA (2018-2023)	
Andréa Paula Piva e Alzira Lobo de Arruda Campos.....	25
CONSTRUÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: DA APRENDIZAGEM DE JOGOS À APRENDIZAGEM COM JOGOS	
Renata Cristina Melloni e João Mattar	39
ANIMÊ STYLE - MECHA ATMOSPHERE: A FOTOGRAFIA CINEMATOGRAFICA DE “THE SUPER DIMENSION FORTRESS MACROSS: DO YOU REMEMBER LOVE?”	
Rodolfo Reno Piscirillo e Patrícia Margarida Farias Coelho.....	52
DESAFIOS E BARREIRAS CULTURAIS NAS MANIFESTAÇÕES DO GÊNERO MASCULINO	
Alexander Willian Eugênio Souza e Marília Gomes Ghizzi Godoy.....	66
MUSEUS UNIVERSITÁRIOS: O QUE SÃO E COMO SE APRESENTAM NA ATUALIDADE	
Luana Andrade Aragão Madureira e Juliana Figueira da Hora.....	76
OS CONTOS DE FADAS NA PEDAGOGIA WALDORF	
Carolina Branco Murgel e Maria Auxiliadora Fontana Baseio.....	86
OS DIREITOS DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES NO UNIVERSO CULTURAL INFANTO-JUVENIL	
Gisele Braga da S. P. Camelo e Marília Gomes Ghizzi Godoy.....	100
POLÊMICA COMO FORMA DE MARKETING: A CONSTRUÇÃO DA BASE BOLSONARISTA POR MEIO DE ENTREVISTAS EM PROGRAMAS POPULARES	
Igor Rodrigues Alves e Maria Isabel P. Castro Pinto.....	110
REFLEXÕES SOBRE O CONTO “ DE QUANTA TERRA PRECISA UM HOMEM” DE LIEV TOLSTÓI	
Luka de Souza Oliveira e Silvio Gabriel Serrano Nunes.....	119

ARTIGOS LIVRES.....	128
ASPECTOS SOBRE A CORRUPÇÃO NA AMÉRICA PORTUGUESA (SÉCULO XVIII)	
Daniel Costa Silva.....	129
QUE HORAS ELA VOLTA?: UMA ANÁLISE SEMIÓTICA DE DISCURSOS DOS PERSONAGENS BÁRBARA E FABINHO SOBRE JÉSSICA	
Marcos de Oliveira Cruz.....	141
RELIGIOSIDADE E MULHER MEDIEVAL: O MOVIMENTO BEGUINO	
Sendy Santana Domingues.....	154
ENTREVISTA.....	166
ENTREVISTA COM THAYNÁ ALVES ROCHA	
Nicole Estevam Gerard.....	167
RESENHA.....	177
UMA SEDE TANTÁLICA DE GOZO PROIBIDO: HOMOEROTISMO E TRAGÉDIA NO RIO DE JANEIRO FINISSECLAR	
Luiz Fernando Pereira Garupe.....	178
RESUMOS.....	181
VIDAS NEGRAS IMPORTAM? POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: TENSÕES, AVANÇOS E DESAFIOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO CURRÍCULO PAULISTA	
Priscila Lourenço Soares Santos.....	182
ANÁLISE DO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA: EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19	
Marleti Rodrigues Magalhães.....	183
CURRÍCULO PAULISTA E COMPETÊNCIAS DIGITAIS: O COMPONENTE CURRICULAR TECNOLOGIA E INOVAÇÃO	
Rosana de Fátima Seicentos.....	184

EDIÇÃO ESPECIAL: V SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES (V SIEI-2023)

SOUZA, Alexander Willian Eugênio*

Licenciatura em História pela Universidade de Santo Amaro (UNISA). Aluno do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade de Santo Amaro. Integrante do Grupo de Pesquisa Arte, Cultura e Imaginário – UNISA/CNPq,

•alexwillsouza@gmail.com.

•Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1095-9859>.

Existe um fantasma que assombra a mente de cada pesquisador, o medo de não ser capaz, de não estar no caminho certo, de não corresponder às expectativas. O Número Especial da Revista Pluralistas, referente ao V Simpósio Internacional de Estudos Interdisciplinares V SIEI-2023, serve como um farol que permite aos pesquisadores serem acolhidos e espanta esse fantasma que, por diversas vezes, impede que o pesquisador acredite em seu potencial.

Diante das inúmeras dificuldades enfrentadas pelas Ciências Humanas lidamos com o descrédito, com a falta de recursos e de investimentos na área, assim, essa edição é uma celebração da conquista. No Brasil as humanidades são relegadas a um segundo plano, precisamos valorizar profissionais que com muito empenho lutam para manter acesa a chama que desbrava a escuridão da ignorância. Contemplamos nas páginas a seguir a memória, a arte, as oportunidades, as lutas e resistências que por vezes nos lembram que ainda vivemos em um país marcado por conflitos no qual a pesquisa científica corresponde a uma vela na escuridão, iluminando o caminho e traçando novas rotas.

Ser pesquisador também é enfrentar o próprio medo. Cada um insere em seu trabalho suas marcas e visões de mundo, mas que correspondem ao esforço em conjunto de toda humanidade. Pesquisar é dialogar, conversar com autores, traçar paralelos, uma forma do autor se expressar diante de uma problemática. Dito isso, a importância em abrir espaço para pesquisadores publicarem

seus trabalhos foi e sempre será a intenção dessa revista. Estamos diante do fim de um ciclo. O Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UNISA está em sua reta final, nesse sentido, é importante reiterar que a Pluralistas fez história na instituição e na vida de cada pesquisador que publicou em nossa revista. Essa trajetória culmina na entrevista concedida pela Ma. Thayná Alves Rocha que esteve presente desde a primeira edição dessa revista e sempre reiterou a importância de pesquisar com afeto, respeitando o pesquisador e seu trabalho.

Essa edição é uma celebração dos trabalhos desenvolvidos pelos autores e deve ser lembrada como tal, mas também é uma forma de mostrar que existem pessoas por trás das pesquisas. O Mestrado em Ciências Humanas se tornou um esforço em conjunto, uma forma de assumir uma posição diante das adversidades, um suspiro de resistência. Sendo assim, agradecemos a todos que colaboraram com a publicação de mais uma edição da Pluralistas e desejo uma ótima leitura.



ARTIGOS DOSSIÊ

A POESIA MARGINAL NAS
LETRAS DE MÚSICAS DE RAP
COMO PROCESSO DE CONS-
CIENTIZAÇÃO E LIBERTAÇÃO
- ÁLBUM AMARELO, DE EMI-
CIDA: UMA LEITURA À LUZ DA
ANÁLISE DO DISCURSO

MARGINAL POETRY IN RAP
SONG LYRICS AS A PROCESS
OF AWARENESS AND LIBE-
RATION – ALBUM AMARELO
BY EMICIDA: A READING IN
THE LIGHT OF
DISCOURSE ANALYSIS

SANTOS, Arlete Pires*

BASEIO, Maria Auxiliadora Fontana**

* Professora de Português no ensino médio da Escola Waldorf Rudolf Steiner com especialização em Pedagogia Waldorf. E-mail: letpires@yahoo.com.br.

** Doutora em Letras pela USP com pós-doutorado na Universidade do Minho. Docente e coordenadora de pesquisa da Faculdade Rudolf Steiner. E-mail: mbaseio@uol.com.br.

RESUMO

A Arte representa papel fundamental na vida do ser humano. A poesia presente nas letras de músicas cria espaços para reflexões, para questionamentos e conscientização que conduzem para novos caminhos. No século XX, especialmente a Poesia marginal teve grande importância para os artistas da década de setenta no Brasil, conhecidos como “Geração Mimeógrafo”. Utilizavam suas criações artísticas para criticar a postura conservadora e a arbitrariedade de parcela da sociedade. Neste estudo, a poesia e o rap de Emicida, por meio de uma leitura à luz da Análise do Discurso, dialogam com questões urgentes na história do Brasil como racismo, preconceitos, intolerância, direitos humanos, sem, no entanto, abandonar a alegria e a esperança. O educador, munido da amálgama primordial da poesia, da música, do rap e de reflexões históricas tem a oportunidade de contribuir para a formação integral de seus alunos e alunas por meio de uma proposta artístico-pedagógica que encerra o presente trabalho.

Palavras-chave: Arte; Rap nacional; Educação.

ABSTRACT

Art plays a fundamental role in the life of the human being. The poetry present in song lyrics creates spaces for reflections, questioning, and awareness that lead to new paths. In the 20th century, especially ‘marginal poetry’ was of great importance to the artists of the seventies in Brazil, known as the “Mimeograph Generation”. They used their artistic creations to criticize the conservative attitude and the arbitrariness of part of society. In this study, Emicida's poetry and rap, through a reading in the light of Discourse Analysis, dialogue with urgent issues in the history of Brazil such as racism, prejudice, intolerance, human rights, without, however, abandoning joy and hope. The educator, armed with the primordial amalgam of poetry, music, rap, and historical reflections, has the opportunity to contribute to the integral formation of his or her students through an artistic-pedagogical proposal that concludes this work.

Keywords: Art; National Rap; Education.

INTRODUÇÃO

O presente artigo nasceu de um Trabalho de Conclusão de Curso em nível de pós-graduação, “A Pedagogia Waldorf e os desafios na contemporaneidade”, da Faculdade Rudolf Steiner.

O chamado Racismo estrutural, que é sentido por muitos e admitido por tão poucos, como tão bem nos denuncia a historiadora Lilia Schwarcz, em sua obra *Nem preto, nem branco*, muito pelo contrário, convida à reflexão de que não ocupar o lugar de cânone em nosso país, o suposto centro, significa, de modo geral, ser menor, menos valorizado, possuir menor importância, ser marginal. E este é o ponto central do meu estudo: a margem. A música marginal, a Poesia marginal, os artistas marginais, o ser humano marginal. Considero que tratar de música, rap, de um cantor como o Emicida e analisar as letras de um álbum como *AmarElo* é dialogar com o presente e a realidade pulsante de um povo inteiro que clama, mesmo que em seu íntimo, por liberdade, e das mais variadas formas: liberdade para viver, para se alimentar e morar, liberdade para ir e vir, liberdade para ser o que se é, liberdade para pensar. Liberdade no pensar – temática abordada com tanta ênfase, cuidado, apreço por Rudolf Steiner, principalmente na obra *A Filosofia da liberdade*, mas que no Brasil carece, e muito, de atenção.

Emicida busca com sua arte essa liberdade, por meio de sua voz. Sua música busca libertar o pensamento daqueles que estão à sua volta. Buscar libertar o pensamento, sair do espaço de oprimido ou de opressor e desenvolver dentro de si uma visão de mundo que tem como premissa a dignidade humana, seja esse ser humano quem for, é caminhada muito longa. Buscar a aproximação do que apresenta o artista em suas letras das temáticas debatidas por pesquisadores contemporâneos como Silvio Almeida, Sueli Carneiro, dentre outros, será um dos objetivos. Aprofundar esse enfoque e dialogar com a proposta pedagógica de Paulo Freire, com pesquisadores e professores doutores como Jonas Bach e que servirão de base e esteio para uma proposta de trabalho interdisciplinar e transdisciplinar embasada na BNCC, no Novo Ensino Médio, nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, também será outro objetivo.

No Brasil, principalmente a partir dos anos 80, o rap cresceu muito e encontrou ressonância e eco especialmente nas periferias. Faz alguns anos que inúmeros representantes desse segmento artístico têm se mostrado mais abertos a outras influências. O que antes era visto como ódio, dor, consciência social e política revestida de raiva, intolerância, denúncia, expurgação, hoje se percebe como caminhos possíveis de diálogos entre distintas camadas da sociedade, diálogos entre a periferia e o centro. Inclusive, com o questionamento de onde fica a periferia e onde fica o centro, pois, para se estar na periferia ou no centro, dependerá sempre do referencial adotado.

Com base em novos álbuns de cantores de rap, percebe-se uma nova tendência: músicas realistas, no entanto, menos agressivas, diálogo com outros estilos musicais. Presença marcada de uma poesia que faz um convite à consciência, crítica, sim, mas que, como saída, propõe a união, o amor, a presença da diversidade, o respeito e, acima de tudo, a esperança. A poesia presente nas músicas transfigura-se e acolhe o erudito e popular, o intelectual e o não-letrado e propõe um caminho conjunto pela Arte.

O fechamento do presente estudo apresenta uma proposta de trabalho artístico-pedagógica, interdisciplinar e transdisciplinar, caminho embasado na BNCC, que, além de outros, tem como objetivo levar para a sala de aula temáticas como: Racismo, Antirracismo, Branquitude, para melhor entendimento da história do Brasil por meio de outras narrativas e conscientização do lugar que o aluno, o jovem em formação, ocupa na sociedade, tendo como objetivo final abrir oportunidades para possíveis atuações no âmbito social.

Para a realização desse artigo, foi necessário um recorte dentro do corpus de estudo apresentado no Trabalho de Conclusão de Curso do qual este nasce, em que todas as letras do álbum “AmarElo” foram analisadas. No entanto, para que tivesse esse formato, o leitor acompanhará a análise da letra de uma das músicas, a faixa número oito, que tem por título “Ismália”. Para melhor apreciação do trabalho, sugiro que antes da leitura e análise, a música seja ouvida para uma vivência mais completa e profunda da proposta apresentada.

A POESIA MARGINAL

A poesia marginal teve como principais características: a marca da experiência imediata da vida dos poetas, o registro do cotidiano sem muitos acabamentos e a linguagem irônica e ambígua. Essa linguagem informal, leve, engraçada e direta aproximou os leitores dos poetas marginais, quebrando uma hierarquia elitista e academicista tradicional no mercado editorial, o que conquistou um número muito maior de público, sobretudo de jovens. Com uma linguagem subversiva, abandonou e zombou dos padrões da literatura clássica. Voltando-se estrategicamente para o modernismo de 22, incorporando uma poética coloquial, resgatando o poema-piada e a liberdade crítica independente de programas políticos.

O nome “Geração Mimeógrafo” se deu em razão da forma alternativa que esses artistas escolheram para divulgação de suas produções, criadas por artistas independentes ou por representantes da cultura marginal. Eram feitas pequenas tiragens de cópias, produções artísticas em folhetos mimeografados e vendidos a baixo custo em bares, praças, teatros, cinemas, universidades.

Foi nesse contexto de falta de espaço nas editoras tradicionais e na academia, que poetas como Ana Cristina Cesar, Cacaso, Francisco Alvim, Torquato Neto, Chacal, entre outros, passaram a divulgar seus poemas em cópias mimeografadas. Já no campo musical, destacam-se Tom Zé, Jorge Mautner e Luiz Melodia. E nas artes plásticas: Lygia Clark e Hélio Oiticica.

Percurso semelhante traçado pelos artistas acima citados pode ser constatado nos demais artistas marginais fora da produção artística da Poesia marginal, especialmente, na década de setenta. E se nos dispusermos a olhar com acuidade para nosso entorno atual, para as variadas, múltiplas e plurais formas de manifestações artísticas contemporâneas, será possível perceber manifestações artísticas semelhantes a essas apresentadas, nos mais diferentes ambientes sociais. Algo semelhante pode ser comprovado na trajetória profissional do cantor e compositor de rap Emicida.

AS LETRAS DAS MÚSICAS DO ÁLBUM *AmarElo*: UMA LEITURA À LUZ DA ANÁLISE DO DISCURSO

Em 2019, ocorre o lançamento do álbum *AmarElo*, ele traz elementos espirituais, como a música gospel, com a participação de corais. As letras revelam um Emicida propositivo, que celebra a união, a autoestima e convida ao diálogo, sem perder a potência crítica às desigualdades e violências.

Esse novo álbum foi a continuidade de uma nova fase na vida do artista. Extremamente político, cortante, perspicaz, sem, no entanto, perder a alegria pelo encontro, a valorização das pessoas invisibilizadas, o cantar pela liberdade e a renovação da esperança, marcam esse momento que ele chamou de “experimento social”.

O professor e doutor em Linguística, José Luiz Fiorin, em sua obra *Elementos da análise do discurso*, trata em um dos capítulos do “Percurso gerativo de sentido”. Para embasar e ilustrar sua ideia, transcreve e analisa o “Apólogo dos dois escudos”, de José Júlio da Silva Ramos. Com tal análise, é possível entender a importância de olhar, analisar situações, textos, narrativas por diferentes ângulos, pois cada um deles guarda em si uma faceta da realidade do que pode ser visto, constatado, comprovado. É possível constatar na reflexão do linguista que a postura de observar um objeto, uma situação, uma discussão, fatos históricos etc., abre a possibilidade do diálogo, da construção, do contrato e da conciliação.

A análise da letra da música “Ismália” caminha de acordo com a perspectiva abordada acima, pois é na possibilidade de colocar luz em objetos, lugares, espaços anteriormente não observados é que será possível a ampliação do olhar e o aprofundamento do estudo.

Um preâmbulo se faz necessário para entender o espaço em que se insere a ideia de Análise de Discurso. A noção de discurso precisa ser visitada, já que é vastíssimo esse campo de conhecimento. É empregado de duas maneiras: 1 como substantivo *não contável* (“isto deriva do discurso”, “o discurso estrutura nossas crenças”; 2 como substantivo *contável* que pode referir acontecimentos da fala (“cada discurso é particular”, “os discursos se inscrevem em contextos”[...]) ou conjuntos textuais mais ou menos vastos (“os discursos que atravessam uma sociedade”, “os discursos da publicidade”[...]).

Dominique Maingueneau, professor de ciências da linguagem na Universidade Paris-Sorbonne IV, inscrito na tradição francesa de análise do discurso e que privilegia as contribuições de Miguel Foucault, da pragmática e das teorias de enunciação linguística e que atualmente se interessa prioritariamente pelo discurso político e pelos “discursos constituintes” (filosófico, religioso, científico, literário...), ou seja, aqueles que legitimam, em última instância, o conjunto de práticas de toda sociedade, declara o seguinte sobre “discurso”:

Tal polivalência permite que “discurso” funcione, ao mesmo tempo, como referindo objetos empíricos (“há discursos”) e como algo que transcende todo ato de comunicação particular (“o homem é submetido ao discurso”. Isto favorece uma dupla apropriação da noção: por teorias de ordem filosófica e por pesquisas empíricas sobre o funcionamento dos textos (MAINGUENEAU, 2014. p. 23).

Em sua obra *Discurso e análise do discurso*, Maingueneau apresenta a ideia de “Estudos de discurso e análise do discurso”, revela que, ao longo da história da Linguística, novos elementos foram a ela se juntando, e “desenvolveu-se uma nova disciplina, linguística textual, que, visando encontrar regularidades além da frase, fornecia aos analistas do discurso instrumentos preciosos para a apreensão e estruturação dos textos” (MAINGUENEAU, 2014. p. 17).

O exposto acima demonstra que existia uma ideia de “Discurso” inicial e que, com o passar do tempo, será ampliada. Desse modo, é possível compreender “Estudos do discurso” como um espaço mais abrangente que comporta como um de seus braços “a análise de discurso”, propriamente dita.

Enquanto o professor anteriormente citado analisa um trecho da obra *A arqueologia do saber*, de Miguel Foucault, em que situa seu empreendimento sobre a reflexão em termos de discurso entre “realidade” e “língua”, “as palavras” e “as coisas” chega ao ponto chave de que o discurso é articular espaços disjuntos, em que: “não é apresentado como um território circunscrito, mas como um espaço incerto entre dois maciços, lá onde se “desfazem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas”, entre linguagem e o mundo (MAINGUENEAU, 2014. p. 31).

Dando continuidade à sua reflexão, revela, após confirmar que houve uma proliferação incontável da noção de discurso, nas últimas décadas do século XX, devido a esse

espaço incerto que a situação dos “discursistas”, dos especialistas em discurso está longe de ser confortável, já que precisam fazer esforços constantes para não reduzir o discurso ao linguístico ou, inversamente, para não o deixar ser absorvido pelas realidades sociais ou psicológicas. E é dentro dessa proposta que análise da música “Ismália”, será desenvolvida.

Observa-se que para a análise, apenas trechos da letra da música serão selecionados. É importante ressaltar que aparecerá variação linguística, desvio da norma culta padrão da língua, o que só enriquecerá a análise aqui apresentada por constituir elementos fundamentais e característicos do grupo representado.

ÁLBUM *AmarElo* – FAIXA 8 – ISMÁLIA

A música tem participação da cantora Larissa Luz e de Fernanda Montenegro recitando a poesia “Ismália”, de Alphonsus de Guimaraens, poeta simbolista brasileiro. Trata do racismo estrutural vivido no Brasil. Silvio Luiz de Almeida, advogado filósofo e professor universitário, em sua obra *Racismo estrutural*, faz o seguinte resumo sobre o assunto:

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo normal com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos que lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais políticas e econômicas (ALMEIDA, 2020, p. 50).

O primeiro verso forma a imagem clássica de alguém que assiste a uma partida de futebol. A torcida quase que fanática por um gol: “Com a fé de quem olha do banco a cena”. É desse modo que o enunciador chama a atenção do enunciatário para um momento decisivo de ganhar ou perder a chance, o gol. O verso seguinte já determina a decepção: “Do gol que nós mais precisava na trave”. O objetivo não foi atingido. Nesse trecho, percebe-se que as iniciativas, os impulsos na tentativa de alcançar os sonhos são interrompidos, não se consegue efetivar o sonho, alcançar a meta.

A analogia utilizada é a de que ser preto é ser “Ismália” na vida. Significa o mesmo que desejar chegar ao céu, vê-lo nítido e, ao buscar alcançar a lua do céu, alcançar apenas a lua refletida na água e morrer no mar. É uma metáfora para como iniciativas de descendentes de escravizados e dos povos originários do Brasil levassem sempre para a decepção, para a morte. Tentar alcançar o céu e morrer no mar, tentar fazer o gol e acertar na trave: inúmeras tentativas sem sucesso.

Nos três versos seguintes, pode-se observar a constatação por meio da antítese “branco”/“preto” que a felicidade de um é plena enquanto a do outro é quase, esta última não se efetiva. Assim como Ismália, ao contemplar o céu, imagina e considera que o alcançará, mas é só ilusão: “Se até pra sonhar tem entrave/ A felicidade do branco é plena/ A felicidade do preto é quase” (EMICIDA, 2019).

Nos versos a seguir, cumpre observar os diálogos estabelecidos com imagens da mitologia grega: “Olhei no espelho, Ícaro me encarou/ Cuidado, não voa tão perto do Sol/ Eles num guenta te ver livre, imagina te ver rei/ O abutre quer te ver de algema pra dizer: Ó, num falei?!” (EMICIDA, 2019).

O primeiro verso do trecho acima faz relação com o “Mito de Ícaro”, filho de Dédalo, importante arquiteto, artesão e inventor ateniense, que trabalhava para o rei Minos de Creta e foi responsável por projetar o labirinto do local onde vivia o Minotauro. Por conta de desavenças entre o pai e o rei Minos, ambos, pai e filho, foram presos no próprio labirinto. Para a fuga, o pai projetou asas com penas de gaivotas e que foram coladas com cera de abelha. Ícaro não ouve os conselhos de seu pai e voa alto até perto do Sol. Com o calor, a cera derrete, as penas se desprendem, ele cai no mar Egeu e morre afogado. No trecho da música é o próprio Ícaro quem dá o conselho para não voar perto do Sol, no sentido de que não pode, não se deve sonhar alto demais.

“Ela quis ser chamada de morena/ Que isso camufla o abismo entre si e a humanidade plena” (EMICIDA, 2019). Nos dois versos anteriores, uma temática muito presente no Brasil é colocada em questão: o Colorismo. No país é perceptível que quanto mais melanina o brasileiro tem, quanto mais escura sua pele for, mais racismo ele sofrerá. Desse modo, é comum que pessoas negras de pele mais clara não queiram ser reconhecidas como negras, por isso, a ideia de que “ela quis ser chamada de morena”. No verso seguinte, a ideia de que essa postura camufla o abismo entre o que é ser preto ou ser branco no Brasil, enquanto este tem direito à humanidade plena, aquele terá sua humanidade comprometida.

Segundo a professora e pesquisadora Alessandra Devulsky, em sua obra *Colorismo*:

O grupo racial chamado de modo geral de negros no Brasil, portanto, inclui também os pardos. Pardos esses que são associados a algum grau de mestiçagem racial, enquanto, em contrapartida, não são identificados como brancos por não terem ascendência europeia visível em algum traço físico peculiar. O pendor racial atinente aos pardos aproxima, assim, este grupo dos negros, dos quais fazem parte. No que tange aos prejuízos inerentes ao preconceito racial, o pardo insere-se na estrutura racial que infere da sua identidade negra as características negativas atribuídas à africanidade desde o processo de escravidão. Entretanto, a sua condição mestiça, não pura, também o beneficia em certas circunstâncias (DEVULSKY, 2021, p. 23-24).

Observa-se no trecho exposto acima que o suposto pardo brasileiro habita um limbo entre o preto e o branco, ora sofrendo racismo por sua proximidade com a africanidade, ora se beneficiando em algumas circunstâncias por não ter a pele retinta. No excerto, não é citado, mas é importante chamar a atenção que descendentes de povos originários ou misturados com afrodiáspóricos, conhecidos na Antropologia física como cafuzos, também ocuparão esse lugar de limbo na sociedade brasileira.

Os dois primeiros versos do trecho "Paisinho de bosta, a mídia gosta/ Deixou a falha e quer medalha de quem corre com fratura exposta/ Apunhalado pelas costas/ Esquartejado pelo imposto imposta" (EMICIDA, 2019) abordam as dificuldades enfrentadas por brasileiros com ascendência africana ou indígena no país. A metáfora "quer medalha de quem corre com fratura exposta" ilustra a exigência de sucesso mesmo diante de escassos direitos, destacando a dureza dessa condição. É essencial atentar para a necessidade de primeiro cuidar do indivíduo em situação vulnerável antes de exigir seu êxito.

Os versos seguintes enfatizam que, além da fratura exposta, o sujeito é traído e esquartejado pelos impostos, afetando todos os brasileiros independentemente de sua condição financeira. Esta reflexão sugere uma profunda discussão sobre cotas raciais.

No verso "E como analgésico nós posta que/ Um dia vai tá nos conforme/ Que um diploma é uma alforria" (EMICIDA, 2019), destaca-se a ideia equivocada de que postagens em redes sociais, muitas vezes, retratam um futuro melhor. A crença de que um diploma é uma "Carta de alforria" ilustra a percepção incorreta de que a educação formal proporciona igualdade, desconsiderando as barreiras impostas pela cor da pele no Brasil.

O verso "Minha cor não é um uniforme/ Hashtags #PretoNoTopo, bravo!" (EMICIDA, 2019) aborda a questão do apagamento identitário quando as pessoas são uniformizadas. A cor escura representa esse apagamento na sociedade, onde ser negro muitas vezes significa não ser visto ou reconhecido como humano.

Finalmente, os versos "80 tiros te lembram que existe pele alva e pele alvo/ Quem disparou usava farda (mais uma vez)" (EMICIDA, 2019) fazem referência às abordagens arbitrárias e violentas contra pessoas negras, especialmente em operações policiais, evidenciando a discriminação racial.

A filósofa e doutora em Educação, Sueli Carneiro, ao tratar de "Raça e direitos humanos no Brasil", em sua obra *Racismo, Sexismo e desigualdade no Brasil*, recorda dos entraves na história do Brasil:

É de Joaquim Nabuco a compreensão de que a escravidão marcaria por longo tempo a sociedade brasileira porque não seria seguida de medidas sociais que beneficiassem política econômica e socialmente os recém libertados. Na base dessa contradição perdura uma questão essencial acerca dos direitos humanos: a prevalência da concepção de que certos seres humanos são mais ou menos humanos do que outros, o que, conseqüentemente, leva à naturalização da desigual-

dade de direitos. Se alguns estão consolidados no imaginário social como portadores de humanidade incompleta, torna-se natural que não participem igualmente do gozo pleno dos direitos humanos. Uma das heranças da escravidão foi o racismo científico do século XIX, que dotou de suposta cientificidade a divisão da humanidade em raças e estabeleceu hierarquia entre elas, conferindo-lhes estatuto de superioridade ou inferioridade naturais. Dessas ideias de correram e se reproduzem as conhecidas desigualdades sociais que vêm sendo amplamente divulgadas nos últimos anos no Brasil. (CARNEIRO, 2011, p. 15-16).

A partir das palavras de Carneiro, é possível conferir veracidade histórica ao que o enunciador da música apresenta. As mazelas vividas pela maioria dos brasileiros têm fundamento histórico e explica, em boa parte as desigualdades sociais.

A rima e o trocadilho entre "pele alva" e "pele alvo" estabelecem uma oposição que permite a antítese entre ser de pele alva, considerado humano pleno (branco), e ser alvo, representando ser objeto de destruição e aniquilamento (preto). Emicida transcende simples trocadilhos, rimas e rap, abordando a dura realidade brasileira, evidenciada em estatísticas de mortalidade de homens negros.

No trecho "Quem te acusou, nem lá num tava (banda de espírito de porco)/ Porque um corpo preto morto é tipo os hit das parada/ Todo mundo vê, mas essa porra não diz nada" (EMICIDA, 2019), é exposta a triste realidade de que, muitas vezes, não há acusação formal quando ocorrem casos de violência contra negros, como nos trágicos "oitenta tiros". A indiferença diante de um corpo preto morto é comparada à popularidade vazia de músicas de sucesso que não têm conteúdo significativo. A mensagem central é a desumanização e o descaso com essas vidas.

Os versos "Primeiro, sequestra eles, rouba eles, mente sobre eles/ Nega o Deus deles, ofende, separa eles" (EMICIDA, 2019) remetem à brutalidade histórica no Brasil, especialmente durante o período de escravidão. O sequestro, a imposição de superioridade, a negação de crenças, a ofensa e a separação de entes queridos são mencionados, resgatando a história das mães escravizadas que, na esperança de reencontrar seus filhos, criavam bonecas chamadas "Abayomi", feitas durante a travessia nos navios negreiros. O nome significa "encontro precioso" em iorubá.

Nos versos "Se algum sonho ousa correr, cê para ele/ E manda eles debater com a bala de vara eles, mano" (EMICIDA, 2019), ocorre a personificação de "algum sonho" que ousa prosseguir, mas é interrompido por uma bala, simbolizando a brutalidade que impede o alcance desses sonhos. A sonoplastia nesse momento da música é de suma importância para entender a movimentação do sonho que ousa ser realizado pelo suposto negro: ouve-se o som de um revólver sendo engatilhado como se acompanhasse a cena, a imagem do sonho que corre, o mesmo o que ocorre quando um negro ousa correr quando está na mira da arma de algum policial. O debate proposto é o de que o so-

inho (ou o negro) debaterá com a bala, essa bala que terá varado o seu corpo ou varado qualquer sonho que tenta, busca ser realizado ou atingido.

EM BUSCA DA CONSCIENTIZAÇÃO

Jonas Bach, em sua tese de doutorado *A pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo freire e Rudolf Steiner* (2012), trata, com base em seus estudos freireanos, da questão do oprimido e que este tem também a internalização do opressor, o medo da liberdade e a cultura do silêncio como desafios a serem superados. É possível considerar que a Arte tem papel fundamental no caminho para esse enfrentamento e consequente expulsão do opressor, coragem para a liberdade e para colocar a sua voz. Desse modo, entende-se que a Música, o rap, canções como as do cantor Emicida, especialmente as músicas presentes no álbum *AmarElo*, foco matriz desse estudo, que tocam em questões profundas da história do Brasil, podem auxiliar no longo e árduo caminho a ser trilhado. Auxílio esse que opera de dois modos: em primeiro lugar, ajudando o suposto oprimido a ter coragem de encarar a sua realidade vivida, conscientizar-se e colocar-se de outro modo perante os desafios e, em segundo lugar, auxiliando aquele que supostamente ocuparia o lugar do opressor a tomar consciência do cenário, da realidade na qual está inserido com seus privilégios. Observa-se que liberdade e consciência se fazem presentes e possíveis para ambas as partes, no entanto, de pontos de partida diferentes e complementares.

Bach dá continuidade ao seu pensamento e completa a ideia afirmando que “o desenvolvimento de uma consciência crítica é o elemento chave na superação de modos de existência conformistas e passivos ante a realidade desumanizadora” (BACH, 2012, p. 366).

Assim, é possível afirmar que o desenvolvimento dessa consciência crítica é necessário para ambas as partes: oprimido e opressor. Cada um à sua maneira, do lugar que ocupa em um país como o Brasil, devem entender-se como indivíduo, ser humano em seu processo de autoeducação e de evolução da consciência e colocar-se a caminho para uma realidade humanizadora.

Freire afirma em seus escritos que é na solidariedade que a libertação se concretiza. Para Bach, “Educação para a liberdade significa colocar na pauta o tema da opressão em todas as suas facetas.” E ainda completa: “Freire não deixou receitas, sabia que precisava ser reinventado, pois cada situação histórica exige seu próprio processo libertador” (BACH, 2012, p. 367).

É possível observar nas reflexões de Bach que o tempo presente, contemporâneo,

no qual o Brasil está inserido, requer que se utilize de novas reflexões, novas propostas para o processo libertador. Depois de mais de quinhentos anos, perceber o país carregando as mesmas mazelas do período colonial é constatar que algo na maneira com a qual se lida com os problemas, com as vidas humanas, com os direitos, com o ser humano, está equivocado. Trazer à baila novos autores e atores com suas percepções afro-diaspóricas e contribuições dos povos originários para continuidade de um percurso histórico saudável é dar a oportunidade para um futuro com menos desigualdades, menos discrepâncias sociais, mais diverso, na busca que ele seja mais equânime.

Estar em 2021 e ter, como escolas, como educadores, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o Novo Ensino Médio e as Leis 10.639/03 e 11.645/08, é ter a oportunidade para experimentar o início de um processo libertador nacional do Racismo estrutural, das diferenças sociais e de tantas outras mazelas para garantia dos Direitos Humanos. Trata-se de uma pauta de ontem que não foi possível por inúmeros fatores. O tempo é agora. Não é possível acreditar que exista outro caminho, senão pela educação, pelo chão da escola.

O professor e pesquisador acima citado afirma que “o diálogo crítico é a ação cultural para a liberdade na educação” (BACH, 2012, p. 367). Se o conhecimento do estudante se dá por uma única narrativa e do europeu, a de uma história única, como será possível incluir o diferente? Ou abrir espaço para a diversidade? Diversificar esse acesso, conhecer novas narrativas e colocá-las em diálogo, compará-las, poder apreciá-las, oferece a oportunidade para o diálogo crítico. Será possível dar ao jovem estudante o início do caminho de fazer perguntas, questionamentos e se auto observar dentro do próprio contexto histórico. Afirma o autor: “Questionar a própria identidade do espaço-tempo onde se vive é observar a sua própria história como sujeito. O novo que revigora um movimento cultural pode partir de um indivíduo, mas precisa do reconhecimento coletivo” (BACH, 2012, p. 368). E continua: “O legado freireano deixou os princípios fundamentais da tarefa da libertação. Os educadores críticos ficam imbuídos do desafio de unir teoria com a prática, dentro de uma dialogicidade dinamizadora dos processos sociais” (BACH, 2012, p. 367). Quando o professor Bach aponta que os educadores críticos têm o desafio de unir teoria com a prática, é possível constatar que o presente estudo pode e deve ser lido como uma tentativa metalinguística na busca desse objetivo. Observe que o caminho é conjunto: educadores e educandos.

Constatar essa verdade, essa realidade é perceber o quão é necessário o encontro humano, a discussão, a problematização e a busca de soluções por parte de atores, atrizes de uma sociedade.

O primeiro passo é a conscientização. Qual é a realidade desse país? Onde cada

indivíduo se encontra? Em qual lugar de fala? Se as diferenças existem, se são muitas as facetas da realidade, será possível continuar separados? Não, não é possível.

Jonas Bach afirma que “evolução é o encontro das forças que querem renovar e das forças que querem conservar” (BACH, 2012. p. 369) e ainda completa afirmando especificamente sobre a pedagogia de Steiner:

Compreender a essência da Pedagogia Waldorf exige a superação de pontos de vista subjetivos que pertencem a alguma categoria de classe social. O conceito de individualidade é supra classe social. Imiscuir parâmetros ligados à perspectiva burguesa é distorcer o pensamento steineriano (BACH, 2012. p. 369).

Como também afirmou Bach em sua tese, o ponto comum entre Rudolf Steiner e Paulo Freire é a esperança. “Se um educador perde a esperança, em que outra parte da sociedade será possível buscar sustentação?” Ao constatar essa reflexão, percebe-se o quão importante é a tarefa do educador.

PROPOSTA DE PROJETO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO COM BASE NA BNCC (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR) E NO NOVO ENSINO MÉDIO

Para a criação e realização de um projeto artístico-pedagógico, faz-se necessário contextualizar a proposta dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com o site oficial do MEC, a BNCC define-se como “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” E ainda completa a informação:

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Ao nortear esta proposta de trabalho dentro dessa Base, busca-se o conhecimento, o exercício e um caminho para “a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, de acordo com a fonte supracitada. Para tanto, é de suma importância que os estudantes tenham contato, acesso e vivências ligadas às várias facetas do Brasil e em ambientes diversos que proporcionem as diferentes possibilidades de escolha por parte dos estudantes, tendo como premissa os itinerários formativos, nos quais os jovens podem optar por caminhos dentro de sua formação, a presente proposta de projeto interdisciplinar corrobora para a efetivação de um compromisso que

todas as escolas de ensino médio deverão seguir a partir de 2022. O trabalho desenvolvido como projeto e com o envolvimento de diferentes professores e de diferentes matérias proporciona aos alunos e às alunas vivências mais amplas dentro de sua formação e contribui, inclusive, para o seu Projeto de vida.

Como também afirmou Bach em sua tese, o ponto comum entre Rudolf Steiner e Paulo Freire é a esperança. “Se um educador perde a esperança, em que outra parte da sociedade será possível buscar sustentação?” Quando constato essa reflexão, percebo o quão importante é a tarefa do educador, é a minha, é a nossa tarefa: a de representantes da esperança.

Além do exposto, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 estabelecem a inclusão obrigatória no currículo escolar oficial das redes de educação pública e privada, voltadas aos ensinos fundamental e médio, da história da cultura afro-brasileira, assim como história e cultura dos povos indígenas.

Desse modo, é imprescindível o acompanhamento e aplicação de ambas as leis, garantindo os avanços no âmbito educacional do Brasil. Nesse sentido, essas leis estão em sintonia tanto com a BNCC como também com a proposta do Novo Ensino Médio que buscam em seus objetivos mais profundos a formação de indivíduos conscientes e como chave do alicerce da cidadania. Tratar da diversidade em nosso país é requisito básico para se atingir o objetivo mais efetivo da Educação no Brasil.

Nas escolas Waldorf, no ensino médio, a Música ocupa também importante espaço nas aulas e projetos de canto-coral, na Eúritmia com acompanhamento dos pianistas, nas cameratas e orquestras. As demais matérias utilizam-na como recurso pedagógico poderoso. Com relação ao estudo da Língua Portuguesa especificamente, mostra-se de fundamental importância. Caminha de mãos dadas com a Poesia. Desse ponto de vista, considera-se importante acoplá-la aos diferentes temas e conteúdos estudados ao longo do ensino médio.

A presente proposta tem como premissa um projeto a ser desenvolvido com o último ano do ensino médio: nas escolas Waldorf, conhecido como o 12º ano. Momento em que os jovens têm entre 17 e 18 anos. A escolha do último ano para o desenvolvimento desse projeto se dá por já estarem finalizando o percurso escolar básico. Na pedagogia Waldorf, do ponto de vista antropológico, também estão prontos para seguirem suas vidas com novos desafios. Têm capacidade de abordar os diferentes temas e de diferentes formas: filosófica, abstrata e com grande poder de atuação na vida social e prática. Um projeto artístico-pedagógico como o aqui exposto auxiliará jovens do ensino médio, independentemente de seu nível social, se pertencentes à escola pública ou privada, a terem acesso a conhecimentos imprescindíveis para lidar com muitas questões importantes do Brasil, pois, mesmo

ocupando espaços distintos de nossa sociedade, poderão participar de um processo educativo com o intuito de ampliar a consciência para com outras narrativas históricas, conhecimento do entendimento da história do Brasil e possíveis atuações no mundo com responsabilidades políticas, sociais, humanas para consigo e para com os outros.

Para a construção das Disciplinas dos itinerários Formativos, como propostas no Novo Ensino Médio, os educadores devem fazer o levantamento de perguntas e justificativas norteadoras para a elaboração do projeto que se queira implementar dentro dessa nova proposta. Além disso, os alunos devem participar ativamente do processo por meio de pesquisas periódicas que revelem suas opiniões e interesses.

O ponto de partida do projeto é selecionar músicas do álbum *AmarElo*, de Emicida, em parte, ou no todo, inclusive, abrindo possibilidades de escolha por parte dos alunos. Momentos em que o professor e os alunos (juntos) ouçam as músicas, abordem as temáticas apresentadas na letra e discutam sobre os temas abordados. A partir das discussões, o professor deve propor leituras extras de pensadores e pesquisadores (como aqueles mencionados na análise da letra da música “Ismália”), de dados estatísticos e documentos históricos.

Com as leituras extras, abrirão novas possibilidades e novos caminhos para abordagem dos temas, outros professores entrarão no trabalho que deverá ser desenvolvido de forma interdisciplinar e transdisciplinar. As seguintes matérias poderão fazer parte e outras poderão ser incluídas, de acordo com as abordagens dos temas: Geografia, História, Música, Matemática, Biologia, Artes, dentre outras. Os temas serão trabalhados de forma transversal, unindo as diferentes matérias em um único projeto.

Audição das músicas, debates e pesquisas, ler a obra *Torto arado*, romance publicado em 2019 pelo geógrafo e doutor em estudos étnicos e africanos pela UFBA, Itamar Vieira Junior, que trata da história dura do Brasil. A ambientação desse livro é feita de forma ímpar narrando elementos da paisagem local, da fauna e da flora, dos costumes e das crenças. Professores das diferentes frentes poderão abordar a obra do ponto de vista de sua matéria. Também visitas a diferentes espaços da cidade, trabalhos em ONGs e visita ao Museu Afro-Brasil serão atividades fundamentais para profunda vivência do projeto. Após a fase de leitura, debates e diferentes abordagens das temáticas apresentadas no romance, os alunos poderão produzir um texto opinativo sobre as questões abordadas. Em seguida, os alunos assistirão ao filme do cineasta brasileiro, Jeferson De, *M8: quando a morte socorre a vida*, disponível na Netflix e, a partir dele, será possível outros debates, agora especificamente sobre Racismo e a questão social no Brasil.

Como finalização do projeto, grupos de alunos e alunas poderão propor outros projetos práticos de atuação social, tanto projetos a curto, médio ou longo prazo. Para os

dois últimos, os alunos e alunas poderão dar continuidade do trabalho, mesmo após terem finalizado o ensino médio ou passarem o bastão da coordenação do projeto para outros estudantes que darão continuidade ao ensino médio.

Importante que esse impulso tenha parceria com o Grêmio estudantil desde o início do processo, pois, desse modo, será possível ouvir as opiniões, os questionamentos, propostas para garantir a efetividade do protagonismo juvenil. O Grêmio representa uma potente força dentro do ambiente estudantil. Ao desenvolver o projeto, o professor (ou professores) apresentará (apresentarão) também informações sobre as biografias dos autores estudados, todos eles com ascendência africana, afrodiaspóricos e/ou oriundos dos povos originários: Emicida, Itamar Vieira Junior e Jeferson De. Desse modo, contribui-se para a disseminação, ampliação e conhecimento de autores, escritores e artistas pretos, negros e de povos originários como produtores intelectuais, assim como a maioria dos pensadores citados que embasaram teoricamente as questões abordadas na letra da música do álbum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sensibilidade do artista faz com que os seres humanos tenham contato com a essência do mundo, ou seja, contato com toda a natureza dentro e fora de si. Não foi à toa que Rudolf Steiner, ao propor uma Pedagogia, fê-la de modo que o próprio educador vivenciasse em si esse fazer artístico com o intuito de autoconhecimento, conhecimento do outro e do mundo. Educar de maneira profunda a si e ao outro. É nesse campo de atuação que considero que a Música está inserida e é o ponto-chave deste trabalho.

Lidar com o Racismo, intolerâncias e preconceitos atuais dói e doerá muito em todos nós, seres humanos. Trata-se de uma causa urgente, necessária e indispensável. Refletindo sobre essa ideia é que considero importante que, na Educação, a Arte nos conduza e ajude-nos nessa dolorida e imprescindível caminhada. Especialmente a Música está muito próxima dos jovens. Muitos dormem e acordam ouvindo música e dos mais variados estilos. E, nesse sentido, que o rap de Emicida seja mais um na ampliação da formação da juventude, contribuindo para abrir as possibilidades de entendimento da dura história do Brasil.

É só o começo de uma longa jornada. Iniciamos a reescrita de nossa história em que a valorização da cultura brasileira deve ser percebida, entendida e, de fato, valorizada. É utópico pensar que será fácil, no entanto, precisamos começar. Confio e acredito na juventude e que ela esteja de mãos dadas com seus educadores, representantes de outras gerações, mas que têm coragem e abertura para o devir, para o novo que nos espera. Que façamos esse caminho unidos e com responsabilidade para com o nosso Brasil e co-

nosco, brasileiros.

Para reparos tão profundos como os necessários na história do Brasil, não é possível observar outro caminho senão pela educação, especialmente, a partir da educação básica. Muitos preconceitos, intolerâncias e o Racismo só serão minimizados por meio da educação, da reflexão, da consciência buscada no dia a dia escolar. Somos atores e atrizes pioneiros de uma nova aurora que se anuncia para o povo brasileiro e o caminho grita pelo início.

Como afirmou Bach em seu estudo, o ponto comum entre Rudolf Steiner e Paulo Freire é a esperança. “Se um educador perde a esperança, em que outra parte da sociedade será possível buscar sustentação?” Quando constato essa reflexão, percebo o quão importante é a tarefa do educador, é a minha, é a nossa tarefa: a de representantes da esperança.

Emicida, em suas letras, dialoga diretamente com a poesia marginal e canta em seu álbum *AmarElo* também a esperança. A mesma esperança que pode conduzir a humanidade para a consciência, para um mundo melhor e que, por meio de sua individualidade, é exercitada em seu fazer artístico.

Atualmente, uma grande discussão em vários níveis e âmbitos tem questionado a relevância do projeto do Novo Ensino Médio, já que, principalmente, em muitas escolas públicas, o modelo tem se mostrado ineficaz. Nós, educadores das escolas Waldorf, temos procurado atender as exigências legais sem, no entanto, abrirmos mão de nossa essência e entendemos que um projeto sério de Educação precisa ser bom para todos os brasileiros e brasileiras. Aqui, peço licença para incluir os “brasileiros”, mesmo que, oficialmente, essa palavra ainda não faça parte da norma culta padrão da nossa língua, os seres humanos por trás dela existem.

Todo e qualquer esforço para o início de um novo caminho na Educação brasileira é e será bem-vindo. É mais que urgente juntarmos as duas pontas, aparentemente contrárias e antagônicas quando observamos a sociedade brasileira, constituída de: opressor e oprimido, branco e preto, rico e pobre. Só será possível pensar um novo curso para o Humanidade se novos olhos, novas cabeças, novas mãos e novos pés se dispuserem ao enfrentamento do trabalho árduo, bruto e dolorido que necessariamente precisamos enfrentar. Acredito em primeiros passos. Talvez por esse motivo o cantor e compositor Emicida me toque tanto como artista e, é claro, junto com ele, Rudolf Steiner e Paulo Freire. Podemos sentar e esperar ou podemos ali, na labuta do dia a dia, antes do Astro rei se colocar de pé, fazer a nossa parte. Também acredito em sementes e, com coragem, tento com o presente estudo lançar mais uma. Que ela encontre terra fértil e água na medida certa para germinar. Acompanharei os seus passos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaira, 2020.

AMARELO. Compositor: Emicida. Brasil: Laboratório Fantasma, 2019. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/emicida/discografia/amarelo-10.html>. Acesso em: 02 jun. 2021.

BACH JÚNIOR, J. **A pedagogia Waldorf como educação para a liberdade**: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo freire e Rudolf Steiner. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

CABAÑAS, T. Os surpreendentes caminhos da estética: a poesia marginal dos anos 70. **Rev. chil. lit.**, [S. l.], n. 88, p. 9-36, 2014. DOI: 10.4067/S0718-22952014000300002. Acesso em: 02/03/2021.

DEVULSKY, A. **Colorismo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaira, 2020.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. 15. ed., 4. reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

MAINGUENEAU, D; POSSENTI, S. (trad.). **Discurso e análise do discurso**. 1. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

M8 – QUANDO A MORTE SOCORRE A VIDA. Direção: Jeferson De. Produção: Iafa Britz; Carolina Castro. Intérpretes: Roteiro: Jeferson De, Felipe Sholl, Iafa Britz, Carolina Castro, Cristiane Arenas. Brasil: Paris Filmes; Downtown Filmes, 2019. (1h24).

SCHWARCZ, L. M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

STEINER, R.; VEIGA, M. (trad.). **A filosofia da liberdade**. 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 2008.

VIEIRA JUNIOR, I. **Torto arado**. 1. ed. 4. reimpr. São Paulo: Todavia, 2019.

ACOLHIMENTO FAMILIAR DE
CRIANÇAS NA LITERATURA
ACADÊMICA (2018-2023)

FAMILY FOSTERING FOR
CHILDREN IN ACADEMIC LI-
TERATURE
(2018-2023)

PIVA, Andréa Paula*

CAMPOS, Alzira Lobo de Arruda**

*Graduada em Psicologia (PUC Campinas); Mestranda no Programa de Mestrado em Ciências Humanas (UNISA/SP). andrea.piva@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-7127-4832>.

**Doutora e Mestra em História Social (USP/SP); Livre-docente em Metodologia da História (UNESP/FRANCA); Docente do Programa de Mestrado em Ciências Humanas (UNISA/SP). alcamos@prof.unisa.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7264-9368>.

RESUMO

O acolhimento familiar de crianças, como medida protetiva, constitui o centro desta investigação, que pretende verificar como esse relevante problema social se encontra espelhado na literatura científica. A metodologia adotada baseia-se no levantamento das publicações acadêmicas nacionais, analisado de acordo com conceitos e problemas presentes nessas publicações, disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e em buscadores da Internet. Os títulos e resumos são analisados em seus conteúdos específicos, atinentes a peculiaridades do serviço prestado por famílias acolhedoras. Dada a complexidade do tema e das práticas em políticas públicas, o número de produções se revela insuficiente para dar conta das desigualdades extremas que se apresentam na sociedade brasileira, apontando antigos e novos desafios para a garantia de direitos da criança e do adolescente.

Palavras-chave: Políticas públicas; Infância e adolescência; Famílias acolhedoras; Literatura acadêmica.

ABSTRACT

Foster care for children, as a protective measure against unprotected childhood, constitutes the center of this investigation which aims to verify how the social problem, of such relevance, is reflected in scientific literature. The methodology adopted is based on a survey of national academic publications, analyzed according to concepts and problems present in these publications, available in the CAPES Catalog of Theses and Dissertations and in internet search engines. The titles and abstracts were analyzed for their specific content relating to the peculiarities of the foster care service. Given the complexity of the topic and the practices present in public policies related to the topic, the number of theses, dissertations and articles proved to be insufficient to account for the extreme inequalities that appear in Brazilian society, which result in challenges to the system of guaranteeing children's rights. and the teenager.

Keywords: Public policy; Childhood and adolescence; Welcoming families; Academic literature.

INTRODUÇÃO

A infância desassistida no Brasil constitui um dos quadros mais dramáticos das desigualdades sociais existentes em nosso país, ao longo de sua história. Trata-se, na verdade, de um problema universal, que possui características próprias a cada um dos Estados-Nações, verificadas em termos gerais ou regionais. Desse ponto de vista, os direitos da criança e do adolescente têm recebido leis e políticas específicas sobre o tema. Essas leis deitam suas raízes no século XVIII, quando a primeira explosão demográfica da história inquietou os governos ocidentais, provocando teorias sobre as razões desse aumento populacional que, por se ter efetuado especialmente nas camadas populares, levou os governantes e meios científicos à formulação das primeiras reflexões de importância sobre nascimentos, proles, educação e, em especial, sobre os direitos das gerações imaturas a cuidados que lhes assegurassem uma cidadania plena, vista, obviamente, nos limites das classes etárias. A criança continuava a ser considerada um ser em miniatura. Foi preciso que se passasse mais um século, para que avanços nas ciências humanas e sociais apontassem para a necessidade da criação de leis e políticas específicas sobre o assunto. Este artigo procura contribuir para o esclarecimento de um problema que ganhou proporções hegemônicas no pensamento social no século XX, chamado de “século dos direitos”, conquistados em leis e jurisprudência, mas ainda de aplicação limitada na realidade social brasileira. O século XXI, em que vivemos, pode se anunciar, em suas duas décadas completas, como a era da aplicação plena dos direitos já garantidos em lei para as crianças e adolescentes desassistidos. No fragmento representado pela política de acolhimento familiar, procuramos contribuir para a compreensão da responsabilidade social, pública e privada, sobre o atendimento às prescrições legais registradas no *Estatuto da Criança e do Adolescente*, de 1990, no viés da conceituação e da prática de famílias acolhedoras. Os limites conferidos a esta reflexão são demarcados pelas exigências complexas de uma questão que tem suscitado profundo interesse na sociedade, levando a uma indagação sobre como problemas sociais conseguem sensibilizar a comunidade acadêmica. É uma questão complexa, a se refletir na complexidade de soluções, aqui assumida por meio do fragmento representado no levantamento de teses, dissertações e artigos publicados nos últimos cinco anos sobre famílias acolhedoras. Desse polo empírico, encontram-se selecionadas 17 publicações, que permitem, em seus títulos e resumos, vislumbrar temas e caminhos metodológicos adotados por seus autores.

LEIS RELATIVAS A DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL

O Brasil, como membro fundador das Nações Unidas, participou da elaboração de um documento recomendatório, constituído por 10 princípios fundamentais de proteção à

criança, contidos na chamada Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959. Esse documento ressalta a necessidade de proteção e do bem-estar da criança, reconhecida, assim, como um sujeito de direitos. Apesar de sua relevância, o caráter aconselhador da declaração foi insuficiente para implicar o compromisso das nações, tendo sido necessária a criação de nova norma, que, passados 30 anos, em decorrência de esforços e negociações, resultou na Convenção Sobre os Direitos da Criança, convenção essa que se configura como o instrumento de direitos humanos mais aceito na história mundial, tendo sido validado por 196 países, entre os quais, o Brasil, no ano de 1990. Como reflexo dessa posição, a legislação nacional estabelece, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 2.º, que as crianças são pessoas de até 12 anos de idade incompletos e que os adolescentes pertencem a uma categoria etária situada entre 12 e 18 anos. A linguagem deste texto adota esse princípio de forma mais ampla, em consonância com a Convenção dos Direitos da Criança, acima citada, que, em seu artigo 1.º identifica como criança todo ser humano com idade inferior a 18 anos.

Ressalte-se que a questão dos direitos das crianças, alinhados aos direitos humanos, seguem pressupostos basicamente ocidentais, baseados na natureza humana universal, com fundamentos na dignidade e autonomia de indivíduos. Para a antropologia, é possível questionar o conceito universal dos direitos, visto que a chamada universalidade não contempla todas as culturas, em suas concepções sobre o sentido de dignidade humana. De toda forma, este estudo é pautado na ideologia, de raiz ocidental, cujo ideário se volta aos sujeitos de direitos, de ação e de intervenção.

A proteção integral da criança, debatida na Organização Nações Unidas foi, à mesma época, discutida no Brasil e se materializou no texto da Constituição Federal Brasileira de 1988, chamada de “Constituição Cidadã”, que traz, em seu artigo 227, a garantia de direitos da criança como absoluta prioridade, ressaltando o direito à vida, saúde, alimentação, educação, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar e comunitária, declarando ilícitas toda negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão coletiva ou individual sobre ela, com responsabilidade colegiada da família, sociedade e Estado. Em consonância com essa posição, o estabelecimento e a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, como marco regulatório e legal de direitos humanos dessa faixa etária, passou a vigorar, concebendo as classes imaturas como sujeitos de direitos, postos sob proteção e garantias específicas, estruturadas em princípios fundamentais do melhor interesse da criança e de sua prioridade absoluta.

O princípio do melhor interesse da criança se reflete em várias áreas e formas de realização, das quais é escolhido o recorte da medida protetiva, que considera a eventual e excepcional necessidade do afastamento da criança da família de origem e o seu con-

sequente encaminhamento para serviços que ofereçam condições e cuidados adequados para a promoção de um desenvolvimento saudável, de maneira breve e pontual, viabilizando a reintegração à família originária ou, no caso dessa opção se apresentar inviável, a uma família substituta. Os serviços de proteção acima apontados são ofertados em dois programas: 1. programa de abrigo em entidade conhecido por SAI (Serviço de Acolhimento Institucional); e 2. programa de acolhimento familiar, que se caracteriza pela organização do acolhimento na residência de famílias da própria comunidade, chamado de SFA (Serviço Famílias Acolhedoras).

PROGRAMA DE ACOLHIMENTO FAMILIAR

No momento atual, há 32.140 crianças brasileiras vulneráveis, em situação de acolhimento como medida protetiva, sendo que um terço delas está no Estado de São Paulo, conforme explicitado nos dados atualizados diariamente no Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA) do Conselho Nacional de Justiça, disponível para consultas estatísticas. As crianças em acolhimento institucional superam aquelas em acolhimento familiar, muito embora a legislação aponte que o acolhimento familiar é preferencial ao institucional. A análise da evolução dos serviços de acolhimento familiar aponta que em 2021 somente 6,8% das crianças acolhidas estavam nesta modalidade (SILVA, 2023). Nesse contexto, em 2022 foi estabelecida pelo Governo Federal, órgãos da Justiça e representantes de entidades civis a meta de atingir 20% de acolhidos em famílias, notícia que figurou na página oficial do governo brasileiro, em 2025.

Diante da perspectiva de ampliação da efetivação da política pública realizada em articulação com as famílias da comunidade, que passam a exercer a função de famílias acolhedoras, surge a necessidade de as identificar com cuidado. De antemão, pode-se dizer que, historicamente, a família é um elemento organizador da sociedade. Do ponto de vista psicológico, é tida como primordial para o desenvolvimento da criança, tendo o dever jurídico de assegurar o cumprimento de seus direitos.

Recentemente, foi publicada uma matéria jornalística intitulada “À própria sorte: menino de nove anos sai para jogar bola e, ao voltar, família havia se mudado; agora ele está à espera de adoção” (MARTINS, 2023. p. 28). Essa notícia apresenta a situação de desamparo da criança, corroborada por dados oficiais e por depoimentos de uma gestora de serviço de acolhimento institucional, além de um magistrado, de uma psicóloga do Tribunal de Justiça e de uma conselheira tutelar, todos do Sistema de Garantia de Direitos, unânimes em apontar as dificuldades da criança, vivenciando tamanha negligência, e apontando para a medida protetiva e o cenário de nossa sociedade, renitente em negar aos jovens a condição de sujeito de direitos. Nessa matéria, são apresentados números

de violações de direitos, indicadores de que, no Estado do Rio de Janeiro, há o registro médio de uma ocorrência policial a cada hora contra crianças. O garoto que ensejou a reportagem, ao ser abandonado foi encaminhado para o SAI onde ficou por oito meses e, cerca de 20 dias antes da publicação de sua história, passou para o SFA, no qual aguarda ser inserido numa família substituta, por adoção. Uma página inteira é dedicada a apresentar a situação de vulnerabilidade de uma criança que foi abandonada pela família de origem e que, agora, não está mais abandonada à própria sorte. Sem dúvida, pautar histórias carregadas de emoção e representativa de tantas outras é importante para ampliar o conhecimento, a sensibilização e o debate com a perspectiva de transformar realidades. A esperança e o fazer que seguem conjuntamente não podem prescindir da observação crítica.

O texto jornalístico sugere que ainda há muito a ser dito sobre o acolhimento familiar. Nota-se que foi dado destaque ao SAI e o SFA foi apenas citado como a modalidade de acolhimento na qual o menino havia sido inserido mais recentemente. Não obstante o fato de ter sido pautado, o SFA não está evidenciado, na matéria jornalística, como trajetória eficaz de implementação em nossa sociedade.

PRODUÇÃO ACADÊMICA

São muitos os caminhos possíveis e, provavelmente, insuficientes para dimensionar a importância da família. No entanto, por reconhecer seu papel no Programa de Acolhimento Familiar, procura-se identificar, na literatura acadêmica recente, seus atributos para ocupar o lugar de executor da política pública de acolhimento familiar. Tal objetivo se substancia com a ideia de que a família tem sido chamada a ocupar seu papel de protagonista, não só no exercício da parentalidade, mas na execução de políticas públicas, em especial no SFA. Com esse objetivo, no exame geral de publicações acadêmicas dos últimos cinco anos, identificam-se quatro artigos científicos, 10 dissertações de mestrado e três teses de doutorado no banco digital da CAPES, todos de autores brasileiros, totalizando 17 publicações sobre o SFA. A busca se efetua nas áreas do Serviço Social, da Psicologia, do Direito, da Economia, da Medicina e das Políticas Públicas, conforme se encontra apontado no Quadro 1. Os temas tratados pelos autores, com seus problemas específicos, encontram-se presentes nas categorias identificadas da seguinte maneira: sete na implementação do SFA e políticas públicas; seis na relação entre SFA e garantias de direitos da criança; dois sobre a questão da reintegração da criança na família de origem; e, os dois restantes, sobre o desenvolvimento infantil e a revisão de literatura científica.

Os resultados obtidos nos trabalhos que trataram da implementação do serviço e das políticas públicas apontam, em linhas gerais, para os desafios e entraves na implementação quanto aos investimentos estatais e a gestão do serviço (NUNES, 2020) e para a solidez e condições das equipes técnicas, além da articulação da rede de proteção (CERUTTI, 2022). Em linhas gerais, os autores abordam as capacitações e os acompanhamentos e estabelecimento de vínculos adequados entre as famílias e as crianças, demonstrando que o desconhecimento do serviço e de seu propósito requerem investimento e fortalecimento da postura de participação cidadã (CARDOSO, 2018). Identificam, ademais, como característica do mau funcionamento do processo, a ausência de alinhamento organizacional e jurídico, que produz lacunas na execução do SFA, acabando por implementar um caráter assistencialista ao angariar famílias para essa política pública (AVELINO, 2020). No âmbito dos Tribunais de Justiça, o ativismo judicial é reconhecido como uma potente força frente à inércia dos Poderes Executivo e Legislativo na implementação do SFA (SENA *et al.*, 2020).

Abaixo segue um quadro do levantamento realizado, com títulos, autores, natureza, local e data da publicação, além da área de inserção de cada produto analisado.

Quadro 1 - Publicações acadêmicas sobre Famílias Acolhedoras (2018-2023)

Autor	Título	Produto	IES	Área	Ano
ALORALDO, Vanelise de Paula	Juventudes em Acolhimento Familiar: Fragilização de vínculos e estratégias de fortalecimento em contexto de capitalismo dependente	Tese	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Serviço Social	2021
AVELINO, Denise Andrea de Oliveira	Acolhimento Familiar como Política Pública: um estudo da práxis com crianças e adolescentes nos municípios de Camapuã-MS e Viçosa-MG.	Tese	Universidade Federal de Viçosa	Economia Doméstica	2020
BAPTISTA, Rachel Fontes	Infâncias em famílias acolhedoras: perspectivas e desafios da reintegração familiar.	Tese	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Psicologia	2018
CARDOSO, Valéria Silva	Família a Acolhedora: serviço de proteção e cuidado às crianças e adolescentes com direitos violados: a experiência de Belo Horizonte.	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais	Medicina	2018
CERUTTI, Neusa Eli Figueiredo	A garantia à convivência familiar e comunitária de adolescentes e jovens no contexto de acolhimento em família acolhedora.	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Serviço Social	
CHAVES, Ayla Bianca Silva	Família Acolhedora e Reintegração Familiar: impasses e reflexões sobre a implementação de uma política pública para crianças e adolescentes	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais	Psicologia	2019

Autor	Título	Produto	IES	Área	Ano
CUNHA, Eva Bruna de Sales <i>et al.</i>	Família Acolhedora: um ato de amor.	Artigo	UNIP Campinas	Serviço Social	2021
DARCANCHY, Andrielly	Famílias acolhedoras: uma revisão crítica da literatura científica sobre acolhimento familiar de crianças e adolescentes.	Dissertação	Universidade de São Paulo	Psicologia	2022
FERNANDES, Giovana Stallivieri	O direito à convivência familiar e comunitária e os desafios no desenvolvimento e implementação do serviço de acolhimento familiar no Estado do Paraná.	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Direitos Humanos e Políticas Públicas	2020
JACOBINA, Lais F. & PAIVA, Ilana Lemos de	Aconchego do Lar: Discutindo o Serviço de Acolhimento Familiar.	Artigo	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Psicologia	2022
LIMA, Eliane Figueiredo	Judicialização, Direito à Convivência Familiar e Comunitária e Família Acolhedora: analisando a prática de acolhimento familiar no município de Niterói.	Dissertação	Universidade Federal Fluminense	Política Social	2019
NUNES, Mariana Martins Coelho Almeida	Acolhimento institucional e acolhimento familiar: uma análise sobre os desafios e entraves na implementação do Família Acolhedora em São Luís/MA.	Dissertação	Universidade Federal do Maranhão	Políticas Públicas	2020
OLIC, Tatiana Bacic	Família Acolhedora: contribuições de Winnicott sobre a importância do ambiente familiar para o desenvolvimento infantil.	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Psicologia Clínica	2019
SALVAGNI, Julia M. & PEDROZA, Regina Lúcia Supupira	Acolhimento familiar, articulação de rede e reintegração familiar: Reflexões a partir da prática.	Artigo	Universidade de Brasília	Psicologia	2021
SENA, Michel Canuto de; SILVA, Fernando M. Freitas; MARQUES, Heitor R & BASTOS, Paulo Roberto H. de Oliveira	O Ativismo Judicial do Programa Família Acolhedora no Estado do Mato Grosso do Sul.	Artigo	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, USP e Universidade Católica Dom Bosco	Desenvolvimento Local	2020
SOUZA, Glaucia Martinhago Borges Ferreira de	(Des)proteção aos direitos da criança e do adolescente em acolhimento familiar: um estudo a partir das experiências de municípios do sul catarinense.	Dissertação	Universidade do Extremo Sul Catarinense	Direito	2020
VERDERIO, Olívia	A Família Acolhedora e a sua importância para a dignidade e o desenvolvimento da personalidade das crianças e dos adolescentes.	Dissertação	Centro Universitário de Maringá	Ciências Jurídicas	2018

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; [Revista](#) Direito em Foco; Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud; Revista Desenvolvimento Social e Interações - Revista Internacional de Desenvolvimento Local.

As abordagens dos trabalhos constantes do quadro acima consideram que o acolhimento familiar, como garantia de direitos de crianças, comprova o fato de que a convivência familiar e comunitária é reconhecida e priorizada na modalidade de acolhimento, preservando o direito ao afeto das crianças (VERDERIO, 2018). Nessa vertente, insere-se a denúncia segundo a qual os acolhidos e suas famílias trazem consigo a marca da desproteção do Estado, no atendimento e viabilização de proteção básica, contribu-

indo, em consequência, para a fragilização e ruptura dos vínculos afetivos (ALORALDO, 2021). Ademais, apontam que o investimento em políticas públicas preventivas de fortalecimento das famílias assegura verdadeiramente a convivência familiar e comunitária (LIMA, 2019).

O tema da reintegração de acolhidos no SAF em suas famílias originárias é explorado de modo a considerar que, estando em acolhimento familiar, as crianças mantêm a experiência da convivência familiar que favorece seus retornos às famílias originárias, quer sejam primárias ou extensas. A meta de reintegração familiar deve ser estabelecida tão logo aconteça o acolhimento, de maneira a traçar o plano de desligamento individualizado, de acordo com as necessidades de cada acolhido. (CHAVES, 2019). Neste âmbito, ressalta-se que existe fragilidade nas políticas públicas que oferecem apoio continuado às crianças e famílias em situação de vulnerabilidade, no momento de sua reintegração (BATISTA, 2018). Destaca-se a sutileza de identificar a diferença entre reunificar e reintegrar, sendo incerto o limite entre o que se pode fazer diante de um determinado tempo e como decidir o momento de reunificação e a possibilidade de reintegração (BATISTA, 2018).

A pesquisa sobre o desenvolvimento da criança inserida no SFA indica os benefícios do programa que permite segurança e cuidados individualizados cotidianos, contribuindo para que o amadurecimento das crianças, ao favorecer o desenvolvimento da confiança relativa à comunidade. Entende-se que a família acolhedora proporciona um ambiente suficientemente bom, quando se constitui em presença cuidadosa, baseada no ritmo de desenvolvimento da criança, possibilitando, nessa linha, a continuidade no atendimento das necessidades dos acolhidos, uma vez que a convivência familiar permite o estabelecimento da identidade e aquisição da capacidade de socialização (OLIC, 2019).

Por fim, um dos trabalhos analisados, apresenta uma revisão crítica de 55 diferentes publicações, concluindo que o SFA é um serviço novo e ainda não compreendido em sua totalidade, mesmo por aqueles responsáveis por sua execução. O autor informa que o tema surgiu nas publicações acadêmicas em 1998, obtendo a sua maior incidência a partir de 2005. Após 2009 as publicações triplicaram e foram observadas 60% de dissertações e 40% de artigos, com 50% do total localizados na região sudeste (DARCANCHY, 2022). Os temas preponderantes tratados por essa produção foram a análise dos afetos e a atuação prática das políticas protetivas das crianças, voltadas para a caracterização da modalidade e para o processo de implementação das mesmas políticas (DARCANCHY, 2022). O continente empírico selecionado nesses trabalhos repousa, fundamentalmente, em entrevistas, realizadas, primeiramente, com as famílias acolhedoras, depois com os profissionais presentes no programa e, por último, com os acolhidos. As

potencialidades identificadas apontam, em geral, para os benefícios da modalidade de acolhimento familiar frente ao institucional e para as dificuldades atinentes à necessidade de capacitação profissional para esta modalidade de acolhimento, além do baixo número de acolhimentos nesse modelo. Também se encontram registradas questões sobre a rede protetiva e a necessidade de avaliação dos SFA em funcionamento, pois grande parte apresenta uma execução divergente em relação a princípios fundamentais preconizados em lei (DARCANCHY, 2022).

É possível fazer algumas ponderações sobre os trabalhos consultados, identificando neles três eixos metodológicos e temáticos. Em primeiro plano, as produções científicas tendem a focar objetos que reafirmam o SFA como mais acertado e necessário do que o SAI. O segundo eixo desvela o número de trabalhos científicos sobre o SFA, sugerindo que deveria constituir um campo a ser mais profundamente investigado, uma vez que, tanto a implementação do SFA, regulamentada em 2009, quanto seu estudo caminham a passos lentos. Finalmente, o terceiro eixo consiste na metodologia pluralista adotada pelos autores, fundamentada na necessidade de união de diferentes áreas para a análise de um campo de estudo altamente complexo, que exige a articulação e a organização dos conhecimentos a fim de reconhecer e conhecer os problemas sociais (MORIN, 2011), indicando que há um campo fértil para a introdução de outros saberes que podem lançar seu olhar para as questões do SAF.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo, que se ocupa em lançar luzes sobre as relações entre demandas sociais e interesses acadêmicos, opera com um levantamento dos trabalhos publicados sobre a política nacional de acolhimento de crianças desvalidas, apresentando, em linhas gerais, considerações sobre os resultados auferidos por autores que se debruçaram sobre o tema. Os artigos, dissertações e teses analisados trazem um conjunto de dados e reflexões que não poderiam ser contemplados em um único artigo. De toda forma, há uma unanimidade clara dessa produção em afirmar que a convivência familiar suplanta a institucionalizada e que o modelo de acolhimento atribuí à família acolhedora um papel fundamental de receber e cuidar de crianças em novos lares. Observa-se nova unanimidade quanto à necessidade de ampliação de estudos e pesquisas sobre características e especificidades do SFA, vinculadas ao Sistema de Garantia de Direitos da Criança. Para tanto, há que se valer do pensar complexo, proposto pelos autores, compreendendo a religação dos campos de saberes e refutando o viés unidisciplinar, que poderia conduzir a respostas simplistas, reducionistas e fragmentadas da realidade social. Nessa linha interdisciplinar, as ciências humanas seriam capazes de reconhecer as incertezas e contradi-

ções das explicações científicas, considerando o componente da imprevisibilidade da vida e dos afetos humanos, no real complexo multidirecional, que entrecruza os mundos objetivo e subjetivo. Ademais, de modo incisivo, os autores enfatizam que o conhecimento da realidade é constituído pela articulação dos contraditórios, com a retroação da causa para o efeito e do efeito para a causa. Criança, família e sociedade assumiram diversos contornos e expressões ao longo da história, sendo que cada época expressou e expressa seus ditames, diretrizes, costumes e práticas sobre a responsabilidade coletiva em prover necessidades das gerações imaturas. Refutar as complexidades apresentadas pelas diferentes realidades sociais seria uma forma de mutilar o conhecimento. A pluralidade e a complexidade que marcam o século XXI impõe a necessidade de identificar como o individualismo, a liquidez e os laços humanos se entrelaçam e impactam crianças e famílias, inseridas na lógica da proteção integral que visa ao bem comum.

REFERÊNCIAS

ALORALDO, V. P. **Juventudes em acolhimento familiar**: Fragilização de vínculos e estratégias de fortalecimento em contexto de capitalismo dependente. 2021, 250 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9815>. Acesso em: 26 abr. 2023.

AVELINO, D. A. O. **Acolhimento familiar como política pública**: um estudo da práxis com crianças e adolescentes nos municípios de Camapuã-MS e Viçosa-MG. 2020, 260 p. Tese (Doutorado em Economia Doméstica) – Departamento de Economia Doméstica, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2020. Disponível em: https://ppged.ufv.br/wp-content/uploads/2022/05/Denise-Andreia.tese_compressed.pdf. Acesso em: 03 maio. 2023.

BAPTISTA, R. F. **Infâncias em famílias acolhedoras**: perspectivas e desafios da reintegração familiar. 2018, 215 p. Tese. (Doutorado em Psicologia) Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/35712/35712.PDF>. Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a convenção dos direitos da criança. Brasília: Presidência de República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 27 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.**

8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13 dez. 2022.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. Notícias. **Guia, cartilha e cursos pretendem revolucionar o acesso ao acolhimento familiar no país.** Brasília: Presidência da República, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/guia-cartilha-e-cursos-pretendem-revolucionar-o-acesso-ao-acolhimento-familiar-no-pais>. Acesso em: 04 abr. 2023.

BRASIL. Secretaria Nacional de Assistência Social do Ministério da Cidadania. **Guia de acolhimento familiar.** Brasília: SNAS, 2021.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Plano Nacional de promoção, proteção e defesa do Direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária.** Brasília: CONANDA, 2006. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Plano_Defesa_CriançasAdolescentes%20.pdf. Acesso em: 13 dez. 2022.

CARDOSO, V. S. **Família acolhedora: serviço de proteção e cuidado às crianças e adolescentes com direitos violados: a experiência de Belo Horizonte.** 2018. 126 p. Dissertação (Mestrado em Promoção da Saúde e Prevenção da Violência) Departamento de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/FRSS-BB6KDY>. Acesso em: 06 maio. 2023.

CERUTTI, N. E. F. **A garantia à convivência familiar e comunitária de adolescentes e jovens no contexto de acolhimento em família acolhedora.** 2022. 158 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6517>. Acesso em: 31 mar. 2023.

CHAVES, A. B. S. **Família acolhedora e reintegração familiar: impasses e reflexões sobre a implementação de uma política pública para crianças e adolescentes.** 2019. 99 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/30096>. Acesso em: 26 mar. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (Brasil). **Sistema Nacional de adoção e acolhimento.** Painel de acompanhamento. Brasil: Conselho Nacional de Justiça, 2019. Dispo-

nível em: <https://cnj.jus.br/sistemas/sna/estatisticas>. Acesso em: 27 jun. 2023.

Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução n. 113, de 19 de abril de 2006. Dispõe sobre o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília-DF, 13 abr. 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda/resolucoes/resolucao-no-113-de-19-04-06-parametros-do-sgd.pdf/view>. Acesso em: 16 abr. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Unidades de acolhimento e famílias acolhedoras: sumário executivo**. Brasília: CNJ, 2022.

CUNHA, E. B. S. *et al.* Família Acolhedora: um ato de amor. **Revista Direito em Foco**, [s. l.], n. 13, p. 147-176, 2021. Disponível em: <https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2021/08/FAM%C3%8DLIA-ACOLHEDORA-UM-ATO-DE-AMOR-p%C3%A1g-147-%C3%A0-176.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2023.

DARCANCHY, A. **Famílias acolhedoras: uma revisão crítica da literatura científica sobre acolhimento familiar de crianças e adolescentes**. 2022. 162 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. doi:10.11606/D.47.2022.tde-19122022-175638. Acesso em: 04 abr. 2023.

FERNANDES, G. S. **O direito à convivência familiar e comunitária e os desafios no desenvolvimento e implementação do serviço de acolhimento familiar no Estado do Paraná**. 2020. 115 p. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Políticas Públicas) Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://pergamum-biblioteca.pucpr.br/acervo/353039>. Acesso em: 08 abr. 2023.

JACOBINA, L. F., & PAIVA, I. L. Aconchego do Lar: discutindo o serviço de acolhimento familiar. **Revista Latinoamericana de Ciências Sociales, Niñez y Juventud**, 18(1), p. 1-23, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.18103>. Acesso em: 12 abr. 2023.

LIMA, E. F. **Judicialização, direito à convivência familiar e comunitária e família acolhedora: analisando a prática de acolhimento familiar no município de Niterói**. 2019. 102 p. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: [https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/23470/Eliane%](https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/23470/Eliane%20Lima.pdf)

20Figueiredo%20Lima.pdf?sequence=1. Acesso em: 15 abr. 2023.

MARTINS, B. **À própria sorte**: menino de 9 anos sai para jogar bola e, ao voltar, família havia se mudado; agora ele está à espera de adoção. Rio de Janeiro: O Globo, 2023. p. 28.

MORIN, E.; SILVA, C. E. F.; SAWAYA, J. (trads.). **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

NUNES, M. M. C. A. **Acolhimento institucional e acolhimento familiar**: uma análise sobre os desafios e entraves na implementação do Família Acolhedora em São Luís/MA. 2020. 160p. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/327>. Acesso em: 20 mar. 2023.

OLIC, T. B. **Família Acolhedora**: contribuições de Winnicott sobre a importância do ambiente familiar para o desenvolvimento infantil. 2019. 117 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22566/2/Tatiana%20Bacic%20Olic.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2023.

SALVAGNI, J. M.; PEDROZA, R. L. S. Acolhimento familiar, articulação de rede e reintegração familiar: reflexões a partir da prática. **Revista Desenvolvimento Social**, [s. l.], v. 27, n. 2, p. 170 - 196, 2022.

SENA, M. C. *et al.* O Ativismo Judicial do Programa Família Acolhedora no Estado do Mato Grosso do Sul. **Interações**, Campo Grande, v. 21, n. 4, p. 765-779, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/gdvQQMQ7dzDFcdwCsB6RRrx/>. Acesso em: 11 abr. 2023.

SILVA, E. R. A. O desafio do acolhimento familiar: propor um lugar para criar um futuro. **Revista Vesta**, Curitiba, n. 5. p. 43-63, 2023.

SOUZA, G. M. B. F. **(Des)proteção aos direitos da criança e do adolescente em acolhimento familiar**: um estudo a partir das experiências de municípios do sul catarinense. 2020. 180 p. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/7487>. Acesso em 01 abr. 2023.

VERDERIO, O. **A Família Acolhedora e a sua importância para a dignidade e o desenvolvimento da personalidade das crianças e dos adolescentes**. 2018. 140 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) - Centro Universitário de Maringá - UNICESUMAR, Maringá, 2018. Disponível em: <https://rdu.unicesumar.edu.br/handle/123456789/5953>. Acesso em: 18 mar. 2023.



CONSTRUÇÃO DE UMA
APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA: DA
APRENDIZAGEM DE JOGOS
À APRENDIZAGEM COM
JOGOS

CONSTRUCTION OF
MEANINGFUL LEARNING:
FROM GAMES LEARNING TO
LEARNING WITH GAMES

MELLONI, Renata Cristina*

MATTAR, João**

* Graduada em Pedagogia pela Faculdade Bertoga. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro – UNISA. re.melloni@yahoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-8461-6741>.

** Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo – USP. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro – UNISA. jamneto@prof.unisa.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6265-6150>.

RESUMO

Os alunos constroem o conhecimento de novos conteúdos tendo como ponto de partida os conhecimentos prévios que possuem e são adquiridos por meio das suas experiências vividas com familiares, colegas, leituras e a própria escolarização. Cada um possui um esquema de conhecimentos prévios próprios, mais ou menos elaborados, que são utilizados como base para a continuidade da aprendizagem e a construção de novos significados. Fica a cargo o professor, por meio de situações problemas, jogos, brincadeiras e o uso de tecnologias, tornar esses conhecimentos prévios disparadores para introduzir novos conhecimentos. Os objetivos de aprendizagem mudam de acordo com as necessidades e a realidade de cada sala. Nesse contexto escolar, o uso das tecnologias deve ser considerado, uma vez que revolucionaram o dia a dia de todos, incluindo as crianças; recebemos, enviamos e usamos informações todos os dias. Assim, o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) na elaboração de planos de aula e de estratégias de ensino pode proporcionar um ambiente melhor de aprendizagem, oferecendo mais fontes de pesquisas e formas diferenciadas da aplicação do conteúdo estudado. Esta pesquisa tem como objetivo discutir a importância dos jogos e brincadeiras aplicados na educação. A pesquisa documental tem abordagem qualitativa, envolvendo revisões bibliográficas sobre o uso de jogos digitais na educação de crianças. Os resultados da pesquisa indicam que os jogos digitais podem contribuir para uma aprendizagem mais significativa das crianças, desde que seu uso seja planejado e alinhado ao currículo escolar.

Palavras-chave: Educação Básica; Games; Jogos digitais; Tecnologia Educacional.

ABSTRACT

Students build the knowledge of new content by having as a starting point the previous knowledge they have and is acquired through their experiences with family members, classmates, readings, and schooling itself. Each one has its own scheme of prior knowledge elaborated. These elements are used as a basis for the continuity of learning and the construction of new meanings. In this learning context, it is the teacher's responsibility, through problem situations, games, and the use of technologies, to make this previous knowledge triggers to introduce new knowledge based on the hypotheses raised in the classroom, a way for the first reading of the new content to contribute to improving new learning. Learning objectives change according to the needs and reality of each room. The teacher needs to be clear about their learning objectives, favoring the confrontation of knowledge between the new content and what the students already know, thus improving learning in a meaningful and relevant way. In this new school context, the use of technology cannot be ruled out, since it has revolutionized everyone's daily lives, including children; we receive, send, and use information every day. Thus, using infor-

mation and communication technology in elaborating lesson plans and teaching strategies can provide a better learning environment, offering more sources of research and differentiated ways of applying the content studied. This research discusses the importance of games in education. The documentary research has a qualitative approach, involving literature reviews on using digital games in children's education. The results of the research indicate that digital games can contribute to a more meaningful learning of children, if their use is planned and aligned with the school curriculum.

Keywords: Education; Digital Games; Educational Technology.

INTRODUÇÃO

Os alunos constroem o conhecimento de novos conteúdos tendo como ponto de partida os conhecimentos prévios que possuem e são adquiridos por meio das suas experiências vividas com familiares, colegas e leituras, além da própria escolarização. Cada um possui um esquema de conhecimentos prévios próprios, mais ou menos elaborados. Esses elementos são utilizados como base para a continuidade da aprendizagem e a construção de novos significados. Para Vygotski (2007, p. 94), “[...] o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”.

O uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) na elaboração de planos de aula e de estratégias de ensino pode contribuir para o ambiente de aprendizagem, oferecendo fontes de pesquisas e formas diferenciadas da aplicação do conteúdo estudado. Dentre as TICs, os jogos vêm desempenhando um papel importante na educação, como ferramentas para promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de competências, engajando os alunos de forma motivadora e participativa.

De acordo com Wadsworth (1997, p. 175): “Investir na autonomia, permitir que a criança atue de forma mais autônoma, requer que o professor abandone alguns de seus controles sobre o caminho que os alunos seguem e sobre o que realmente fazem”. Nesse contexto, os jogos, por meio de narrativas envolventes e desafios adaptativos, proporcionam aos alunos a oportunidade de experimentar situações do mundo real, aplicar estratégias, tomar decisões e enfrentar as consequências de suas ações. Abrangem uma variedade de áreas do conhecimento, podendo ser utilizados em todas as faixas etárias.

Além do aspecto cognitivo, os jogos também podem desempenhar um papel importante no desenvolvimento das competências emocionais dos alunos. Podem criar um ambiente seguro para que os alunos pratiquem habilidades sociais, como trabalho em equi-

pe, comunicação e resolução de conflitos, desenvolvendo nos alunos as competências socioemocionais, como empatia, autorregulação emocional e resiliência, ao se depararem com desafios que exigem o controle emocional e a tomada de decisões. Segundo Ramos (2020, p. 3): “No universo dos jogos, temos também os jogos digitais, que compartilham das características presentes nos jogos analógicos, como regras, objetivos e resultados (Prensky, 2012), porém acrescentam a possibilidade de *feedback* imediato [...]”.

A seção seguinte explora o universo dos jogos e das brincadeiras. A terceira seção discute o uso de jogos como recursos pedagógicos. As considerações finais resumem o percurso do texto, indicam as contribuições do artigo, ressaltam suas limitações e apontam para trabalhos futuros.

JOGOS E BRINCADEIRAS

Ao se conceber uma educação baseada em jogos e brincadeiras, em que a ludicidade ocupe um papel importante na construção de conhecimentos, é importante propormos algumas reflexões, como, por exemplo: quem nunca passou por momentos inesquecíveis participando de brincadeiras? O uso de jogos favorece a aprendizagem à medida que aprimoram as competências cognitivas, sociais e emocionais no contexto escolar, quando integrados ao conteúdo.

Esses direcionamentos supõem que a função da escola está para além do compartilhamento dos conhecimentos historicamente construídos, incluindo como objetivos uma formação mais integral, que prevê aspectos relacionados ao autoconhecimento e às emoções (RAMOS, 2020, p. 4).

Os jogos revelam-se recursos lúdicos que podem ser integrados nas práticas educativas como atividades de diagnóstico ou de aplicação de conhecimento, revisão de conteúdos e verificação de aprendizagem, favorecendo a interação, a compreensão, o engajamento e a interação social. Podem ser utilizados como estratégia instrucional, que implica em uma mudança significativa no processo de ensino e aprendizagem, que permite alterar o modelo tradicional de ensinar, que tem o livro e a aplicação de exercícios de fixação como seu principal recurso didático.

Segundo Piaget (apud WADSWORTH, 1997), há quatro estágios do desenvolvimento cognitivo infantil: desenvolvimento sensório-motor, desenvolvimento do pensamento pré-operacional, desenvolvimento das operações concretas e desenvolvimento das operações formais. A seguir, identificaremos a presença dos jogos e da ludicidade em alguns momentos desses estágios.

O desenvolvimento sensório-motor vai desde o nascimento até o surgimento da linguagem. Os exercícios sensório-motores dessa etapa constituem a forma inicial do jogo na vida da criança. Acontecem por meio da repetição de gestos e movimentos, como, por exemplo, o bebê estica e encolhe os braços e as pernas, agita as mãos e os dedos, toca objetos, produz sons e ruídos etc.

O segundo estágio é o do desenvolvimento pré-operacional, em que os jogos também se fazem presentes.

Durante os primeiros poucos anos de vida que se estende até o período pré-operacional (2-7 anos), em geral os jogos infantis tais como bola de gude ocorrem de acordo com o desejo da criança. Neste nível, as crianças não entendem nada de regras. A atividade não é social. Para criança do período sensório-motor as bolas de gude são simples objetos que servem para serem explorados e para proporcionar prazer à criança pela exploração (WADSWORTH, 1997, p. 61).

Neste período pré-operacional, de 2 a 7 anos, em média, a ludicidade se manifesta sob a forma de jogo simbólico, ou seja, o jogo de ficção, imaginação e imitação. Por exemplo: um cabo de vassoura se transforma em um cavalo, uma caixa de fósforo em um carrinho, um caixote passa a ser um caminhão ou trenzinho. Ocorrem também brincadeiras em que as crianças desempenham papéis, como brincar de mamãe e filho(a), professor e aluno, médico e paciente etc.

No jogo simbólico, a criança constrói símbolos (que podem ser únicos) sem constrangimento, invenções que representam qualquer coisa que deseja. Há aqui uma assimilação da realidade ao eu mais do que uma acomodação do eu à realidade (como a imitação diferida). A função do jogo simbólico é satisfazer o eu pela transformação do que é real naquilo que é desejado (WADSWORTH, 1997, p. 66).

O jogo simbólico tem como função a assimilação da realidade, seja através da resolução de conflitos, da compreensão de necessidades insatisfeitas ou da simples inversão de papéis. De acordo com Wadsworth (1997, p. 67), “[...] quando a linguagem se revela insuficiente ou é inapropriada na visão da criança, o jogo simbólico passa a ser um fórum de ideias, de pensamentos e de coisas afins”.

No que se refere aos Jogos de Regras, esta atividade lúdica inicia-se por volta dos 5 anos, mas se desenvolve especialmente na fase que vai dos 7 aos 12 anos, e segue por toda vida do indivíduo. O que caracteriza o jogo de regras é o conjunto sistemático de leis (regras) que asseguram a reciprocidade dos meios empregados.

Em geral em torno de sete ou oito anos (o início do pensamento operatório concreto social) que as crianças começam a compreender a importância das regras para um jogo correto. A cooperação, no sentido social, começa a se manifestar. As regras deixam de ser vistas como absolutas e imutáveis. As crianças normalmente desenvolvem a noção de que as regras do jogo podem ser mudadas desde que haja concordância de

todos. As crianças começam a tentar vencer (um ato social, enquanto conforma-se às regras do jogo (WADSWORTH, 1997, p. 121).

Por meio destes jogos, a criança vai saindo do egocentrismo e vai se tornando cada vez mais inserida em atividades sociais. Aprendem a respeitar as regras, a ouvir os outros integrantes do grupo, a esperar a sua vez para falar, discutir e respeitar opiniões. Segundo Elkonin (1998, p. 407), “[...] o jogo é uma atividade em que transcorrem os processos fundamentais relacionados com a superação do ‘egocentrismo cognitivo’”. Vygotski (2007) considera o jogo um estímulo para a criança no desenvolvimento de processos internos de construção do conhecimento e nas suas interações com os outros. No jogo, a criança transforma pela imaginação os objetos produzidos socialmente, sendo fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, uma vez que ao vivenciar situações imaginárias, a criança desenvolve o pensamento abstrato, e à medida que novos relacionamentos são criados no jogo, ampliam-se as significações e interações com os objetos e as ações.

A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. A criança imagina-se como a mãe e a boneca como a criança e, desta forma, deve obedecer às regras do comportamento materno (WADSWORTH, 2007, p. 110).

A imaginação e a ação, ou o brinquedo, é a primeira interação da criança no campo cognitivo, o que permite que ela construa, por meio da fantasia, a sua própria realidade. Por meio de uma construção dialética, as linguagens subjetivas dão formas às vivências cotidianas e as transformam em pensamento; por esse processo, a criança apropria-se da cultura, tornando-se parte dela. Essas teorias nos levam a refletir sobre o papel do professor, que ao utilizar o lúdico (brinquedo e brincadeiras) como recurso pedagógico, deve considerar a organização do espaço físico, a escolha dos objetos, dos brinquedos e das estratégias mais indicadas e adequadas para que as crianças interajam e aprendam, uma vez que são dotadas de grande imaginação, e por meio da interação com objetos e pessoas, apropriam-se de novos conhecimentos.

Principalmente na Educação Infantil, o brincar torna-se importante para o desenvolvimento da criança, que a cada minuto se vê envolvida em contextos cada vez mais desafiadores. A criança aprende com a vivência das contradições ou das transgressões criadas pelos encontros e desencontros, presenças e ausências, barulho e silêncio. As crianças se angustiam, sentem o peso do talvez, do quase, e, assim, remanejam ideias, mas também criam saídas ao resolverem problemas das mais diferentes naturezas.

Cabe à escola oferecer aos alunos condições para que possam interagir e se integrar, vivenciando práticas sociais e divergências de diferentes naturezas. Para enfrentar os desafios, as crianças espontaneamente constroem estratégias para a resolu-

ção de problemas – ou aprendem a se conhecer e lidar consigo mesmas e com os colegas. É através da brincadeira que a criança extravasa sua energia, constrói relações, faz representações sociais nas quais vivencia diversos papéis. As brincadeiras possibilitam a compreensão da realidade por meio de representações simbólicas.

Uma das grandes contribuições do jogo e da brincadeira é a socialização, que é fundamental para a formação do sujeito. É por meio dela que a criança se comunica com seus pares, apropria-se de sua cultura e a reconstrói, além do fato de proporcionar efeitos positivos para o processo de aprendizagem. O momento da brincadeira é uma oportunidade de desenvolvimento para a criança construir a sua autonomia, experimentar diversas possibilidades, fazer uma leitura do mundo e agir sobre ele.

As gerações atuais brincam de forma diferente em relação às gerações anteriores. O homem é um ser histórico que se constrói a partir de desejos e interesses que variam ao longo do tempo. Como sujeito social, a aprendizagem ocorre a partir do convívio social, pois “o conhecimento social é construído pela criança a partir de suas ações com (interações) outras pessoas. À medida que as crianças interagem uma com as outras e com os adultos, elas encontram as oportunidades para a construção do conhecimento social.” (WADSWORTH, 1997, p. 29).

Em meio a essas mudanças, fazer uso do jogo como recurso pedagógico tornou-se primordial para os alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que, por meio dos jogos e das brincadeiras, a criança faz uso de diferentes tipos de linguagens, facilitando a apropriação de significados e conceitos. O lúdico e a educação começaram a caminhar juntos, visto que, por meio dessa rica estratégia de ensino, a aprendizagem ocorre de forma significativa dentro da prática educacional, garantindo a incorporação de conhecimentos e o direito às especificidades da infância; por meio do brincar, a aprendizagem se torna prazerosa e significativa. A aprendizagem significativa ocorre quando os alunos conseguem estabelecer conexões entre o conteúdo novo e seus conhecimentos prévios, aplicando-os a situações do mundo real.

Piaget e Vygotsky consideram o brincar como uma forma de interpretar e assimilar o mundo. Por meio do jogo e do lúdico, as crianças constroem relações e representações que, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais conforme “interferem” em seu mundo habitual (WADSWORTH, 2007). Enquanto brincam, as crianças planejam, criam hipóteses, desenvolvem sua imaginação, constroem relacionamentos, tomam decisões e estabelecem regras para a convivência.

A utilização de jogos é um rico recurso pedagógico e ocupa um lugar de extrema importância para contribuir no processo de aprendizagem, uma vez que, por meio deles, os alunos são desafiados, através dos debates, a refletirem sobre os argumentos iniciais, enriquecendo suas ideias, fazendo descobertas próprias e formulando conceitos. Afinal: “Quem joga pode chegar ao conhecimento por meio de exercícios, símbolos e regras, ou das próprias características do jogo. Tem sentido espiritual, filosófico, cognitivo, cultural, simbólico, operatório.” (MACEDO, 1997, p. 141). Ao realizar jogos e brincadeiras, contextualizam os conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula e aprendem a respeitar a vez do outro e a ouvir as respostas dada pelos demais integrantes do grupo, confrontando então as ideias em busca de uma solução ao problema apresentado.

O jogo possibilita o trabalho em grupo: há de se considerar o outro e respeitar as regras. Pode-se incrementar isso, propondo que os jogadores atuem cooperativamente, ou seja, que busquem juntos a solução da figura, o que implica discutir, analisar, trocar, tomar decisões e aprender com o outro (MACEDO, 1997, p. 27).

O jogo implica em uma mudança significativa nos processos de ensino e aprendizagem, que permite alterar o modelo tradicional de ensino. Seu caráter lúdico possibilita que várias relações de naturezas diversas sejam feitas e repetidas inúmeras vezes, sem cansar o aluno. Partindo do pressuposto de que o tempo de brincar é tempo de aprender, vamos abordar os brinquedos e brincadeiras de diferentes tempos e lugares, favorecendo a riqueza cultural. Toda criança adora brincar, e algumas brincadeiras que são utilizadas hoje já existem há muito tempo. Algumas não sabemos com precisão de onde vieram, nem como surgiram, mas sabemos que trazem muita diversão há bastante tempo.

O tempo passou e muita coisa mudou; com os brinquedos não foi diferente, eles também se transformaram. Mas o que não mudou é que toda criança gosta de brincar. Atualmente, as novas formas de brincar e os brinquedos mais comuns no mercado são tablets, celulares, videogame e outros que precisam de pilha, baterias e eletricidade. As mudanças não só tecnológicas, mas também aquelas influenciadas pelas constantes renovações na tecnologia que ocorrem na sociedade, impõem a necessidade de transformações (BACICH; MORAN, 2018). Esses brinquedos também promovem momentos de diversão, porém precisam ser utilizados com moderação, sendo necessário sempre ressaltar a importância da socialização, da atividade física e da afetividade.

Todo brinquedo é uma tecnologia, seja ela digital ou manual, que se renova conforme surgem novas técnicas e novos materiais. Os brinquedos ganharam novas funções, e cabe ao professor adequá-los à faixa etária atendida. Para as crianças de 2 e 3 anos, é importante fazer uso de brinquedos que as crianças possam ressignificar, cons-

truindo e desconstruindo ideias, como os blocos para empilhar e equilibrar, os de encaixar e desmontar, brinquedos musicais, carrinhos.

Sendo assim, os jogos digitais e games, assim como jogos de tabuleiro, dentre outros, passam a se tornar uma estratégia didática rica, quando planejados intencionalmente pelo professor para tender a uma finalidade de aprendizagem, ou seja, a construção de algum conhecimento, relação ou atitude. Segundo Jones (2004, p. 108 apud RAMOS, 2020, p. 3), a fantasia pode “ajudar as pessoas a controlar seus medos e enfrentar os aspectos mais assustadores da vida de maneira mais realista”. Na interação com jogos digitais, muitas emoções são estimuladas, oportunizando a vivência de situações relacionadas a ganhar ou perder, aprender a controlar impulsos, ouvir e respeitar a opinião de outras pessoas, aguardar o momento de falar, lidar com as frustrações e as vitórias.

UTILIZAÇÃO DE JOGOS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS

Os jogos, dentro desta proposta de trabalho, ocupam um lugar de extrema importância para contribuir no processo de aprendizagem, uma vez que, por meio deles, os alunos são desafiados através dos debates a refletirem sobre os argumentos iniciais, enriquecendo suas ideias, fazendo descobertas próprias e formulando conceitos. Aprendem respeitar a vez do outro e a ouvir as respostas dadas pelos demais integrantes do grupo, confrontando então as ideias em busca de uma solução ao problema apresentado. De acordo com Bacich e Moran (2018, p. 107), “a participação ativa dos é uma atividade mental intensa que possibilita a construção de significados individuais a partir de conteúdos sociais”.

O uso de jogos implica em uma mudança significativa nos processos de ensino e aprendizagem, que permite alterar o modelo tradicional de ensino, o qual muitas vezes tem no livro e em exercícios padronizados o seu principal recurso didático. Auxilia o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, levantamento de hipóteses, busca de suposições, reflexão, tomada de decisão, argumentação e organização, que estão estreitamente relacionadas ao chamado raciocínio lógico. “Essas perspectivas são recentes e demandam o desenvolvimento de materiais e recursos para o trabalho pedagógico, bem como criam demandas de formação de professores e de profissionais” (RAMOS, 2020, p. 4).

Seu caráter lúdico possibilita que várias relações de naturezas diversas sejam feitas e repetidas inúmeras vezes, sem cansar o aluno por pensar no mesmo conceito, diferentemente da realização de exercícios com a mesma e restrita proposta. O jogo torna-se uma estratégia didática quando planejado intencionalmente pelo professor pa-

ra tender a uma finalidade de aprendizagem, ou seja, a construção de algum conhecimento, relação ou atitude.

Segundo os PCNs (1997), um aspecto importante nos jogos é o desafio natural que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer. Esse é um dos motivos pelos quais os jogos devem fazer parte do contexto escolar, cabendo ao professor sua análise e a avaliação de sua aplicação educativa, visando aos objetivos curriculares que pretende desenvolver. Este trabalho requer do professor muito estudo acerca do conteúdo a ser trabalhado, dando-lhe condições de intervir na hora certa e da maneira certa, para que não fique o jogo pelo jogo, ou até mesmo mais uma estratégia utilizada como um complemento de carga horária, não trazendo nenhum componente de aprendizagem.

A prática pedagógica, a partir dessa abordagem, requer a participação ativa do aluno e exige do professor uma ação a favor da criação de um ambiente propício para essa participação, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, para que a curiosidade e a vontade de saber estejam sempre presentes nos espaços de aprendizagem (BACICH; MORAN, 2018, p. 107).

Exige um olhar de observação e intervenção sob cada aluno, levando em consideração que cada um se encontra em um nível de conhecimento diferente, realizam conexões diferentes e aprendem de forma diferente uns dos outros. Trata-se de uma didática a ser aplicada em todas as disciplinas e a qualquer momento, desde que tenha regra e tempo de execução. Sendo assim, o jogo pode ser criado a todo momento pelo professor e/ou pelos alunos na busca de favorecer a aprendizagem.

As regras de um jogo pertencem ao conhecimento social (convencional), e cada convenção pode ser mudada por concordância entre os membros do grupo. Portanto, quando as crianças dizem que querem mudar uma regra de um jogo, nós geralmente dizemos que elas devem perguntar aos outros membros do grupo se eles concordam com a mudança proposta (KAMII, 2002). A sua utilização implica na necessidade de um ambiente estimulador e socializador que favoreça o surgimento da confiança, segurança e respeito mútuo, no qual o professor tem o papel de levar o aluno a estruturar sua personalidade, raciocinar logicamente, ser independente e crítico e tomar iniciativas de maneira autônoma, havendo, assim, um aprendizado moral, onde, por meio da regra, o aluno encontre instrumento para dar suas opiniões, prevalecendo ou não a sua vontade.

Neste contexto, o trabalho com jogos contribui para a formação de cidadãos conscientes e éticos, preparados para enfrentar os desafios da vida, cientes de suas responsabilidades, respeitando seus limites e refletindo sobre a boa convivência e bons relacionamentos. A função da escola está para além do compartilhamento dos conheci-

mentos historicamente construídos, incluindo como objetivos uma formação mais integral, que prevê aspectos relacionados ao autoconhecimento e às emoções (RAMOS, 2020).

Como preconiza Ramos (2020), os jogos podem compor ações intencionais e planejadas em contextos de educação formais, não formais e informais. Desta forma, o jogo é mais um recurso a ser colocado à disposição dos alunos em muitas situações didáticas, podendo ser utilizados de forma livre ou direcionada, encontrando-se a serviço de algum conteúdo programático. Tanto numa situação quanto na outra, as condições são especiais para a assimilação abrangente, apropriação da realidade, construção de hipóteses, elaboração de soluções de problemas, tendo em vista a compreensão e o enriquecimento das relações reais de interação entre os alunos participantes.

Nesse sentido, as propostas de jogos no ambiente escolar têm intenção dupla, ou seja, envolvem tanto o processo de desenvolvimento quanto o de aprendizagem. Orientam a atenção dos participantes para a observação e análise de dimensões afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais, linguísticas e comportamentais. Conforme Macedo (1997, p. 141), quem joga pode chegar ao conhecimento por meio de exercícios, símbolos e regras, ou das próprias características do jogo. Tem sentido espiritual, filosófico, cognitivo, cultural, simbólico e operatório.

Portanto, dentro da rotina escolar, o jogo é um elemento essencial e intenso pelo qual os alunos irão participar, estabelecer vínculos com o ambiente e com todos os demais participantes. O foco deve ser a socialização, para que todos possam perceber-se como diferentes em meio aos seus semelhantes, podendo dissipar dúvidas e afastar as fantasias e medos, sentindo-se encorajados a ousar, enfrentar o novo de forma atrativa, lúdica e segura.

Nos jogos de imaginação ou faz de conta, uma criança pode experimentar diferentes papéis e desempenhar atividades que estão além de seu desenvolvimento. Jogando, a criança pode simular situações e reorganizar e trabalhar fatos vividos, elaborando melhor suas experiências. Assim, os jogos oferecem um universo rico de vivências que envolvem emoções e possibilitam trabalhá-las (RAMOS, 2020 p. 11-12).

O jogo ajuda o aluno a ser perseverante e não desistir facilmente das atividades propostas. Ao persistir, o jogador acaba também desenvolvendo uma atividade de pesquisa: criando procedimento, corrigindo-o e aperfeiçoando-o até encontrar respostas à questão formulada.

O jogo possibilita o trabalho em grupo: há de se considerar o outro e respeitar as regras. Pode-se incrementar isso, propondo que os jogadores atuem cooperativamente, ou seja, que busquem juntos a solução da

figura, o que implica discutir, analisar, trocar, tomar decisões e aprender com o outro (MACEDO, 1997, p. 27).

Apesar de o jogo ser uma atividade espontânea, não significa que o professor deva atuar de forma passiva; pelo contrário, o professor deve atuar observando as diferentes maneiras de pensar dos alunos, reconhecendo nos jogos um espaço de investigação e de construção de conhecimentos sobre os mais diferentes aspectos. Para o professor, esse período é de grande valia. A ele cabe a ação, a organização dos alunos, do material e do espaço, a fim de não transformar aquele local destinado à proposta em um campo de batalha, mas sim, em um ambiente de cooperação e autonomia para todos os alunos. Antes de iniciar o jogo, o professor deve organizar a sala de aula com a ajuda dos alunos. Explorar o que eles já sabem e apresentar o material a ser utilizado para sua realização, bem como discutir as regras a serem seguidas.

Em muitos jogos, antes de iniciar é preciso esclarecer e negociar as regras do que é ou não válido, definir as funções e ações do jogo, e conciliar diferentes posições e experiências prévias. No desenvolvimento do jogo, são monitorados pelos pares os comportamentos e as ações dos jogadores, oferecendo feedback que pode repreender ações que contrariem regras ou acordos estabelecidos (RAMOS, 2020 p. 12).

Durante a realização do jogo, intervir na regra do jogo e não na aprendizagem, promovendo debates e atuando como organizador de forma a favorecer os conflitos em busca da aprendizagem. Ao término do jogo, deixar um período para que os alunos contem como foi a experiência, expressando os pontos fortes e as fragilidades que tiveram nas jogadas. Todos os grupos devem expressar suas hipóteses aos demais colegas de sala. Este momento de confronto das estratégias utilizadas pelos alunos permitirá um maior entendimento do conteúdo.

No desfecho de um jogo, temos alguém que ganha e outro que perde, como um exercício para lidar com as emoções advindas da frustração e não satisfação dos desejos. Quem ganha precisa controlar se para expressar sua alegria de modo a não desrespeitar o colega, sem chacota ou manifestação de algum tipo de desprezo (RAMOS, 2020 p.12).

Muitas vezes, a linguagem informal, utilizada pelos alunos, permite que ocorra uma melhor compreensão dos conceitos em pauta e, nesse momento, cabe ao professor questionar, por meio de perguntas interpretativas, como os grupos chegaram aos seus resultados e validar ou não as suas hipóteses. Trata-se do momento mais rico no processo de aprendizagem, onde o professor trabalha tanto o conteúdo quanto a compreensão dos alunos frente às regras, validando assim todo trabalho realizado. De acordo com Ramos (2020, p. 13): “O uso dos jogos analógicos ou digitais pode oferecer alternativas para o exercício das habilidades cognitivas, emocionais e sociais [...]”.

Após a realização do jogo, pode ser elaborado um cartaz com as diferentes es-

estratégias apresentadas pelos alunos (ou escrevê-las na lousa) e sistematizar o conhecimento adquirido nesse momento da aula, visando fazer um fechamento do conteúdo abordado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo discutir a importância das novas tecnologias e o uso de jogos e brincadeiras aplicados na educação. A pesquisa documental tem abordagem qualitativa, envolvendo revisões bibliográficas sobre o uso de jogos digitais na educação de crianças. Os resultados parciais da pesquisa indicam que os jogos digitais podem contribuir para uma aprendizagem mais significativa das crianças, desde que seu uso seja planejado e alinhado ao currículo escolar.

A bibliografia sobre o tema é ampla, exigindo procedimentos sistemáticos para conduzir revisões de literatura, procurando focar em resultados empíricos que mostrem o progresso da aprendizagem das crianças a partir do uso de jogos digitais que atuam no desenvolvimento da competência emocional. Segundo Ramos (2020), os jogos digitais podem ser um treino seguro para várias situações que a criança enfrenta em seu cotidiano e no decorrer de seu processo de desenvolvimento, incluindo o exercício da competência emocional.

Por meio de experiências emocionais enriquecedoras e desafiantes, o uso de jogos desenvolvem as competências emocionais, apresentando inúmeras vantagens no contexto educacional, estimulando a colaboração e a comunicação entre os jogadores. Essas interações promovem o desenvolvimento das competências sociais e emocionais, como o trabalho em equipe, a empatia e a negociação, contribuindo para a aquisição de uma aprendizagem significativa.

Ao jogar, os alunos são encorajados a assumir riscos, a lidar com a adversidade e a enfrentar desafios. Essas experiências permitem que os estudantes experimentem diferentes emoções e pratiquem o gerenciamento emocional, aprendendo a lidar com a frustração e a perseverar diante das dificuldades. Essas habilidades desenvolvidas por meio dos jogos impactam tanto no desenvolvimento cognitivo como no desenvolvimento das habilidades emocionais que são transferíveis para a vida real, tornando os alunos mais adaptáveis e resilientes.

REFERÊNCIAS

BACICH L.; MORAN J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC;SEF, 1997.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KAMII, C. **Princípio do ensino com jogos**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACEDO, L. **Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

RAMOS, D. K. Competência emocional: como os jogos podem contribuir com o seu desenvolvimento? **Research, Society and Development**, v. 9, n. 5, p. e132953170-e132953170, 2020.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1997.



ANIMÊ STYLE - MECHA
ATMOSPHERE: A FOTOGRAFIA
CINEMATOGRAFICA DE
"THE SUPER DIMENSION
FORTRESS MACROSS: DO
YOU REMEMBER LOVE?"

ANIME STYLE - MECHA
ATMOSPHERE: THE CINEMA-
TOGRAPHIC PHOTOGRAPHY
OF "THE SUPER DIMENSION
FORTRESS MACROSS: DO
YOU REMEMBER LOVE?"

PISCIRILLO, Rodolfo Reno*
COELHO, Patrícia Margarida Farias**

** Mestrando em Ciências Humanas, possui graduação em Rádio e TV (2009) pela Universidade Cruzeiro do Sul. É ator formado pela Associação Eduardo Cabus. Possui Especialização em Animação Digital pela Universidade Anhanguera. É pesquisador de linguagem cinematográfica voltada à educação com 13 anos de experiência em finalização, edição, pós-produção para cinema. Já trabalhou em emissoras de televisão, agências de publicidade, produtoras de longa, média, pós-produção, entre outros.

RESUMO

Animê é o nome dado para animações japonesas e o seu desenvolvimento se deu no Japão e por volta de 1909. A proposta deste trabalho se debruça em investigar aspectos técnicos do *Animê Mecha* e tentar responder a questão: Como escolher quais os elementos que precisam estar dentro da cena de um *Animê Mecha*? Neste artigo, apresentamos os resultados iniciais alcançados com a pesquisa das características estético-narrativas da composição fotográfica contida nas cenas de um filme de animação japonesa tendo como proposta selecionar enquadramentos que possuem aspectos singulares e com traços de originalidade. Para este estudo, temos como hipótese: que o planejamento e estruturação da composição dos planos de imagem foram determinantes para traçar a narrativa visual da obra. Para testar sua aplicabilidade e eficácia, propomos três objetivos, a saber: (i) verificar a estética das cenas a partir dos conceitos de *Mise-en-scène* que é um termo utilizado no cinema que consiste em tudo que aparece diante da tela de exibição, composição, cenários, adereços, personagens, figurinos e iluminação; (ii) descrever os elementos essenciais compostos nos quadros; (iii) discutir as características específicas para enquadramentos e composições estéticas para animações que envolvam a temáticas de drama, espaço, *mechas* (robôs). O corpus selecionado para este estudo são nove imagens estáticas de diferentes formas de enquadramento que foram selecionadas da cena de abertura do filme *The Super Dimension Fortress Macross: Do You Remember Love?*, dirigido por Noboru Ishiguro e Shoji Kawamori, no ano de 1984. O que justifica essa escolha é a escassez de produções nacionais do gênero. O arcabouço teórico que sustenta este trabalho são os estudos sobre cinema, *Animê* e cultura japonesa produzidos por, Aumont (1995) Bordwell (2013), Rabiger (2006) e Sato (2005). A metodologia utilizada é o estudo de caso, marcada pelo método empírico. Nela, comparece com ênfase, Gil (2002), Aumont (2004), a fim de esclarecer o problema indicado, nos limites possíveis oferecidos por uma análise fílmica. Os resultados iniciais alcançados indicam que o planejamento das cenas contribui de forma acertada para a criação da linguagem narrativa utilizada na obra. Dessa forma, evidenciamos que o *Animê Style Mecha* tem uma linguagem específica para se encaixar dentro do estilo de animação japonesa.

Palavras-chave: Animê; Animação japonesa; Mecha; Robô; Fotografia cinematográfica.

ABSTRACT

Anime is the name given to Japanese animation and its development took place in Japan around 1909. The purpose of this paper is to investigate the technical aspects of the Mecha Anime and try to answer the question: How do you choose which elements need to be in the scene of a Mecha Anime? In this article, we present the results achieved by researching the aesthetic-narrative characteristics of the photographic composition contained in the scenes of a Japanese animated film, with the aim of selecting framings that have unique aspects and traces of originality. Our hypothesis for this study is that the planning and structuring of the composition of the image

** Possui graduação em Letras (Português/Inglês) (1995) e em Pedagogia (2016). É psicanalista formada pela escola "Diálogos Abertos". Possui (i) Especialização em Didática da Língua Portuguesa no Ensino Superior pela Faculdade de Ciências e Letras de Bragança Paulista (1997), (ii) especialização em Neuropsicopedagogia (2019) e (iii) especialização em Educação Inclusiva (2020) ambas pela Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (FAUESP). É Mestra em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2007) e Mestra em Psicanálise pela Escola "Diálogos Abertos" (Curso Livre NÚMERO 9394/96 E 87, Inciso III, Decreto número 5.154/04, Parecer Número 64/2004) (2014). Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2010). Doutora Honoris Causa pelo "El Centro de Asesoría Profesional Paulo Freire y La Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe. Possui Pós-Doutorado pelo (i) Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital da PUC-SP com bolsa FAPESP, (ii) Pós-Doutora em Comunicação Digital pela Universidade de Murcia, (iii) Pós-Doutorado em Comunicação Digital pela Universitat Autònoma de Barcelona, (iv) Pós-Doutorado no Programa de Educação e Currículo, (v) Pós-doutorado em Comunicação e Consumo na Universidade de Sevilha e (vi) Pós-doutorado em Comunicação na Universidade de Cadiz (Espanha).

shots were decisive in shaping the visual narrative of the work. In order to test its applicability and effectiveness, we propose three objectives, namely: (i) to verify the aesthetics of the scenes based on the concepts of *Mise-en-scène*, which is a term used in cinema that consists of everything that appears in front of the screen, composition, sets, props, characters, costumes and lighting; (ii) to describe the essential elements composed in the frames; (iii) to discuss the specific characteristics for framing and aesthetic compositions for animations that involve the themes of drama, space, mechas (robots). The corpus selected for this study is nine still images of different framing forms that were selected from the opening scene of the movie *The Super Dimension Fortress Macross: Do You Remember Love?* directed by Noboru Ishiguro and Shoji Kawamori in 1984. What justifies this choice is the scarcity of national productions of the genre. The theoretical framework underpinning this work are the studies on cinema, anime and Japanese culture produced by Aumont (1995), Bordwell (2013), Rabiger (2006) and Sato (2005). The methodology used is a case study, marked by the empirical method. It uses Gil (2002) and Aumont (2004) to clarify the problem, within the possible limits offered by a film analysis. The results obtained indicate that the planning of the scenes contributes in the right way to the creation of the narrative language used in the work. In this way, we can see that *Animê Style Mecha* has a specific language to fit into the Japanese animation style.

Keywords: Anime; Japanese animation; Mecha; Robot; Cinematographic photography.

INTRODUÇÃO

Tendo seu nome vindo da abreviação da palavra inglesa *Animation*, *Animê* é como ficaram conhecidas as animações produzidas no Japão. As primeiras animações de que se têm notícias, apresentadas com a temática *Animê* no Japão, se deu por volta de 1909. Com aspectos diferentes das animações ocidentais, o *Animê* rapidamente atraiu o público japonês com o seu jeito de contar histórias e traços diferentes do que era feito em países exportadores de animações na época como a França e os Estados Unidos.

O *Animê* veio a se consolidar como indústria de animação com a entrada do estúdio Toei, que aconteceu oficialmente em 22 de outubro de 1958, com a estreia do filme *Hakujaden*, dirigido por Yabushita Taiji com aproximadamente 77 minutos de duração, segundo estudo de Nagado (2011).

Com o passar do tempo, o *Animê* foi se expandindo em subgêneros devido às necessidades de seu público, que sempre buscava por novas obras para assistir, com características diferentes das anteriores. Com isso, um subgênero de *Animê* que começou a ganhar uma legião fiel de seguidores é o *Mecha* que é uma abreviatura do nome inglês *mechanical*, geralmente composto por robô gigantes (na maioria dos casos, bípede e com movimentos humanoides) controlado ou não por um piloto, comuns em algumas obras de ficção científica, com temáticas futuristas e até em quadrinhos.

Dentre as variedades de enredos e temáticas envolvendo *Mechas*, as sobre futuro, pré-apocalípticos e dramas ganharam maior notoriedade no Japão e fora dele. E na década de 1980 os primeiros *Animês* desse subgênero a chegarem a ter um impacto significativo de relevância no Brasil foram as séries, *Akai Kōdan Zillion* e *Robotech* (série animada de ficção científica de 85 episódios sendo uma junção de três séries de *Animê* sem nenhuma relação entre elas contendo; 36 episódios de *The Super Dimension Fortress Macross* (1982), 24 episódios de *Super Dimensional Cavalry Southern Cross* (1984) e 25 episódios de *Genesis Climber Mospeada* (1983), e no Brasil, *Robotech* ganhou o nome de *Guerra das Galáxias*). Tanto *Zillion* quanto *Robotech* foram exibidas pela TV Globo no ano de 1987, além do filme *Akira* lançado nos cinemas brasileiros no ano de 1988.

Buscar compreender os elementos estéticos e a forma de usar robôs em histórias dentro da linguagem visual dos *Animês* é a proposta deste artigo científico que delimita como objeto de estudo o filme de animação de longa metragem baseado em um dos *Animês* que estiveram dentro do compilado *Robotech* que é a obra: *The Super*

Dimension Fortress Macross: Do You Remember Love? dirigido por Noboru Ishiguro e Shoji Kawamori no ano de 1984.

Nesta pesquisa, a partir de um estudo de caso, descreveremos as características estético-narrativas da composição fotográfica contida em nove imagens estáticas com diferentes formas de enquadramento que foram selecionadas da cena de abertura do filme *The Super Dimension Fortress Macross: Do You Remember Love?*, dirigido por Noboru Ishiguro e Shoji Kawamori, no ano de 1984, tendo como proposta analisar enquadramentos da obra que possuem aspectos singulares e com traços de originalidade. E que segundo Moraes (2020) o termo enquadramento é proveniente do quadro pictórico. Refere-se ao limite físico da imagem, à separação entre o que pertence a ela e o que está fora dela.

O arcabouço teórico que da base de sustentação para esta pesquisa são os estudos sobre Cinema com Aumont (1995), Bordwell (2013) e Rabiger (2006), *Animê* e Cultura japonesa com Nagado (2011) e Sato (2005). A hipótese que norteia este estudo é: que a concepção e organização da composição dos planos de imagem foram determinantes para formar a narrativa visual da obra.

E para realizar a comprovação da aplicabilidade e eficácia suposto acima, três objetivos específicos são propostos: (i) verificar a estética das cenas a partir dos conceitos de *Mise-en-scène*, que é um termo utilizado no cinema que consiste em tudo que aparece diante da tela de exibição, composição, cenários, adereços, personagens, figurinos e iluminação; (ii) descrever os elementos essenciais compostos nos quadros; (iii) discutir as características específicas para enquadramentos e composições estéticas para animações que envolvam a temáticas de drama, espaço, mechas (robôs).

O que justifica essa escolha deste tema é a falta de produções de animação brasileiras do gênero *Mecha*, ficção e futurista. Além do fato de podermos caracterizar este estudo como proposta inovadora que permite a profissionais de cinema e animação nacionais compreender melhor alguns pontos fundamentais para dar a estética visual e narrativa de *Animês* com temáticas de robôs, espaço e drama em produções autorais.

A metodologia utilizada neste artigo é estudo de caso, porque parte de uma análise de aspectos contidos dentro do filme *The Super Dimension Fortress Macross: Do You Remember Love?*, dirigido por Noboru Ishiguro e Shoji Kawamori, e lançado no ano de 1984. E para Gil (2002) o estudo de caso é encarado como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos.

Além disso, a análise parte de um prisma fílmico-analítico, pois apresentaremos os detalhes que fazem parte da composição estética das cenas escolhidas para análise. E por análise fílmica AUMONT (2004) nos faz compreender que o objetivo da análise é apreciar melhor a obra ao compreendê-la melhor. Pode igualmente ser um desejo de classificação da linguagem cinematográfica, sempre com um pressuposto de valorização desta.

A OBRA

A história do filme se passa no ano de 2009 onde a raça humana está em meio a uma guerra de três vias com as raças humanóides alienígenas gigantes chamadas Zentraedi (masculino) e Meltrandi (feminino). Após executar uma dobra espacial que enviou ele e parte do Sul da Ilha de Atalia à borda do Sistema Solar, a fortaleza espacial Macross está em seu caminho de volta à Terra. Durante uma batalha contra as forças Zentraedi, o jovem piloto Hikaru Ichijo resgata a cantora Lynn Minmay e sua relação se desenvolve quando ficam presos em algum lugar da nave. Mas, logo depois de finalmente retornar à Macross City, Minmay é capturada pelos Zentraedi.

Hikaru e a oficial Misa Hayase acabam de voltar ao planeta Terra - apenas para ver as consequências da destruição de sua civilização. Apenas uma canção descoberta há milhares de anos juntamente com a voz de Minmay - pode determinar o resultado da guerra agora.

Figura 1 - Pôster digital de divulgação do filme *The Super Dimension Fortress Macross: Do You Remember Love?*



Fonte: <https://www.deviantart.com/daikikun75/art/Macross-remember-love-478807341>. Acesso em: 29 set. 2023.

Acima é possível visualizar o pôster digital de divulgação do filme contendo os personagens principais da trama e também as aeronaves, a grande nave *Macross* e o espaço de fundo.

MISE-EN-SCÈNE E ANIMÊ

Vindo da prática de direção teatral e adotado pelo cinema, o conceito de *Mise-en-scène* dá ao diretor de cena a possibilidade de concepção e controle dos elementos que devem ser captados pelas lentes das câmeras como explica Bordwell:

Em francês, originalmente, *Mise-en-scène* (pronuncia-se *Mise-en-scène*) significa "pôr em cena", uma palavra aplicada, a princípio, à prática de direção teatral. Os estudiosos de cinema, estendendo o termo para direção cinematográfica, o utilizam para expressar o controle do diretor sobre o que aparece no quadro fílmico. Como seria o esperado, *Mise-en-scène* inclui os aspectos do cinema que coincidem com a arte do teatro: cenário, iluminação, figurino e comportamento das personagens. No controle da *Mise-en-scène*, o diretor *encena o evento* para a câmera (BORDWELL, 2013, p. 206).

Trabalhar com o *Mise-en-scène* dentro do filme permite ao diretor de cena criar uma linguagem de como contar histórias através de elementos que aparecerão ou não dentro da cena, o que forma a personalidade artística desse profissional como destaca Rabger (2006) quando afirma que para se tornar um bom diretor de cinema é preciso ter uma identidade clara e forte em relação ao mundo ao seu redor e uma compreensão nítida do que significa dramaturgia.

Já no *Animê*, os conceitos de *Mise-en-scène* são aplicados no processo de pré-produção¹ da obra que passa diretamente pelo comando do *Kantoku* que é o nome dado para o diretor de cena de *Animê* que é o responsável por criar a concepção visual da animação, seja de uma conversão da ideia original contida no roteiro ou baseada em adaptação vinda do *Mangá*².

E a primeira etapa que o *kantoku* do *Animê* a ser produzido realiza é o rascunho do *storyboard*³ onde coloca no papel como enxerga visualmente a história da obra e nele ele

define aspectos narrativos, ao criar sequências de imagens com ritmos, intensidades, pontos de partida e encerramento, intervalos, e demais fatores distintos. Após a sua conclusão o *storyboard* é encaminhado para os demais profissionais responsáveis pela produção do *Animê* como desenhistas, ilustradores, entre outros.

Dessa forma é possível perceber que o sucesso ou fracasso da *Mise-en-scène* no *Animê* se dá pela qualidade no desenvolvimento do *storyboard*. E quando nos referimos a *qualidade*, o adjetivo vai além de ser usado para a boa técnica de desenho que o *kantoku* empregou ou não no processo, e sim pela clareza de informações. Pois,

para os demais profissionais envolvidos na produção do *Animê* que receberão este *storyboard*, entender o que sai da mente criativa do diretor e conseguir transpor para as telas é o item de maior importância.

Figura 2: Imagem do storyboard e da cena finalizada do Animê One Piece de Eichiro Oda (1999)



Fonte: Segundo 0:18 do vídeo [ONE PIECE - STORYBOARD 634]: CAVENDISH acessado na plataforma YouTube pelo link: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=mj8OCs8vM1Y>. Acesso em: 29 set. 2023.

A figura 2 mostrada acima é um exemplo do processo de produção de cena que passou pelo rascunho inicial que está contido no *storyboard* a esquerda da imagem para se apresentar como imagem finalizada ao lado direito como um recorte da cena já em processo de animação final.

ELEMENTOS NARRATIVOS DA CENA

Para este estudo, utilizamos como base teórica os conceitos contidos no livro *A arte do cinema: uma introdução* de Bordwell (2013) sobre fotografia cinematográfica. E como objeto para estudo de caso escolhemos nove imagens da cena de abertura do filme que acontece em torno do *timecode*⁴: 00:02:00:16 conforme figura 3 abaixo.

¹ Essa etapa envolve toda a criação da história, do som e do estilo dos personagens, cenários e objetos do filme a ser produzido (THE CONCEPT ART BLOG, 2015). Acesso em 29 set. 2023.

² Mangá é o nome dado às histórias em quadrinhos de origem japonesa. A palavra surgiu da junção de dois vocábulos: “man” (involuntário) e “gá” (desenho, imagem). Ou seja, mangá significa literalmente “desenhos involuntários” (EDITORA JBC, s. d.).

³ Storyboard ou Esboço sequencial são organizadores gráficos tais como uma série de ilustrações ou imagens arranjadas em sequência com o propósito de pré-visualizar um filme, animação ou gráfico animado, incluindo elementos interativos em websites (WIKIPÉDIA, 2023). Acesso em 29 set. 2023.

Figura 3 - Seleção de imagens da cena de abertura do filme *The Super Dimension Fortress Macross: Do You Remember Love?*



Fonte: <https://www.dailymotion.com/video/x8lh1wo>. Acesso em: 29 set. 2023.

Ao analisar esta cena, podemos identificar como as técnicas de *Mise-en-scène* estão presentes em cada momento da sequência de imagens como demonstrado na figura 3. Em cada imagem é possível perceber como os elementos estão organizados e apresentados, contribuindo para o ritmo narrativo do filme.

No quadro 1 temos a arte de abertura com a tipografia do título da obra que se utiliza de uma combinação de cores entre vermelho e branco para dar destaque em relação ao fundo que vem do espaço e a nave de tons cinza. E não por acaso a combinação de cores do fundo com o título evidenciou as cores vermelho e branco, coincidentemente as mesetas da bandeira do Japão.

Logo em seguida nos quadros 2 e 3 a nave Macross é enquadrada em plano geral e logo em seguida no primeiríssimo plano que é mostrado o detalhe da vista externa da sala de comando.

E por plano geral Bordwell (2013) define que no plano geral a figura humana se perde ou fica minúscula. É o enquadramento para paisagens, vistas aéreas, de cidade,

⁴Um timecode (alternativamente, time code) é uma sequência de códigos numéricos gerados em intervalos regulares por um sistema de sincronização de tempo. O timecode é usado na produção de vídeo, controle de show e outras aplicações que requerem coordenação temporal ou registro de gravação ou ações.

e outras vistas. O mesmo também contribuiu para elucidar mais termos técnicos desta análise ao explicar que as características do primeiríssimo plano ou plano de detalhe, destaca uma porção do rosto ou isola e amplia um objeto.

Buscou-se com estas imagens apresentar a nave em sua dimensão arquitetônica e espacial atrelado ao seu detalhamento de aparatos técnicos como as quatro torres laterais distribuídas duas para o lado esquerdo e duas para o lado direito, sua central de controle com detalhe em vidro ao centro e logo a direita um radar de tom amarelo escuro. E tudo isso com o objetivo de demonstrar a importância da *Macross* para a trama, um recurso muito utilizado pelo diretor cinematográfico como afirma Betton:

O primeiro plano composto com objetividade, conduzido e representado com perfeição, é o meio mais poderoso de que o diretor dispõe para influenciar seu público, sendo também o critério mais seguro para avaliar sua competência ou sua insuficiência. A ausência ou abundância de primeiros planos caracteriza infalivelmente o temperamento do realizador e seu grau de interesse pelos homens (BETTON, 1987, p. 32).

Já quadro 4 e 5 uma algumas oficiais e o capitão da nave de comando são enquadrados em plano médio⁵ que segundo Bordwell (2013) é o plano que enquadra o corpo humano da cintura para cima. Logo em seguida é possível perceber o contraste de cores entre as tonalidades dos uniformes das personagens com três cores distintas além dos detalhes em cinza claro e amarelo nos equipamentos de controle da espaçonave e a luminosidade das telas que é realçado no quadro 5.

Em seu livro *O cinema*, o crítico Henri Agel (1972) fala da importância do contraste para a criação de uma *atmosfera do filme*, que é sentida pelo espectador:

É através do contraste que o diretor de fotografia se exprime e dá à imagem uma cor e sonoridade própria. A atmosfera nascerá do jogo sutil das luzes e das sombras, cinzenta e triste, brilhante e luxuosa, dura e acre, conforme a história, o meio no qual ela se desenrola e a psicologia das personagens que a animam (AGEL, 1972, p. 168).

Além de contraste, o quadro 5 também apresenta elementos de perspectiva na distribuição das personagens na tela, deixando a fotografia com aspectos dinâmicos. No cinema, a perspectiva não é utilizada exatamente da mesma forma como na pintura, uma vez que a imagem é capturada fotograficamente e não pelo desenho.

Entretanto, segundo Aumont (1995), a perspectiva fílmica retoma a tradição representativa da perspectiva linear. Porém como um dos pilares estéticos do *Animê* é usar o realismo do cinema feito por pessoas reais só que desenhados, até os efeitos de

⁴Um timecode (alternativamente, time code) é uma sequência de códigos numéricos gerados em intervalos regulares por um sistema de sincronização de tempo. O timecode é usado na produção de vídeo, controle de show e outras aplicações que requerem coordenação temporal ou registro de gravação ou ações.

distorções que as possíveis lentes da câmera teriam ao gravar uma cena como a do quadro 5, o *kantoku* evidencia nesse plano de imagem.

O primeiro quadro em que um avião aparece é o 6 e fugindo da tendência convencional, verificamos que o jato chega aos olhos do público atrelado a um suporte de lançamento inclinado a menos 180 graus e como forma de destacar ainda mais essa posição, a fotografia do plano se utiliza de um ajuste no foco da lente em que deixa desfocado o que está antes do avião, o que para muitos espectadores pode soar como um defeito no enquadramento ou uma imagem *desenquadrada*.

E Aumont contribui com uma reflexão interessante neste aspecto:

No caso do cinema, o espectador pode esperar que o estranhamento causado por uma imagem desenquadrada seja resolvido por meio de transformações internas à imagem, como por exemplo, pelo movimento. É uma das razões pelas quais, no cinema, o desenquadramento é ainda hoje percebido como mais anormal, mais escandaloso até, do que na pintura ou na foto (AUMONT, 1993, p. 159).

Dando seguimento a cena, no quadro 7 é mostrado outras aeronaves com o ângulo de visão praticamente oposto ao apresentado no quadro 6, e como cenário de fundo é possível ter uma vista de um planeta e outros detalhes da plataforma de lançamento. Tudo isso contando um trabalho de contraste entre as cores, perspectiva entre os aviões e controle de foco em objetos. E toda essa distribuição e organização dos objetos que são enquadrados no quadro 7 se dá devido a aplicação da técnica da *regra dos terços* como explica Moraes:

A regra dos terços é uma norma clássica de composição que recomenda a divisão do enquadramento em três partes iguais, tanto no sentido horizontal quanto no vertical, resultando na divisão do enquadramento em nove partes. Este método prega que os pontos de maior interesse se localizam nas intersecções das linhas divisórias (MORAES, 2020, p. 40).

O quadro 8 traz uma proposta de resignificação angular ao apresentar a câmera com o ângulo abaixo da linha central da imagem, o chamado *contraplongée*. E sobre os ângulos de enquadramento, Bordwell e Thompson classificam:

Na prática, geralmente distinguimos três categorias gerais: o ângulo horizontal (na altura do olho), a câmera alta (*plongée*) e a câmera baixa (*contraplongée*) O ângulo horizontal é o mais comum (5.94). A câmera alta nos coloca olhando de cima para baixo o material do quadro (5.95) e o enquadramento de câmera baixa nos coloca olhando de baixo para cima os materiais enquadrado (BORDWELL; THOMPSON, 2013, p. 308).

E o quadro 9 finaliza a cena com a aeronave ligando os motores pronta para decolar com o contraste de cores escuras entre a cor de fundo do planeta, tons mais claros e escuros do avião e o brilho das turbinas sendo ligadas. E nesse sentido sendo possível as formas visuais não se separarem do que elas dizem, que a composição total faz uma afirmação que não podemos desprezar como constata Arnheim (2002).

DISCUSSÃO DAS CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DA CENA

Como podemos observar no tópico 2 o Animê possui características específicas em sua forma enquanto subgênero de animação, e quando delimitamos o nosso olhar para o Mecha as distinções se tornam ainda mais claras com um campo de observação mais aprimorado do que uma simples experiência sensorial como espectador do filme.

Ao analisar a obra proposta neste artigo é possível perceber que a busca pelo dinamismo nos enquadramentos e variação de disposições dos objetos apresentados em cena se tornam condições imprescindíveis para a concepção da cena de um Animê Mecha.

E tais percepções corroboram com o pensamento de Eisenstein (2002) quando ele diz em seu livro *A forma do filme*, que a arte não se reduz ao registro ou imitação da natureza, mas é conflito, de acordo com sua missão social, natureza e metodologia. E ainda complementa com a delimitação de outros itens ao afirmar:

Assim, o conflito como contexto de relações é criado por meio de uma somatória de elementos individuais: Primeiros planos e planos gerais. Fragmentos de direções graficamente variadas. Fragmentos resolvidos em volume com fragmentos resolvidos em área. Fragmentos de escuridão com fragmentos de claridade (EISENSTEIN, 2002, p. 43).

O processo de *Mise-en-scène* das imagens que irão compor a cena segue alguns parâmetros específicos, como contraste, proporção, tridimensionalidade, sempre buscando evidenciar a dramaticidade que a história pede. E quando Bordwell (2013) é preciso ao afirmar que devemos analisar a função da *Mise-en-scène* no filme como um todo: como é motivada, como varia ou se desenvolve, como funciona em relação às outras técnicas cinematográfica, partimos da compreensão de que o diretor da obra buscou desde as primeiras imagens evidenciar a proposta narrativa do filme.

E como tarefa, os diretores Ishiguro e Kawamori procuraram explorar os detalhes pseudo-realistas que a animação poderia ter em relação a vida real quando optam por fazer desenhos das aeronaves com um detalhamento técnico bem próximo de uma possível versão real dos equipamentos, além de trazer toda a parte de figurino das personagens com traços realistas mas cores contrastantes, marca essa que irá permear o conjunto da obra.

Trazer o estilo de desenho mais próximo da realidade e ao mesmo tempo fugir dela é um ponto relevante que fora observado nesta obra, o que pode-se dizer que é possível que tal característica seja uma das bases do *Animê Style* e no caso do *Mecha* a alta complexidade na apresentação gráfica das máquinas, robôs, armas, veículos e

naves deixa ainda mais evidente a busca que o *Animê* tem em contextualizar realidades (mesmo que sejam ficcionais) o mais próximo possível do cotidiano do público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o artigo, confirmamos a nossa hipótese, que a estruturação da composição dos planos de imagem é determinante para traçar a narrativa visual da obra. E para isso os conceitos de *Mise-en-scène* são aplicados quase que de forma integral toda vez que o enquadramento é alterado dentro da cena, além do uso de técnicas do cinema contemporâneo como posicionamentos de câmera, alterações de cor, contraste e disposições de objetos em plano de cena.

Aspectos e características específicas como contraste de cor, posicionamento de ângulo de câmera, efeitos de ilusão de ótica, além de presentes, apresentaram singularidades características do estilo *Animê* nas ideias expostas através dos quadros de imagens dentro da cena analisada.

O objetivo específico (i) (*verificar a estética das cenas a partir dos conceitos de Mise-en-scène*) foi realizado devido a um estudo apoiado pela bibliografia de suporte para identificar os aspectos da *Mise-en-scène* dentro da produção de animação japonesa. E o resultado obtido é que o papel do diretor de cena que (é chamado de kantoku) é parte fundamental para o processo de concepção artística primária da obra a ser produzida, pois parte dele a linguagem visual que a narrativa receberá na obra.

No objetivo específico (ii) (*descrever os elementos essenciais compostos nos quadros*) foi feita uma análise detalhada da cena de abertura do filme de nove imagens contendo enquadramentos com conceitos, técnicas e estéticas diferentes uns dos outros. E o resultado é que a complexidade e diversidade que o kantoku emprega no processo de criação da ambientação artística da cena é a busca incessante em preencher espaços visuais com variações de objetos e personagens a fim de obter um dinamismo na cena..

E no objetivo específico (iii) (*discutir as características específicas para enquadramentos e composições estéticas para animações que envolvam a temáticas de drama, espaço, mechas (robôs)*) podemos compreender melhor a singularidade do *Animê Style Mecha* em suas camadas mais densas e contextualizar as percepções obtidas com o processo de análise feito no tópico (ii) com alguns autores de ampla relevância na teoria cinematográfica clássica e contemporânea.

A justificativa sobre a necessidade da realização deste estudo foi preenchida ao possibilitar a abertura de novos caminhos para mais estudos aprofundados sobre o tema, pois, devido o trabalho se concentrar apenas na primeira cena do filme e ao alto nível de detalhamento que o *Animê* possui é de extrema importância realizar mais pesquisas para obter informações, particularidades e demais itens pertencentes ao subgênero *Mecha* que é apenas um dos tantos outros subgêneros contidos dentro do Animê e que merecem estudos com maior nível de detalhamento.

Acreditamos que este estudo inicial pode servir de linha de partida para novos trabalhos sobre o tema levando em consideração a experiência, singularidade e distinção obtidas neste trabalho, que são partes fundamentais que compõem tanto a busca pela compreensão estilo estético quanto narrativo do filme, deixando o mesmo bem identificado com a busca pelo *Animê Style Mecha Atmosphere*.

REFERÊNCIAS

AGEL, H. **O cinema**. Porto: Livraria Civilização Editora, 1972.

AUMONT, J. **A imagem**. São Paulo: Editora Papyrus, 1993.

AUMONT, J. **A estética do filme**. Campinas: Papyrus, 1995.

AUMONT, J.; MARIE, M. **A análise do filme**. Lisboa: Texto & Grafia, 2019.

ARNHEIM, R. **Arte e percepção visual**. São Paulo: Editora Pioneira, 2002.

BETTON, G. **Estética do cinema**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1987.

BORDWELL, D; THOMPSON, K. A importância da forma fílmica. *In*: BORDWELL, D.; THOMPSON, K. **A arte do cinema: uma introdução**. Campinas: Editora Unicamp; Edusp, 2013.

EISENSTEIN, S. **A forma do filme**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MORAES, M. F. R. L. **O cinema do diretor de fotografia: traços estilísticos em Walter Carvalho**. 2020. Tese (Doutorado em Meios e Processos Audiovisuais) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

RABIGER, M. **Direção de cinema: técnicas e estética**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

SATO, C. A. A cultura popular japonesa: animê. *In*: LUYTEN, S. B.(org.). **Cultura Pop Japonesa**. São Paulo: Hedra, 2005.



DESAFIOS E BARREIRAS CULTURAIS NAS MANIFESTAÇÕES DO GÊNE- RO MASCULINO

CHALLENGES AND CULTURAL BARRIERS IN MALE MANIFESTATIONS

SOUZA, Alexander Willian Eugênio*
GODOY, Marília Gomes Ghizzi**

* Licenciatura em História pela Universidade de Santo Amaro (UNISA). Aluno do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro. Integrante do Grupo de Pesquisa Arte, Cultura e Imaginário – UNISA/CNPq, alexwillsouza@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1095-9859>.

** Mestre em Antropologia social (USP). Doutora em Psicologia Social (PUC/SP). E-mail: mgggodoy@yahoo.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5747-2354>.

RESUMO

No mundo contemporâneo o sentido hegemônico e autoritário próprio das antigas e tradicionais representações culturais dos homens está descentralizada enfraquecendo as suas raízes históricas e colonialistas. Os sujeitos masculinos em situação de conflitos e diferenças criam representações que novas performances em um cenário cultural na pós-modernidade. Este artigo tem como objetivo entender as relações de poder e de disputa que se originam nos estudos de gênero e que identificam as novas masculinidades construídas diante de um passado colonialista e opressor. Por meio da análise de obras científicas sobre o tema procura-se entender o conhecimento que se legitima como a identidade de gênero com o foco nas masculinidades.

Palavras-chave: Masculinidades; Pós-modernidade; Gênero; Identidade.

ABSTRACT

In the contemporary world, the hegemonic and authoritarian meaning of ancient and traditional cultural representations of men is decentralized, weakening its historical and colonialist roots. Male subjects in situations of conflict and differences create representations that new performances in a postmodern cultural scenario. This article aims to understand the relations of power and dispute that originate in gender studies and that identify the new masculinities constructed in the face of a colonialist and oppressive past. Through the analysis of scientific works on the topic, we seek to understand the knowledge that is legitimized as gender identity with a focus on masculinities.

Keywords: Masculinities; Postmodernity; Gender; Identity.

INTRODUÇÃO

O individualismo compreende uma ideologia que fundamenta a sociedade moderna, está centralizado na concepção de sujeito como um valor de liberdade e igualdade, tributário da Declaração dos Direitos Humanos, proclamada em 1948 (MARTINS, 2005). Em contraste com as concepções tradicionalista, no modelo da modernidade o sujeito é dotado de valor absoluto como ser racional e livre. No entanto é visível o caráter de exclusão que aflora nas concepções políticas e culturais em um domínio histórico e social. Como assinala Stuart, “as transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas” (2011, p. 18). Desta forma:

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas (HALL, 2015, p.11). A construção do sujeito compromete-se, conforme Hall, com saberes que indicam a formação de valores humanos que dão significados à cultura. O movimento ligado às linguagens, a emancipação dos gêneros, à psicanálise projeta uma nova expressão para as identidades pós-modernas. A globalização em suas formas recentes tem efeito sobre as identidades, provocando novos modos de articulação e negociações no jogo entre o universal e o particular (HALL, 2006, p. 76).

Pensar na pós-modernidade diante de mudanças sociais é também significativo entender uma miríade de grupos que dialogam e pensam coletivamente, mas que se pressupõem serem, em seus individualismos aparentes, autônomos do pensamento. Michel Maffesoli no seu livro ‘Tempo das tribos’ nos alerta sobre dinâmica ao dizer que:

O que nos parece ser uma opinião individual é, de fato, a opinião de tal ou tal grupo ao qual pertencemos. Daí a criação dessas doxa que são a marca do conformismo e que encontramos em todos os grupos particulares, inclusive naquele que se considera o mais isento disso: o dos intelectuais (MAFFESOLI, 2018, p. 137).

O debate que se instaura pode ser visualizado quando se pensa as formas de masculinidades emergentes em contextos modernos onde a presença da globalização desafia as condições de vida. A identidade origina-se segundo os próprios significados culturais particulares, como afirma Cuche:

Todo o esforço das minorias consiste em se reapropriar dos meios de definir sua identidade, segundo seus próprios critérios, e não apenas em se reapropriar de uma identidade, em muitos casos, concedida pelo grupo dominante (CUCHE, 1999, p. 190).

Seguindo a compreensão dos movimentos emancipatórios das masculinidades, este artigo reúne conhecimentos expressos em uma documentação bibliográfica a respeito das identidades de gênero e construção dos sujeitos masculinos em representações coletivas. Esta documentação refere-se aos autores: Judith Butler, Gerda Lerner,

Alain Corbin, Courtine e Vigarello, Pedro Ambra e Vilaça e D'Andrea.

O material documental contido em obras desses autores representa a criação de um cenário de significados que molda a temática dos gêneros. Observa-se que a emergência dos movimentos das masculinidades origina-se diante de uma crescente conscientização dos gêneros. O movimento ganha vulto como uma expressão de libertação e definição política de direitos humanos, a partir dos anos 80 quando um grande debate se estabeleceu em torno das vozes das mulheres invisibilizadas nas barreiras elitizadas da cultura e da historiografia.

Em seguida procura-se dialogar com os dados resultantes de uma leitura e construção de significados expressivos do movimento de gênero, as masculinidades.

CAMINHOS DA IDENTIDADE MASCULINA

A temática de gênero e sua direção para as masculinidades, como proposta neste artigo, tem como ponto de partida a compreensão da própria natureza humana como uma natureza complexa e comprometida com a mente, o caráter psíquico. A ideia central é entender que durante muitos séculos, os nossos ancestrais, os hominídeos, já caminhavam para um desenvolvimento ligado à postura ereta e um desempenho cultural. Uma adaptação de ordem qualitativa ligada ao cérebro possibilitou a emergência de aspectos psicológicos que passaram a comandar a vida coletiva dos agrupamentos humanos. O processo de hominização é marcado pela formação de uma cultura onde a natureza se modela criativamente segundo valores simbólicos. Conforme Morin (1973), a evolução cultural é representativa de um animal dotado de desrazão, “*sapiens-demens*”. Origina-se por uma grande afetividade, um ser invadido pelo imaginário, onde o sentido da morte se produz pelo mito e a magia.

As dimensões criativas do cérebro (linguagem, estética e ritual) remetem-nos “todas elas, à natureza imaginária e imaginativa do *homo sapiens* e, ao mesmo tempo, à relação ambígua e difusa que se constitui entre o cérebro humano e o meio ambiente” (MORIN, 1979, p. 118).

É desta perspectiva que a cultura é representada por um conjunto de significados, produz sentidos simbólicos que são fonte para as identidades que se manifestam de formas opostas, universalizadas e unificadas (HALL, 2006). Por outro lado, diferenças biológicas, como sexo, não podem ser observadas “em estado bruto” (natural); elas se referem a sentidos e valores criados continuamente pelos seres humanos, vivendo em coletividades (CUCHE, 2002).

Origina-se a questão do “outro” pela ordenação de valores e expressão do isola-

mento e das relações dos agrupamentos humanos entre si. Essa capacidade garantiu o estabelecimento de relações culturais e religiosas. Ao criarmos essas relações, somos capazes de criar mitos que ligam através da nossa cultura, as pessoas do nosso entorno. “Nenhuma coletividade se define nunca como Uma sem colocar imediatamente a Outra diante de si” (BEAVOUIR, 2019, p. 13). O outro seria essa categoria que não pertence ao nós e, portanto, é antagônica, tornando-se uma fonte de valores e de oposições.

Quando se coloca perspectiva a condição histórica da dominação masculina e a transformação do feminino no Outro, surge a perspectiva das mulheres e o domínio das vertentes simbólicas que alojaram em segundo plano na escrita histórica, Gerda Lerner afirma que “a hegemonia dos homens sobre o sistema de símbolos tomou duas formas: a privação educacional das mulheres e o monopólio masculino sobre sua definição” (2019, p. 269). Da substituição do papel da Grande Deusa para a criação de um sistema que coloca a mulher como coadjuvante no constructo social dos sistemas históricos. Uma veia de controle social levou os homens a criarem símbolos que antagonizavam e atribuíram papéis bem delimitados as mulheres.

Com base em tais constructos simbólicos integrados a filosofia grega, Teologias judaico-cristãs e a tradição legal sobre a qual a civilização ocidental é construída, os homens explicaram o mundo em seus próprios termos e definiram as questões importantes de modo a se colocarem no centro do discurso (LERNER, 2019, p. 271).

As representações de gênero e a dicotomia entre masculino e feminino, serviram para naturalizar um marco biológico que culminou em papéis bem delimitados de como ser e agir perante a sociedade. As diferenças de gênero servem não só para criar relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos, como também servem para traçar relações de poder (SCOTT, 2017, p. 86). Dessa forma, a própria construção de uma relação de poder é necessária para explicar as implicações de uma dominação masculina. A ideia geral é de que o homem está no centro dessa relação e tudo que está fora, ou se distancia do ideal de performance, é passível de violência. Existe um temor inerente na sociedade que faz com que a simples ideia de que a mulher conquiste direitos, signifique a perda da hegemonia masculina. Gênero então não se limita apenas ao aspecto biológico, portanto não deve ser um fator para justificar a dominação de um gênero perante o outro. Esse precedente origina-se na dominação masculina como um fator histórico, cultural e social.

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponte de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas sexuadas), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação (BOURDIEU, 2018, p. 21).

Diante das teorias feministas relacionadas com o tema da masculinidade, a questão do ser homem entra em cena, ao longo da história quando o homem alcançou o papel definidor de “dono do mundo”, marcando seu papel de dominador na consciência geral de todos. O que significa, perante essa miríade de teorias, ser homem? Será que dentre todos os espectros identitários, teóricos e míticos, a masculinidade pode ser reduzida apenas sob a ótica do patriarcado? Podemos considerar então, dentre todos os fatores culturais, a masculinidade é uma só em todos os homens?

A construção de uma identidade masculina apoia-se em múltiplos fatores que interferem nas próprias relações de poder. Relações essas que disputam espaços não só com a feminilidade, mas também com a própria masculinidade. Se antes a identidade era um fato inquestionável e os papéis sociais tanto de homens quanto de mulheres eram bem delimitados, como bem pontuou Stuart Hall, “as transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas” (2011, p. 18).

Estudar gênero como um campo a ser debatido é entrar em um território de incertezas sociais. A noção de que a masculinidade é algo homogênea só faz com que seja reduzida ao seu espectro mais evidente, violência de gênero. Ao debater a questão da masculinidade, há a necessidade de elucidar temas que dizem respeito ao próprio masculino. Diante da presença tradicional de padrões sociais hegemônicos masculinos, percebemos as mazelas enfrentadas por homens que sofrem em silêncio pelo que o machismo e o patriarcado criaram. Discutir masculinidade é discutir encarceramento em massa, taxas altíssimas de suicídio, depressão e dependência química. É propor analisar de forma clara e objetiva que a violência, tanto de gênero quanto de outro tipo, é fruto de uma desigualdade social e cultural muito clara (VENTUROZA, 2021, p. 34). Aos homens a virilidade é um estigma que o aflige sem que eles possam pedir ajuda, pois o próprio patriarcado é responsável por silenciá-los.

MASCULINIDADES E IDENTIDADE

Nas novas tendências emancipatórias que marcam a modernidade tardia projetada pelos movimentos sociais emergentes que rompem as “identidades mestras” de classe como ocorreu com o feminismo, nos finais dos anos XX (HALL, 2006, p. 21). Nessa direção, as masculinidades tiveram origem na década de 60 com as críticas fundamentadas nas diferenças sexuais e na emergência do movimento feminista. O movimento gay buscava criticar a dominação que as mulheres e os homossexuais sofriam inserindo questões relativas à sexualidade que se articulavam à política e à economia. Questionavam diretamente a masculinidade hegemônica branca, heterossexual e domi-

nante (MEDRADO, 1997).

Nos anos 80 a legitimação do conceito de gênero possibilitou um enfoque diversificado nos estudos sobre o homem e sobre a mulher. Pensar o gênero significou o reconhecimento das representações simbólicas distantes de um sentido essencialista, da natureza biológica. As construções sociais regem os sentidos do que é considerado feminino e do que é considerado masculino. O gênero se refere às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres (SCOTT, 1995, p. 75). Da mesma forma, Judith Butler, considera essa questão salientando a origem cultural das construções e dos significados ligados ao corpo biológico. O caráter de descontinuidade marca de forma problemática as sexualidades como expressões do mundo de valores que se impõem historicamente (BUTLER, 2010). Sendo assim, “considera-se a identidade de gênero como uma performance instável e posta no tempo de acordo com as relações entre corpos, sendo resultado de uma constância de atos” (MARIA, 2021, p. 17).

Diante desse contexto, Aníbal Quijano e Maria Lugones enfocam o sentido colonialista que rege a submissão e domínio dos valores de gênero. A colonialidade condiciona a dominância de valores coletivos que sobrevivem na modernidade.

A perspectiva decolonial, aliada aos estudos sobre as identidades, analisa criticamente todo o conjunto simbólico que define o eu em relação ao “outro” sob o prisma da colonização e dominação eurocêntrica. A construção identitária percebida através da lente decolonizada, aponta diversos valores e considerações comprometidos com o racismo e machismo. Conforme Lugones (2008), o feminismo hegemônico perpetua ausências quando não propõe análises interseccionais, que possibilitam a interpenetração entre as categorias gênero, classe, raça e sexualidade (MARIA, 2021, p. 18).

Perante essas colocações o sentido do movimento das masculinidades apresenta um padrão que se apoia na virilidade “o modelo viril muda, sem que seja abandonada a referência ao vigor e a dominação” (VIGARELLO, 2013, p. 13). Logo, quando pensamos nas múltiplas afirmações identitárias referentes por exemplo a comunidade LGBTQIA+, entende-se que existe um enfrentamento intrínseco a essa masculinidade que inserida no modelo patriarcal.

Entretanto, ainda há a permanência de uma homossexualidade hegemônica tributária do patriarcado em situações históricas de dominação e controle das elites do sexo masculino. No entanto, esse cenário apresenta-se relativizado e com novos rumos de orientação. Decerto que assim como a masculinidade não é única, a homossexualidade se faz plural em diversos ambientes, do gay à bicha, ser um homossexual é o enfrentamento às normas e ao patriarcado. Mesmo assim, existe um padrão intrínseco que atribuí a bicha o papel degenerado, que pela sua existência, se projeta como uma violação do aceitável. Quando adicionamos o fator racial a essa equação, percebemos

que a masculinidade permite ao homossexual, padrões de comportamento que se consideram ‘aceitáveis’ em ambientes bem específicos, mas a bicha preta, a existência em si é algo a ser exterminada (OLIVEIRA, 2018).

Diante de padrões de existências, a masculinidade impõe sobre a homossexualidade o controle e a submissão por medo de que o feminino que existe nos homossexuais possa, de certa forma, estar presente neles mesmos. Esse controle dos corpos, colocam sobre a marca do viado, da bicha e do gay, a existência de pessoas que questionam o modelo patriarcal pelo simples fato de existirem.

O que esses termos dizem é que o relacionamento sexual e afetivo entre pessoas do sexo e do gênero masculino não é humano, não é honesto, e por isso seus sujeitos não podem ser o centro e a margem, o lado de fora é, sim um lugar. O lugar para quem expressa pecado, perigo, anormalidade, fragilidade física e emocional, inadequação a determinadas atividades profissionais, falta de caráter, propensão ao crime e dificuldade de conviver em sociedade (OLIVEIRA, 2022, p. 134).

Contudo, o ideal da masculinidade hegemônica projeta-se como performativa de ser homem é garantir em todas as suas características uma performance e domínio social e sexual. Esse imaginário masculino permeia toda criação cultural. Afirmam eles serem atormentados pelo fantasma viril que remete a essa masculinidade hegemônica que dita performances no seio social. O centro desse agrupamento corresponde a todas as características definidoras do que é ser homem, nessa tribo até então estática e universal da masculinidade é regida pelo mantra “homem é tudo igual”. O debate fundamentado na visão essencialista da performance masculina e sua superioridade moral em detrimento a outros gêneros pode também representar a dinâmica de reações e explosões violentas de agressividade.

A resposta violenta visa o “resgate imaginado” da autoestima por meio de uma demonstração de poder sobre a mulher, condição entendida como essencial e natural para a manutenção da virilidade dentro do sistema de valores predominante em nossa cultura. (...) Assim, o ato violento visa, de forma efêmera e enganosa evidentemente, recuperar o sentimento de virilidade, definido por qualificadores como força, poder e superioridade, que, por sua vez, são traduzidos como elementos definidores da masculinidade (MUSZKAT, 2021, p. 44-45).

Nesta direção, registram-se movimentos estratégicos de construção de masculinidades que se apoiam nas opressões ligadas a gêneros, raças, sexualidade e classes. Através de tecnologias digitais operam discursos mediáticos com uma topografia transnacional que compartilham as questões de gênero vinculadas as discussões étnico-raciais e sexualidades. Tem como foco a Nova Direita e sua concepção ideológica vinculada a “cultura europeia e estadunidense” e pela “civilização ocidental”. Considera-se que essas propostas “são eufemismos para a defesa da branquitude que não são necessariamente de desumanização de seus outros, mas de colocar os homens brancos no centro das opressões sociais” (STRICK, 2020 *apud* VILAÇA; D’ANDREA, 2021, p.

418-419). A emergência do movimento internacional *manosphere* em plataformas anonimizadas expressa uma complexidade de facções de masculinidades conservadoras ou alpha, masculinidades *nerds* ou betas e masculinidades hegemônicas e subalternas. No contexto brasileiro, a machosfera contextualiza muitas facções. O mapa de ódio realizado em 2020, no Rio de Janeiro, identificou 22 desses grupos apenas no Rio de Janeiro (VILAÇA; D'ANDREA, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O novo cenário de manifestações identitárias ligadas aos estudos de gênero e às masculinidades constrói-se de forma estratégica como expressão de um movimento cultural próprio. Os conhecimentos abordados colocam em destaque a procedência humana da vida dos homens que se articula dinamicamente em um contexto histórico-cultural regido por sistemas simbólicos que se estruturam como particularidades próprias.

É dessa perspectiva que o diálogo com os autores mencionados permite uma compreensão dinâmica e emancipatória dos gêneros, das masculinidades diante de um passado ancestral regido por situações de domínio e poder.

As representações expressivas do descentramento dos sujeitos e com foco nas dimensões críticas das influências de classe e racistas seguem para uma visão decolonial dos movimentos de gênero.

Assim como o feminismo introduziu um caráter político e histórico das relações de gênero, as masculinidades agenciam novas estruturas de poder para os homens, livres do autoritarismo colonial (étnico e social).

O pensar hegemônico que indica uma relativização do espaço autoritário das masculinidades tradicionais projeta-se como vítima de valores racistas e misândricos. Por meio de internet e do uso de plataformas online anonimizadas em um cenário transnacional os movimentos colocam em disputa pautas conservadoras dos valores tradicionais. Reafirmam elas os antigos valores de classes, raças, sexualidades e gênero. No campo cultural, onde as mídias ganham centralidade, a machosfera brasileira expressa o pertencimento de identidades masculinas contemporâneas que se valem da violência para imposição ideológica de valores conservadores e expressivos de posturas racistas e sexistas.

REFERÊNCIAS

AMBRA, P. **Cartografias da masculinidade**. São Paulo: Cult Editora, 2021.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. 6. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2018.

BUTLER, J. **Desfazendo gênero**. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

CAETANO, M.; SILVA JUNIOR, P. M. **De guri a cabra-macho: masculinidades no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2022.

CORBIN, A.; COURTINE, J.-J.; VIGARELLO, G. **História da Virilidade: a invenção da virilidade da Antiguidade às Luzes**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauro: Edusc, 2002.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade: o uso dos prazeres**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LERNER, G. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. São Paulo: Cultrix, 2019.

MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

MARIA, D. S. A modernidade e suas trajetórias: identidades e gênero em diálogo. **Revista Pluralistas**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 8-37, jul. 2021.

MEDRADO, B. **O masculino na mídia: repertórios sobre masculinidade na propaganda televisiva nacional**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

MORIN, E. **O enigma do homem: para uma Nova Antropologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1979.

OLIVEIRA, M. R. G. Seguindo os passos “delicados” de gays afeminados e bichas pretas no Brasil. *In*: CAETANO, M.; SILVA JUNIOR, P. M. (org.). **De guri a cabra-macho: masculinidades no Brasil**. Rio de Janeiro, 2018.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 20, n. 2, 2017.

VILAÇA, G.; D'ANDRÉA, C. Da manosphere à machosfera: Práticas (sub)culturais masculinistas em plataformas anonimizadas. **Revista Eco-Pós**, [s. l.], v. 24, n. 2, p. 410–440, 2021.

MUSEUS UNIVERSITÁRIOS: O QUE SÃO E COMO SE APRESENTAM NA ATUALIDADE

UNIVERSITY MUSEUMS: WHAT THEY ARE AND HOW THEY PRESENT THEMSELVES

MADUREIRA, Luana Andrade Aragão*

HORA, Juliana Figueira da **

* Graduada em Biblioteconomia pelo Centro Universitário Claretiano e em Pedagogia e Letras pelo Instituto Superior de Educação Alvorada Plus. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro, São Paulo. luanaandrade21@yahoo.com.br.

** Doutora em Arqueologia pelo Museu de Arqueologia da Universidade de São Paulo – MAE/USP. Professora Permanente do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro - UNISA. jfhora@prof.unisa.br.

RESUMO

Entendemos o museu como uma instituição que dialoga com a sociedade, seja sob um viés educativo, seja sob um viés cultural e/ou político, dessa maneira, podemos conceber os museus como locais polissêmicos que reproduzem e remetem a todo um imaginário social. Logo, se faz necessário analisarmos sua relevância e representatividade para com as cidades e/ou comunidades em que estas instituições estão inseridas. Assim, este estudo museológico se aterá às instituições paulistas, mais especificamente ao Museu Paulista e ao MAE Museu de Arqueologia e Etnologia, ambos Museus da Universidade de São Paulo. Além disso, tenciona apresentar as principais diferenças entre os museus universitários e não universitários, destacando o papel principal das instituições museológicas universitárias para o desenvolvimento social e cultural de uma comunidade.

Palavras-chave: Tipologia; Museus universitários; Universidade de São Paulo.

ABSTRACT

We understand the museum as an institution that dialogues with society, whether under an educational bias, or under a cultural and/or political bias, in this way, we can conceive of museums as polysemic places that reproduce and refer to an entire social imaginary. Therefore, it is necessary to analyze its relevance and representativeness with the cities and/or communities in which these institutions are inserted. Thus, this museological study will stick to the institutions of São Paulo, more specifically the Museu Paulista and the MAE Museum of Archeology and Ethnology, both Museums of the University of São Paulo. In addition, it intends to present the main differences between university and non-university museums, highlighting the main role of university museological institutions for the social and cultural development of a community.

Keywords: Museological typology; University museums; São Paulo University

INTRODUÇÃO

Ao pensarmos em museu logo associamos estas instituições a um caráter somente artístico, isto é, voltado para a fruição, para o entretenimento. É raro, pensarmos acerca de sua tipologia e/ou missão, por isso, este estudo objetiva apresentar um outro viés dos museus, os de tipologia universitária. Revelando aspectos que sempre passam despercebidos ou que diferem de museus de outros tipos. Dessa forma, este estudo focalizará no contexto dos museus universitários, bem como, em todos os âmbitos inerentes à sua constituição, para em seguida se centrar em duas instituições museais muito importantes para a cidade de São Paulo, o Museu do Ipiranga, também conhecido como Museu Paulista e o Museu de Arqueologia e Etnologia - MAE, ambos tutelados pela Universidade de São Paulo – USP.

Ao longo de toda exposição poderemos compreender também, que estes locais se centram no tripé ensino, pesquisa e extensão, para desenvolver suas ações com vistas à formação dos cidadãos e conseqüentemente ao desenvolvimento social.

MUSEUS UNIVERSITÁRIOS: CONTEXTO HISTÓRICO E EIXOS DE ATUAÇÃO

Toda concepção de museu, se deu por meio da “progressão do colecionismo”, isto é, devido a ressignificação que o ato de “reunir objetos”, adquiriu ao longo do tempo, mesmo por quê esta ação tem um caráter simbólico, haja visto, que por meio da retirada do objeto de seu uso cotidiano, este artefato ganha um “status de bem” conforme observamos em recortes históricos que tratam de espólios de guerra e saques por vários povos em tempos idos, chegamos, com isso, ao conceito atual de museu, que nada mais é, do que uma junção entre as ideias Renascentistas e as ideias Iluministas do século XVIII, pois, fracassa aquela visão de que o povo era súdito, submisso à um rei que por sua vez, era firmado nas concepções de divindade e religião, isto é, o processo histórico que o museu advém desfaz a noção de que a nação não possui identidade e legitima o caráter de necessidade da preservação da memória de um povo, justificando assim, o sentido de Estado-Nação, conforme, reitera Costa:

O espaço do Museu é um objeto de legitimação ideológica dos novos Estados Nacionais, pois a institucionalização do museu o torna “patrimônio nacional”. O museu é um espaço propício para a construção de um passado nacional comum, por conter fragmentos de cultura material da maioria dos estágios da civilização e mais especificamente, da nação a qual se quer legitimar. A fabricação de lugares de memória está presente em Napoleão, o qual, em 1803, rebatizou o Museu do Louvre como Museu Napoleão, administrado pelo barão Dominique Vivant Denon, arqueólogo que aconselhou Napoleão a escolher quais obras de artes, oriundas dos países conquistados, deveria levar à Paris. Para Napoleão, havia a necessidade de glorificação não só do presente, mas também dos “grandes vultos”, procurando na exaltação do passado a sede de legitimidade

nacional. A legitimidade nacional se dava em diversos âmbitos, como por exemplo, a criação de bandeiras nacionais e hinos nacionais (2014, p. 21).

À face do exposto, podemos entender que a concepção de museu se alicerça na constituição de um imaginário social que busca valorizar “feitos e história”, visando, dessa forma, apreender de onde viemos, quem somos, e para onde estamos caminhando, concebendo a preservação como meio de memória e de identidade. Partindo desse pressuposto, vale citar, que D. Pedro II, era afeito as questões de cunho artístico e científico, tendo ido ao Egito, e registrado a experiência em um diário, além de ter recebido durante sua estada no continente africano um esquiife de presente, com a múmia da Sha-Amun-Em-Su, uma cantora-sacerdotisa do templo de Amon, nomeada posteriormente como “A Favorita do Imperador”, no ano de 1876.

D. Pedro II, entendia, que o progresso deveria ser legitimado com a ideia de pertencimento por parte da nação, preocupando – se assim, em financiar a arte e as ciências, além de fomentar a criação de espaços que atestassem “a memória nacional”. Tanto, que a chegada da corte real portuguesa em 1808, possibilitou a criação de instituições culturais e científicas, tais como: o Colégio Pedro II, o Museu Real e o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, todos “assentados” sobre esta lógica de progresso e modernidade.

Além disso, não era só D. Pedro II, que era afeito ao colecionismo, e às ideias de “bens de valor” D. Pedro I, por exemplo, possuía o maior acervo egípcio da América Latina com estatuetas, papiros, estelas, amuletos, mobiliários, dentre outras coisas e a Imperatriz Maria Leopoldina, sua esposa, também possuía um acervo numismático e um outro mineralógico (COSTA, 2014, p. 22). É neste contexto, de “acumulação de artefatos” que chegamos aos museus universitários e ao seu surgimento/ criação, pois estas instituições foram constituídas com grandes coleções que foram doadas às universidades, afinal, as famílias (herdeiros), entendiam que as instituições de Ensino Superior estavam “aptas” para exercer qualquer função inerente à salvaguarda de bens valiosos. Sendo assim, a formação de um museu de tipologia universitária pode se dar tanto por meio de doação ou compra de objetos de coleções particulares, quanto por meio de coleta e pesquisa de campo ou ainda, transferindo a responsabilidade à uma Instituição Superior de preservar, conservar e proteger patrimônios materiais (ALMEIDA, 2001, p.13).

Nesse sentido, é fundamental falarmos antes de patrimônio, para posteriormente adentrarmos no campo dos Museus Universitários de maneira aprofundada. O primeiro ponto a destacarmos é que a ideia de patrimônio está associada à História e atinge seu ápice após a Segunda Guerra Mundial e a Criação da ONU - Organização das Na-

ções Unidas, a partir deste período volta-se o olhar para as intervenções do homem na paisagem natural, como acentuam Medeiros e Surya:

Os artefatos, abrigos, edificações e todo o contexto construído pelo homem constituem o que denominamos cultura material. Sua análise permite compreender as conquistas e mudanças que o homem realizou, ao longo do tempo, em relação à inovação tecnológica e à apropriação da natureza, bem como no tocante às interferências na paisagem (2009, p. 2).

As realizações humanas vão sendo assim, compreendidas como “feitos de valor” histórico e social é por isso, que a conservação se torna tão importante. Mesmo por quê esta consciência voltada à herança cultural permite entender como se distendeu todo processo de identidade nacional e quão importante é legitimar as realizações do passado (MEDEIROS; SURYA, 2009). Além disto, é fundamental perceber que a realidade não é um reflexo do passado, mas sim uma tradução, uma construção de sentidos que vai se ressignificando, se interpretando, se contextualizando. Atribuir sentidos é entender que o homem é um ser histórico, que interage constantemente, que possui uma identidade e o patrimônio nesta esfera, vem trazer luz à condição multifacetada humana, à diversidade de símbolos e representações que fazem parte do campo social, como reitera Pinheiro:

É preciso informar e formar, permitir que se traduza a realidade, que se reflita sobre o ato de conhecer, perceber nossos erros e equívocos, ilusões na reconstrução das dinâmicas das relações humanas, das lógicas sociais; entender que o conhecimento é uma tradução e não reflexo da realidade, que nos permite a reconstrução, a percepção de reconstruir traduções, construir discursos sobre a realidade, tensa e conflituosa. O conhecimento do qual falamos deve ser pertinente, de forma que seja possível compreender não apenas uma parte, mas o todo, perceber as conexões ricas e complexas em contexto. Atribuir sentidos é compreender a identidade humana, perceber que somos indivíduos históricos e culturalmente elaborados, aceitar que somos um fragmento do mundo no qual vivemos, do planeta que habitamos, um complexo entre comunidade e sociedade, suas interações; somos múltiplos com uma complexidade indecifrável, imersos em uma infinidade de múltiplos de culturas, de identidades; é preciso que percebamos a nossa individualidade na complexidade das relações humanas, em uma sociedade diversa e singular. Atribuir sentidos aos patrimônios é compreender a nossa condição humana, compreender a diversidade de explicações, sobretudo, compreendermos uns aos outros, realizar a comunicação humana, colocar-se no lugar do outro, uma difícil tarefa em uma sociedade individualista, que não percebe a existência do outro, que o rejeita e o reduz ao nada, logo é preciso uma autoavaliação e exame. Atribuir sentidos é aceitar a incerteza, o inesperado, temos que ser fortes e não desencorajarmos diante dos desafios. Ter consciência de nossa condição planetária, de um mundo globalizado, imerso em informações velozes, que não conseguimos processar e organizar (2015, p. 57).

Diante disso, Medeiros e Surya, apresentam o conceito de patrimônio histórico em conjuntura similar:

Portanto, patrimônio histórico seria o conjunto de manifestações culturais, artísticas ou sociais de uma determinada sociedade que, de alguma maneira, seja ela natural, física ou sensorial, se faz presente no meio em que se vive – materializadas através de paisagens, jardins, edificações, monumentos, objetos e

obras de arte – sendo importantes peças a serem conservadas, por representarem parte de uma cultura e modo de vida de uma época (2009, p. 3).

Perante o exposto, podemos conceber que a ideia de patrimônio histórico se associa à toda e qualquer manifestação cultural de um povo, tendo ou não caráter material, é tudo que representa a história de pessoas e lugares, são simbolismos que indicam como o homem permeou o tempo e o espaço, como o afetou e como foi afetado por ele. No entanto, a concepção de patrimônio é oriunda da França do século XIX, onde se buscava impedir o vandalismo, como apontam Medeiros e Surya:

Foi na França, no século XIX, quando utilizou-se o moderno conceito de patrimônio. Motivada pelas ideias do Iluminismo e com o objetivo de impedir o vandalismo que em alguns períodos acompanhou a Revolução Francesa, surgiu no país uma visão idealizada dos monumentos históricos, que foi apoiada jurídica e institucionalmente pela primeira vez. O marco da preocupação francesa com os monumentos históricos pode ser situado em 1837, quando dos remanescentes da antiguidade, edifícios religiosos da Idade Média e castelos passaram a ser estudados pela primeira Comissão dos Monumentos Históricos (2009, p. 3).

Partindo desta perspectiva de conservação, memória e história que adentramos o campo dos Museus Universitários. Este contexto histórico se centra nos Estados Unidos e na Grã – Bretanha, onde as universidades destes países passam a receber coleções de ex-professores, ex-alunos e benfeitores, tendo com isso, que limitar as ações com relação aos documentos recebidos, para atender à um desejo dos doadores. É a partir desse período também, que inicia-se uma discussão quanto à criação de áreas do conhecimento dentro da Instituição de Ensino, afins às coleções recebidas, isto é, em 1994 têm início vários debates acerca da ampliação do ensino e pesquisa por meio das universidades, principalmente pelo fato destas, terem assumido a responsabilidade pela preservação do patrimônio (ALMEIDA, 2001), que ainda traz mais contribuições neste âmbito:

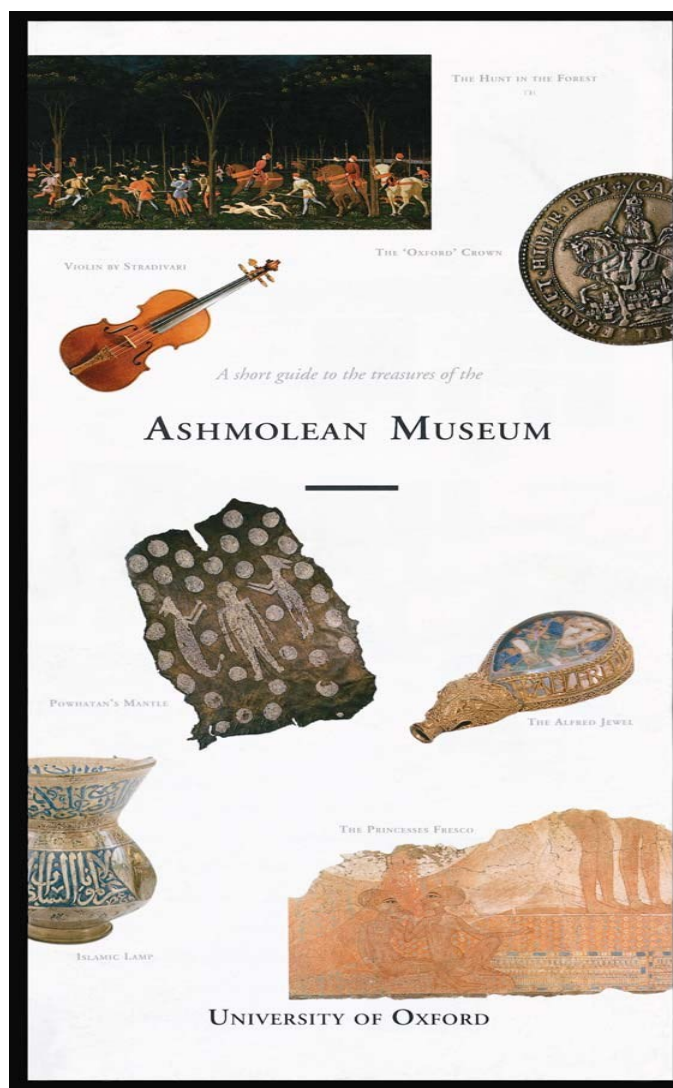
Hoje em dia, nos círculos educacionais, a tendência é ver a posse de bens móveis, de valor cultural ou científico, como subordinada aos propósitos originalmente declarados da instituição - numa universidade, o cultivo do saber e o provimento do ensino - mas foi sugerido às mesas redondas que o ato de aceitação de tais bens por uma doação, para sua preservação perpétua, representava a adoção de um novo objetivo específico para aquela instituição (ALMEIDA, 2001, p. 14).

Como podemos observar, todo ato voltado à doação acaba por “ressignificar” as ações educacionais das universidades, porque ao ter a noção de que estes locais salvaguardarão patrimônios, indiretamente fomenta-se o ensino, a pesquisa e a extensão e/ou atividades acadêmicas, de maneira geral. Em 1683, o Museu Ashmolean foi aberto ao público, sendo constituído com muitos espaços tais como laboratórios para demonstrações e salas de palestras, dentre outros, este museu tem sua fundação marcada pela doação feita por Elias Ashmole à Universidade de Oxford, sendo assim, foi

por meio deste ato que toda ideia de um museu universitário se originou. A partir daí, outros museus da mesma tipologia universitária começaram a surgir tanto na Grã-Bretanha, quanto nos Estados Unidos e na Escócia, como salienta Almeida:

Depois do Ashmolean Museum da Universidade de Oxford, outros museus universitários formaram-se também a partir de doações de coleções na Grã-Bretanha. São os casos do Sedgwick da Universidade de Cambridge, em 1727, o Hunterian da Universidade de Glasgow, em 1783 e o Manchester Museum aberto ao público em 1888 (2001, p. 14).

Figura 1 - Folder do Ashmolean Museum. Primeiro Museu Universitário



Fonte: Ashmolean Museum

Em vista disso, no Brasil, podemos citar dois museus de extrema relevância para o país em termos de pesquisa, ensino e extensão, o Museu Paulista e o Museu de Arqueologia e Etnologia, os dois “tutelados” pela Universidade de São Paulo - USP. O primeiro foi criado por um decreto-lei em 1893, sendo assim o museu mais antigo da cidade de São Paulo. Originou-se inicialmente, como museu enciclopédico, mas desde

o fim da década de 80, (mais especificamente em 1989), tem por missão retratar a história da cultura material brasileira, possui periódicos e livros do século XV ao século XX, contando com isso, com uma documentação textual na casa dos 69 mil livros, além de reunir em seu acervo cerca de 100 mil objetos e imagens.

O edifício sede, localizado no bairro do Ipiranga, foi tombado como patrimônio nacional em 1998, o acervo por sua vez, foi tombado em 1938, sendo o primeiro tombamento federal realizado no estado de São Paulo. Em 1923, as atividades do Museu Paulista foram ampliadas para a cidade de Itu, desta forma, o Museu Republicano “Convenção de Itu”, ficou “encarregado” por salvaguardar toda a memória relacionada aos primeiros anos da República Brasileira sendo atualmente, mais voltado às questões pertinentes a cultura material regional paulista, isto é, às heranças regionais de nosso estado.

O Museu Republicano de Itu conta com um acervo que reúne 10 mil fotografias, 32.693 livros, 12.070 fascículos de periódicos e o acervo tridimensional guarda 942 objetos. Entretanto, do mesmo modo, que o Museu Paulista o edifício do Museu Republicano foi tombado em 1967, e ambos passaram a fazer parte da Universidade de São Paulo em 1963. Atualmente, o Museu Paulista ou Museu do Ipiranga, oferta estágios de iniciação científica, recebe professores visitantes, pesquisadores em pós-doutorado, faz parte do Programa de formação de museólogos como o Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia, ofertas cursos de extensão e disciplinas de graduação e pós-graduação, além do quê, suas exposições e ações educativas abarcam uma variedade de públicos, à título de exemplo, em 2012, 300 mil pessoas foram visitar o Museu do Ipiranga (LIMA, 2020). Este engajamento com arte, pesquisa e fomento à mesma é constatado desde meados do século XIX, como observamos a seguir:

Esta condição de instituição científica e cultural foi estabelecida para o Museu Paulista desde o decreto estadual que o regulamentou em 1894. Definido como um museu de história natural e pensado, inicialmente, inclusive, como lugar de instrução pública, realizou pesquisas e formou acervos nas áreas de zoologia, botânica, mineralogia e etnografia, mas se encarregando, também, desde o início, da formação de coleções de história. Na gestão do seu primeiro diretor, Hermann von Ihering, que se estendeu de 1894 a 1917, o Museu Paulista reuniu um corpo regular de cientistas e técnicos, realizou pesquisas de campo em diferentes regiões do território brasileiro, formou coleções de espécimes naturais e etnográficas e publicou periódicos científicos de referência, constituindo-se nesta trajetória como uma das importantes instituições científicas nacionais em história natural do país. Abrigando também a coleção artística do Estado até a criação da Pinacoteca do Estado em 1905, o Museu Paulista atravessou o século XX reduzindo progressivamente seu caráter de instituição multidisciplinar, tornando-se um museu exclusivamente histórico em 1989 (LIMA, 2020, p. 5).

Diante da relevância desta instituição para o país e de seu papel histórico e social, não podemos deixar de mencionar, o caráter interdisciplinar da mesma, pois ela

“transita” tanto pelas áreas artísticas, quanto científicas, afinal, ela vai se projetando como um local que transparece todo constructo do homem na História e da História sendo criada pelo homem. Posto isto, devemos ainda nos ater à outra instituição museal de base acadêmica, o Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, este local, foi criado em meados da década de 60, mais especificamente em 24 de julho de 1964, sendo chamado na época de Museu de Arte e Arqueologia. Seu idealizador, Francisco Matarazzo Sobrinho se inspirou nos museus italianos, e a partir daí, se mobilizou para doar um valioso acervo de arqueologia clássica à Universidade de São Paulo, em torno de 536 peças.

Com isso, outras doações ocorreram nos anos de 1965 e 1966, provenientes de Museus Estrangeiros ou de locais privados, então, com vistas a fundamentar a linha de atuação que estava se configurando no MAE, o diretor da época Prof. Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses, centrou a missão da instituição em três eixos: africana, europeia e americana, logo, “foram acrescidas coleções egípcia e Médio-oriental, coleções de arqueologia pré-colombiana e brasileira e coleções etnográficas africanas e afro-brasileiras” (FLEMING; FLORENZANO, 2011, p. 218), todavia, posteriormente o acervo contou também, com a inclusão de outras coleções oriundas de áreas como: a África negra, a América Pré-Colombiana e o Brasil.

De mais a mais, em 1972, por meio do decreto 52.906, o Museu passou a se chamar Museu de Arqueologia e Etnologia, objetivando assim, exprimir sua missão, que centra-se, até os dias atuais, conforme corroboram Fleming e Florenzano:

formação, ampliação, preservação de coleções arqueológicas e etnográficas e, a partir delas, o desenvolvimento de atividades de pesquisa, docência e extensão de serviços à comunidade, nas áreas fundamentais para um conhecimento antropológico do homem brasileiro, aprofundado por meio do estudo de suas heranças culturais. Essas vêm ainda hoje definidas como: Herança Mediterrânea e Médio-oriental, entendida em seu sentido mais amplo, tendo como base a cultura greco-romana, suas raízes no Médio-oriental – Egito e Mesopotâmia – e suas áreas de expansão; Herança africana, pesquisada das culturas africanas, tendo como objetivo a compreensão e a captação da contribuição do africano na formação da cultura brasileira; Herança americana, pesquisada a partir das culturas que se desenvolveram no continente americano, principalmente aquelas relacionadas com as Américas do Sul e Central (2011, p. 218-219).

Por último, cabe citar, que mesmo com uma missão voltada para um olhar antropológico, focado na etnicidade dos povos americanos, europeus e africanos, o processo de constituição do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, passou por muitos entraves quanto ao seu endereço e conseqüentemente a alocação do acervo, afinal, mesmo com a instituição em pleno desenvolvimento e funcionamento, tudo, ocorria em meio a espaços emprestados. Tanto, que somente no ano de 2010, por meio de duas resoluções, foi possível ao Museu ter mais autonomia e ser de fato compreendido como uma Unidade Universitária.

Diante do estudo apresentado podemos observar, que os museus não possuem uma tipologia única, se diferem, e muito em sua constituição e eixos de atuação. Pudemos perceber também, que a fundação das instituições museais de cunho universitário, se deu por meio de doações de pessoas que fizeram parte do seio acadêmico, seja estudante ou professor. Além disso, os autores consultados, evidenciaram um aspecto fundamental, quando se trata de museu universitário, seus contrapontos, pois, mesmo “assentados”, sobre o mesmo pilar de ensino, pesquisa e extensão, o Museu do Ipiranga, por exemplo, foi criado com o objetivo de retratar a História natural, e o Museu de Arqueologia e Etnologia MAE –USP, por sua vez, surgiu de forma “ improvisada”, nos levando a refletir que nem sempre a mesma mantenedora garante condições iguais de infraestrutura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, pudemos compreender que os museus possuem características diversas, que se associam ao seu propósito como instituição, isto é, à sua missão. De mais a mais, sua formação explica e muito sobre seus pressupostos, eixos de atuação e ações desenvolvidas, podendo assim, uma instituição museal de mesmo viés, possuir discrepâncias que impactam ou impactaram em seu desenvolvimento e projeção perante a sociedade. Logo, observamos também, que uma mesma Instituição de Ensino Superior, (mantenedora de determinados museus universitários), não garante que ambos funcionem de maneira similar e até igualitária, (principalmente em termos de infraestrutura), nos levando com isso, à reflexão de que os museus se posicionam socialmente, da maneira como conseguem, para legitimar seu papel, que é de formador e desenvolvedor social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. **Museus e coleções universitários:** por que museus de arte na universidade de São Paulo? 2001. Tese (Doutorado em Ciências da Informação e Documentação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

COSTA, B. M. O teatro do progresso: Dom Pedro II. O imperador ilustrado e o Museu Real. Um ideal de civilização. **Revista Memorare**, Tubarão, v. 2, n. 1, p. 18-27, 2014.

FLEMING, M. I. D'A.; FLORENZANO, M. B. B. Trajetória e perspectivas do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP (1964-2011). **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 25, n. 73, p. 217-228, 2011.

LIMA, S. F. **Plano museológico Museu Paulista**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2020.

MEDEIROS, M. C.; SURYA, L. A Importância da educação patrimonial para a preservação do patrimonial. *In: **Simpósio Nacional de História**, 2009, Fortaleza. **Anais [...]***. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, p. 1-9, 2009.

PINHEIRO, Á. P. Patrimônio cultural e museus: por uma educação dos sentidos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 58, p. 55-67, 2015.

OS CONTOS DE FADAS NA PEDAGOGIA WALDORF

FAIRY TALES IN WALDORF PEDAGOGY

MURGEL, Carolina Branco*

BASEIO, Maria Auxiliadora Fontana**

RESUMO

O filósofo Rudolf Steiner explica a origem dos contos de fadas como a interpretação de um acontecimento cuja essência representa aspectos da alma humana. As imagens que os contos transmitem são alimento espiritual, aquilo que nutre nossa alma. Na pedagogia Waldorf, é recorrente o uso de narrações de histórias ricas em imagens como recurso pedagógico. A importância das narrações diárias de histórias para o currículo é contribuir para o desenvolvimento interior da criança, ajudando a superar desafios, além de estimular a criatividade e a imaginação. Este artigo tem por objetivo apresentar a concepção de Rudolf Steiner sobre os contos de fada e a importância dessas narrativas em contexto escolar. Foi organizado a partir de pesquisa bibliográfica, cuja base teórica são os estudos do autor alemão, bem como autores contemporâneos alinhados com sua cosmovisão, e pesquisa qualitativa, com relato de experiência em escola de São Paulo.

Palavras-chave: Contos de fadas; Pedagogia Waldorf; Jardim de Infância.

ABSTRACT

Rudolf Steiner explains the origin of fairy tales as the interpretation of an event whose essence represents aspects of the human soul. The images that the stories convey, according to the author, are of spiritual nature, being able to nourishes our soul. Other authors, such as Bettelheim and Jung, despite their different perspectives, have the understanding of fairy stories as representations of our inner world. In Waldorf pedagogy, it is common to use storytelling rich in images as a pedagogical resource. The importance of daily storytelling for the curriculum is to contribute to the child's inner development, helping to overcome challenges, as well as stimulating creativity and imagination. This article aims to present Rudolf Steiner's conception of fairy tales and the importance of these narratives in a school context. It was organized based on bibliographical research, whose theoretical basis is the studies of the German author, as well as contemporary authors aligned with his worldview, and qualitative research, with an experience report at a school in São Paulo.

Keywords: Fairy tales; Waldorf education; Kindergarten.

* Pedagoga e Especialista em Educação Infantil Waldorf pela Faculdade Rudolf Steiner. E-mail: carolmurgel@gmail.com.

** Doutora em Letras pela USP com pós-doutorado na Universidade do Minho. Docente e coordenadora de pesquisa da Faculdade Rudolf Steiner. E-mail: mbaseio@uol.com.br.

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende investigar qual é a relevância dos contos de fadas na visão de Rudolf Steiner e dentro da proposta de educação Waldorf e sua aplicação nos Jardins de Infância.

Nessa pedagogia, o tema selecionado para a narração é muito importante, pois entende-se que os contos colaboram para o desenvolvimento interior do aluno, pois referem-se a movimentos emocionais que carregamos em nosso íntimo. Como as crianças estão passando por uma fase de desenvolvimento pessoal, como indivíduos, os contos as ajudam a se compreenderem melhor e a compreender a vida, o mundo no qual estão inseridas. Embora com uma epistemologia muito singular, as ideias de Steiner sintonizam de alguma forma com as ideias de Estés (2005, p. 12-13), no sentido de que “a compreensão profunda da essência dos contos é claramente sentida pelo coração, pela mente e pela alma do ouvinte [...]. Ao mergulhar nos contos, os ouvintes revelam seus significados”.

Essa pesquisa, realizada como discussão bibliográfica, com base nos estudos de Rudolf Steiner e autores contemporâneos que seguem sua linha de pensamento, evidencia sua relevância na busca em compreender o papel fundamental das narrativas de fadas no desenvolvimento da criança, sobretudo da primeira infância, evidenciando a necessidade de utilizar esse recurso pedagógico em sala de aula.

Para termos uma visão de sala de aula, foi realizada uma pesquisa qualitativa, com relato de experiência relativa à narração de conto em uma escola de São Paulo. O projeto passou e foi aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade Rudolf Steiner.

CONCEPÇÃO DE CONTOS DE FADAS NA PERSPECTIVA DE RUDOLF STEINER

Diversas linhas teóricas comprovam a importância das histórias de fadas para o desenvolvimento da vida do ser humano e discutem, principalmente, o uso dos contos no aprendizado das crianças, como fonte para o amadurecimento emocional, psicológico, criativo e linguístico.

Os contos de fadas originaram-se de antigas narrativas populares. Segundo Gímael e Aguiar (2013), são tão antigos, que os primeiros contos foram encontrados em colunas de papiros egípcios e na Grécia antiga. Séculos mais tarde, na Alemanha, os irmãos Wilhelm e Jacob Grimm fizeram o mais longo e detalhado trabalho de resgate desta tradição oral, viajando pelo país, ouvindo e coletando várias versões de contos que foram criados pelo povo. Outros autores também compilaram histórias criadas pela

imaginação popular em outras regiões da Europa, como o francês Charles Perrault. Houve, também, aqueles que criaram seus próprios contos, o mais famoso autor foi o dinamarquês Hans Christian Andersen.

Rudolf Steiner não os recolheu, mas desenvolveu uma abordagem analítica sobre essas narrativas. Nas palavras de Cardoso, referenciando o filósofo alemão:

Os contos de fadas são [...] um tesouro espiritual da humanidade. Fruto de vivências primordiais da existência humana, sua atuação tem um efeito inconsciente na alma ao resgatar, por meio de imagens significativas, o longo percurso do amadurecimento humano na Terra (CARDOSO, 2012, p. orelha de livro).

Segundo Rudolf Steiner (2012), é no fundo da alma humana que se encontra a verdadeira poesia dos contos de fadas, que nos fala da origem do desenvolvimento humano. E isso acontece de maneira muito mais profunda do que imaginamos. A essência humana, de onde vem a atmosfera dos contos de fadas, assim como ele compreende, apresenta-se de tal forma mágica, que as imagens surgidas dessas narrativas permanecem novas, individuais e espontâneas em cada pessoa. É no mais profundo da alma que encontramos essas imagens primordiais dos contos de fadas e elas tratam de acontecimentos verdadeiros da existência humana.

Para o referido autor (2012), as explicações e a compreensão dos contos de fadas nunca podem destruir nossa disposição produtiva, pois quem tenta chegar às fontes deles encontra algo muito peculiar. O autor (2012) afirma que a atuação dos contos de fadas na alma humana é primordial e elementar, pertencendo a efeitos inconscientes. O que se expressa nos diferentes contos não pode atingir o homem numa situação específica, não é algo único da vida, é algo tão profundo na alma, que passa a ser comum a toda a humanidade e todos os vivenciam, seja uma criança na primeira infância, um adulto ou um idoso. Assim como outros povos, em qualquer lugar e tempo do mundo.

A trama e o enredo do conto de fadas se desenrola num ambiente ou reino que não é concreto, e sim maravilhoso, mágico, como num sonho. [...] Os contos são, portanto, atemporais, e tampouco se situam num espaço geográfico delimitado (PASSERINI, 2004, p. 71).

Steiner (2012) mostra-nos, também, que, nas profundezas do inconsciente, aquilo que vem dos contos de fadas deixa-se fluir, sintonizando a alma humana. Da mesma forma que precisamos de algo para saciar a fome física, também precisamos de algo para nutrir a fome da alma. Para isso, buscamos um conto de fadas como alimento espiritual.

Ainda segundo o filósofo (2012), os contos de fadas, ao invocarem, em imagens, a vivência profunda da alma, por estarem relacionados com o mais íntimo do inconsciente, são muito adequados para a formação da criança, pois expressam, do modo mais

simples, o que há de mais profundo na vida espiritual. A criança precisa atuar criativamente, precisa desenvolver todas as suas aptidões.

O autor explica que os contos de fadas, assim como as lendas, não são uma fantasia arbitrária dos povos, seu surgimento se deu em tempos remotos, quando não havia ainda amadurecido a cultura do intelecto, em que a maioria das pessoas tinham um alto grau de clarividência, podendo acessar essas imagens primeiras que atuam para além do mundo físico e material.

Steiner (2012) acrescenta que, em tempos antigos, as pessoas estavam muito ligadas às forças da natureza e era desse modo que o ser humano compreendia o mundo, podia dominar o tempo, a neblina e a chuva, mas hoje ele perdeu esses poderes, por ter-se distanciado dessas forças. Como entende Steiner (2012), os fatos contados nos contos retratavam essa vivência primordial. É por essa razão que um conto de fadas deve começar assim: “certa vez, aconteceu, onde foi? Na verdade, onde não foi?”. Essa frase é sugerida porque o que acontece no mundo espiritual pode ter acontecido em todos os lugares, sendo uma verdade em qualquer lugar e tempo. E continua o autor afirmando que cada conto deve terminar assim: “Isso foi o que eu vi uma vez. E, se (o que aconteceu no mundo espiritual não se extinguiu) não morreu, então está vivo até hoje”. Está vivo até hoje, pois o que vive no plano interior não perece, não morre. Ele reforça que com esses dizeres ou outros semelhantes, marcando o início e o fim da história, que os contos de fadas devem ser contados.

Para autores que seguem a proposta de Steiner em contexto mais contemporâneo, como Passerini e Lanz, os contos não foram criados para divertir as crianças, mas eles carregam uma sabedoria em forma de imagens - e não de conceitos -, por isso, são atraentes. Steiner (2012) reitera que as narrativas contadas são experiências que pessoas do povo tiveram, traduzindo os mistérios da alma humana. Com o tempo, os contos foram sendo passados de pessoa para pessoa, de boca em boca, de geração em geração e, depois, foram sendo coletados e escritos em várias versões diferentes e em várias linguagens.

Para Passerini (2004), os contos de fadas são constituídos, na maioria das vezes, por enredos simples e curtos, aventuras fantásticas ou sobrenaturais e seu maior objetivo é a realização do ser humano. Segundo a autora (2004), as personagens das histórias são simbólicas, são representações que, evidentemente, em seus devidos contextos, podem ser lidas de várias maneiras, por exemplo reis e rainhas podem associar-se à tradição, à dignidade e à sabedoria; magos, gênios e fadas podem representar o poder mágico; bruxas e feiticeiras, a maldade; gigantes, a inconsciência; criança, a inocência e a fragilidade.

Nessa perspectiva estudada, nos contos, nada é o que parece ser, se levarmos em conta aspectos concretos. As histórias não acontecem em um lugar ou em um tempo específicos, assim como seus personagens não são pessoas concretas, tudo que constitui uma história representa uma simbologia importante para trazer um aspecto ou situação das vivências humanas. Perrow complementa:

Os contos populares e contos de fadas falam de pessoas - sejam pobres ou ricas, simplórias ou príncipes e princesas. Com o “bom” normalmente retratado como “belo”, e o “mal” como “feio”, as histórias são sobre arquétipos, realidades espirituais, que dão formas de verdade no lugar das chamadas formas “realistas” (PERROW, 2013, p. 112).

Os contos tratam de aspectos da alma das pessoas, usando arquétipos para mostrar situações de nosso próprio comportamento ou que acontecem na vida. As imagens vão ilustrando, nas histórias, essas situações que são abstratas quando descritas. Por exemplo, ao usar a imagem de pessoas feias quando referidas à maldade ou a imagem de pessoas belas, para descrever a bondade, não quer dizer que estamos tratando de estética, discutindo o que são pessoas consideradas feias e pessoas consideradas bonitas. Para Franz (apud PASSERINI, 2004), as histórias de fadas estão além de diferenças estéticas, culturais, raciais, sua mensagem é simbólica, cifrada para representar situações e vivências comuns à condição humana.

Perrow pensa sobre isso da seguinte forma

Os contos de fadas no sentido largo do termo, ou seja, histórias populares de todas as culturas do mundo, falam uma linguagem comum que é entendida pelas crianças em toda parte e são de valor para elas. Ao lidar com comportamentos e situações universais e arquetípicas, os contos falam a amigável individualidade das crianças e as encorajam em seu desenvolvimento (PERROW, 2013, p. 112).

Da mesma maneira que as narrações de fadas têm uma linguagem universal, entendida por adultos e trazendo contribuições para seu desenvolvimento interior, as crianças de todo o mundo compreendem sua linguagem e são beneficiadas em seu desenvolvimento como pessoa.

Por fim, os fatos relatados por essas narrativas, se retomarmos Passerini (2004), dizem respeito ao desenvolvimento da humanidade, assim como ao desenvolvimento interior de cada ser humano. Eles traduzem um processo de autoconsciência. Os personagens simbolizam nossa interioridade ou o inconsciente coletivo em geral, são representações de ideais, qualidades ou metas a serem desenvolvidas por todo o ser humano.

O CONTO DE FADAS NA PEDAGOGIA WALDORF

Já entendemos que os contos populares são um alimento para a alma, principalmente das crianças. Lanz (2013) explica-nos que essas histórias, em suas imagens, mostram as tendências e expectativas que se encontram, de modo inconsciente, no mundo interior da criança, traduzindo ideais e desejos que mais tarde se transformarão nos ideais e aspirações da vida em geral. O mundo dos contos, com sua linguagem singular, e a alma infantil são muito próximos, com isso a criança é perfeitamente capaz de compreender imagens e conflitos que eles trazem.

Existem muitos adultos que se preocupam com o fato de os contos de fadas serem muito cruéis, às vezes, tendo alguns elementos violentos ou agressivos. Mas, para Lanz (2013), tudo depende da sensibilidade do adulto ao contar, ele deve observar quem são as pessoas que estão recebendo o conto e deve saber dosar a maneira de narrá-los, principalmente as partes cruéis. Dessa forma, o argumento da crueldade não tem valor diante da história em si. Vale destacar que nenhum conto termina com tensão, ou seja, com algum fato cruel ou um final infeliz, eles terminam com um triunfo e uma recompensa, as histórias sempre têm momentos de tensão e outros de relaxamento, que compensam as tensões.

Lanz (2013) observa, também, que as pessoas que, em sua maioria, temem os trechos de crueldade nas histórias para as crianças não se preocupam com o fato de elas assistirem a programas de televisão em demasia e, com isso, verem cenas de sexo, violência, agressividade, que são liberados frequentemente.

Meyer (2006) também explica como lidar com a questão das partes consideradas “cruéis” nos contos e da insegurança do adulto em apresentar tais histórias para as crianças, em razão dessas passagens. Ele mostra que esse medo do adulto quase sempre se baseia em uma incompreensão de que os contos de fadas contêm uma representação imaginativa. O referido autor afirma que a criança compreende o sentido completamente, quando a narrativa é contada sem mostrar prazer ao falar da crueldade, ou seja, quando é narrada de forma neutra. Se o uso dos contos for feito adequadamente, então não haverá nada de mal.

Meyer mostra, também, que se deve contar sobre a crueldade da mesma forma como se conta sobre a bondade; desse jeito, a criança consegue perceber e entender a justiça. Segundo ele, as crianças que são protegidas, por se ocultarem os aspectos difíceis da realidade e das histórias mais sombrias, poderão se tornar pessoas de tendências fantasiosas, pois terão enfraquecido nelas a saudável capacidade de poder suportar a realidade da vida.

Meyer acrescenta como devemos trabalhar os contos com as crianças, que não devemos analisar o conteúdo de maneira racional, é suficiente levar em conta que fora do mundo onde tudo transcorre sobre as leis da natureza, existe um outro reino que a alma reconhece como seu lugar, que é o mundo interno onde habita o espiritual.

É importante, também, segundo o autor, ressaltar que a imagem de bons reis, rainhas e princesas não sejam determinados por pontos de vista de tendências ideológicas. Essas imagens são benéficas para a alma infantil, já que representam forças de devoção e a criança percebe que os melhores reis são aqueles que têm uma coroa invisível. Conforme Meyer (2006, p. 195, tradução nossa), “é possível dar alma à existência fazendo com que as crianças se familiarizem com a fantasia”. Com o uso da fantasia, as crianças se desenvolvem mais e de maneira mais saudável, e as histórias proporcionam a imaginação.

Perrow (2013) discorre sobre o mesmo assunto, ao refletir sobre determinados conteúdos a serem contados ou não e trata, assim como Lanz, da importância de intercalar tensão e relaxamento nos contos populares.

A autora diz que tensão e relaxamento são partes importantes das histórias, trazem diferentes humores e desafios que oferecem uma aprendizagem para a alma, que é muito importante para o desenvolvimento da criança. Em muitos livros infantis modernos, isso não ocorre, eles se preocupam mais em trazer mensagens didáticas ou dão explicações racionais para situações cotidianas, ou até mesmo, surgem contos clássicos resumidos para “suavizar” as histórias. Uma criança que é alimentada somente com essas histórias perde a oportunidade de ter uma entrega profunda da alma para resolver problemas e superar obstáculos.

A referida autora mostra que, na pedagogia Waldorf, as narrações são apresentadas diariamente e como parte integrante da educação, os contos fazem parte do ritmo diário das crianças. Um currículo centrado em histórias pode desenvolver a imaginação, ajudando-as a crescerem com criatividade e capazes de superar desafios. Afirma a autora: “Pela luz das histórias, podemos nutrir e ajudar nossas crianças a desenvolverem-se para formarem jovens adultos imaginativos, íntegros e prontos para carregarem nosso mundo para o futuro positivo” (PERROW, 2013, p. 115).

Sobre o uso regular de narrações de histórias na pedagogia Waldorf, Passerini (2004) também dá sua contribuição, ao explicar que, na pedagogia de Steiner, um de seus principais recursos são as narrações detalhadas de histórias ricas em imagens arquetípicas. Esse trabalho tem como objetivos: ajudar na formação linguística, oferecer capacidade de solucionar dificuldades, propiciar padrões para princípios éticos e morais e proporcionar a imaginação.

Todos os contos são permeados de imagens, elas são uma de suas principais características. Passerini (2004) assinala que essas imagens são a linguagem universal que une os povos, por meio do coração, dos sentimentos, oferece alimento para a imaginação. As simbologias contidas na sabedoria dos conteúdos narrados em tempos remotos fortalecem e protegem o mundo interno da criança, um ser que está em desenvolvimento, contribuindo para a formação de sua identidade.

O mundo das imagens é o ambiente da criança e lhe dá condições de estabelecer uma boa relação com o mundo natural e social no qual ela está inserida. Ela consegue naturalmente criar imagens por não fazer julgamentos ou ter ideias pré-concebidas das informações contidas nas histórias, isto é, não racionaliza, conseguindo, dessa forma, imaginar e compartilhar dessas imagens.

A autora explica também que as imagens dos contos são ricas em ideais e sem elas ficamos desvitalizados, apáticos, insensíveis e superficiais em relação à nossa vida interior (sensações, emoções, sentimentos), não conseguindo acessá-la, dificultando, assim, nossa atuação na sociedade.

Ela acrescenta essa ideia dizendo que as simbologias contidas nas narrações são produto do pensar imaginativo do ser humano e não podem ser apreendidas pelo pensar intelectual, devem apenas ser narradas, estabelecendo relações afetivas com os ouvintes.

Os símbolos representados nos contos de fadas têm vários sentidos. Passerini (2004) mostra-nos que a criança espelha as imagens, passando por todos os aspectos do processo evolutivo da humanidade. Elas constituem-se como representações de aspectos da vida que as crianças não conseguem compreender, por exemplo: o lobo nos contos não tem nada a ver com o animal que está no zoológico, ele se refere a uma questão anímica, pois o lobo representa uma imagem antiga do que é feroz, descontrolado. Se falássemos de agressividade, a criança não iria entender, mas a figura do lobo ela entende.

Para o uso das narrativas de histórias na pedagogia Waldorf, segundo Passerini (2004), um de seus critérios de escolha, tanto para o Ensino Infantil quanto para o Fundamental, está relacionado com o contexto e o conteúdo a ser estudado.

A narração de histórias no Jardim de Infância deve ser realizada de forma muito cuidadosa, seguindo sempre as seguintes características:

O tom da voz é calmo, monocórdico, sem oscilações, para que a criança se afaste das impressões do mundo sensorial, mantendo a consciência de sonho próxima do sono. Pela força da palavra significativa, mas dita de forma serena, ela pode viver seus próprios conteúdos interiores, imaginando a partir de si

mesma, vivenciando a liberdade, possível no âmbito imaginativo (PASSERINI, 2004, p. 106).

Para a autora (2004), esses aspectos trabalhados todos os dias no Jardim de Infância possibilitam fortalecer e cultivar a memória e desenvolver a capacidade de representar imagens conceituais, que são a base para o processo de aprendizagem.

Segundo a pesquisadora (2004), o ideal para se narrar contos de fadas no Jardim de Infância é a repetição diária, feita oralmente, sem o uso de livros, durante quatro semanas seguidas. Isso faz com que a criança crie um ritmo e possa acalmar seu mundo interno e elaborar as imagens com clareza e sequência. “Para contar histórias no jardim de infância, precisamos preparar um ambiente arrumado, bonito e na penumbra. Sua atmosfera deve ser leve, calma, alegre, mas principalmente sonhadora” (PASSERINI, 2004, p. 108).

Por último, a mencionada autora alerta que, muitas vezes, os conteúdos arquetípicos são desrespeitados ao serem representados em peças de teatro, filmes e ilustrações de livros, quando as imagens são simplificadas, banalizadas para ficar mais acessível às crianças.

O CONTO DE FADAS NO JARDIM DE INFÂNCIA WALDORF: PASSAGENS DE UMA VIVÊNCIA

Durante uma semana, estive em uma escola de Jardim de Infância Waldorf na cidade de São Paulo acompanhando os momentos de narração de histórias de uma turma.

Nessa escola, a hora da história acontecia no final do ritmo diário escolar, no momento em que antecedia a saída das crianças e acompanhava o encerramento do dia.

Logo após o brincar livre no parque, as crianças da turma observada entraram na sala e se sentaram em roda nas cadeiras que já foram organizadas anteriormente. A professora pegou um banquinho, colocou no centro da roda, cobriu com alguns tecidos leves ou uma pequena toalha e completou com uma vela e um apagador de velas. Às vezes, fazia alguma decoração com flores ou pedrinhas. Um Kântele³ foi colocado ao lado da professora para acompanhar momentos da história ou para anunciar o início dela e o fim.

³ Instrumento musical, similar à lira.

Figura 1 - Kântele



Fonte: Efeito Madeira Marcenaria.

Figura 2 - Preparação da roda de histórias



Fonte: Autoria própria.

Figura 3 - Detalhe da mesa na roda de histórias



Fonte: Autoria própria.

Para iniciar a narração, a professora, sentada em uma cadeira também na roda, cantou uma canção que promovia silêncio e acalmou as crianças; em seguida, ela acendeu a vela com um fósforo, calmamente tirou o Kântele do estojo e o dedilhou, cada gesto desse início foi feito de uma forma muito tranquila e delicada. A história foi narrada com voz baixa e palavras bem articuladas. Quando uma criança interrompeu, a professora gesticulou com a mão e continuou a contar a história. Ao terminar o conto, ela dedilhou mais uma vez o Kântele, guardou e escolheu uma criança para apagar a vela. Cantarolando a música inicial, a professora foi desfazendo a mesa decorada para a história que montou antes da narração. As crianças ficaram em silêncio.

O principal objetivo da narração de histórias é levar as crianças a acalmar seu mundo interior e fazer com que elas próprias desenvolvam a imaginação.

Sugere-se que os professores Waldorf não leiam os contos, decorem a história a ser contada primeiro para daí narrá-la. Porém, eles precisam ser muito cuidadosos para contar a história sempre da mesma forma, sem muitas mudanças nas palavras e frases, por isso, a história escolhida deve ser muito estudada pelo professor anteriormente, para que ele possa interiorizar o conto antes de repassá-lo aos seus alunos.

Passerini (2004), nos explica argumentando que o melhor para as crianças é que elas ouçam alguém contando, dessa forma se estabelece uma relação de intimidade com o ouvinte.

Quando o professor não está seguro ou se confunde com alguma palavra do conto na hora de narrá-lo, as crianças percebem e normalmente corrigem o professor.

Em um determinado momento da observação realizada na escola, a professora se confundiu com uma palavra da história, dizendo: “Certo dia, sua mãe lhe disse: - Vem cá, Chapeuzinho Vermelho; aqui tens um pedaço de *pão* e uma garrafa de vinho”. No mesmo momento, uma das crianças interrompeu muito incomodada: “um pedaço de *bolo* e uma garrafa de vinho!”

O professor tem que ter o conto dentro de si e muito bem trabalhado. E deve ser o mais fiel possível para ser oferecida às crianças uma linguagem de qualidade.

O conto narrado durante essa semana de vivência, como mencionado, foi *Chapeuzinho Vermelho*, uma das versões dos Irmãos Grimm, que é a mais conhecida. Foi escolhido para a época da primavera: “Traz em sua essência a mensagem de morte/vida, morrer para nascer novamente. No inverno, a vegetação morre para na primavera renascer mais forte e vistosa” (PROFESSORA, 2022).

No conto referido, a vovó e Chapeuzinho são devoradas pelo lobo, mas são salvas pelo caçador, que corta a barriga do lobo e as traz de volta à vida. Essa história, assim como a maioria dos contos de fadas, é carregada de imagens e símbolos que definem a sua essência.

Segundo Estés (2005), para cada fase da vida, esse conto tem significações mais complexas e, dependendo da intenção do narrador e da característica do ouvinte, a história poderá ser interpretada de maneiras diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Rudolf Steiner explica os contos de fadas como representações de aspectos da alma humana, sendo suas imagens alimento espiritual, aquilo que nutre a alma, assim como o alimento nutre o corpo físico.

As histórias vêm de antigas sabedorias populares com o objetivo de ensinar algo e não de entreter. Suas imagens são recheadas de símbolos e arquétipos que representam aspectos internos e inconscientes do ser humano.

Na pedagogia Waldorf, um de seus principais recursos é o uso de narrações detalhadas de contos ricos em imagens que são apresentadas diariamente e fazem parte da rotina. A importância das narrações diárias de histórias para a proposta é desenvolver a criatividade e imaginação, assim como propiciar condições interiores para superar desafios. Além de nutrir a alma, preenchendo-a com imagens, na proposta de

Steiner, o conteúdo dos contos nunca deve ser analisado de forma racional, temos que levar em conta que eles trazem imagens que representam aspectos simbólicos da alma humana.

Outra questão importante é que os contos devem ser trabalhados em seus momentos de tensão e de relaxamento. Para compensar os momentos tensos, as histórias nunca terminam com um momento de tensão, elas terminam com momentos de triunfo e uma recompensa, porque intercalar tensão e relaxamento nas histórias, traz diferentes humores e desafios que oferecem um treino para a alma, isso é muito importante para o desenvolvimento da criança, pois a ajuda a enfrentar problemas da vida de uma maneira satisfatória e esperançosa e a trabalhar sua criatividade. Ao pouparmos as crianças de trechos cruéis ou sombrios, enfraquecemos nela a capacidade de suportar aspectos difíceis da vida real, não conseguindo, assim, resolver problemas e superar desafios.

As histórias devem ser narradas de forma neutra, assim não induzimos o medo e a insegurança no ouvinte.

Os contos são escolhidos nas escolas Waldorf de acordo com os objetivos e conteúdos pedagógicos. A maneira de contá-las é de forma muito cuidadosa, o momento da história é “sagrado”, pois é um dos momentos mais importantes do ritmo escolar. O ambiente é preparado para que fique bonito, organizado e cause uma atmosfera de acolhimento, calma, alegria, sonho e fantasia: escolhe-se um lugar tranquilo e silencioso na sala; as luzes são apagadas, as cortinas são fechadas, para ter pouca iluminação; o ideal seria que o professor não lesse os contos, mas decorasse aquele que foi escolhido e narrasse a seus alunos com voz neutra e baixa, poucos gestos e de uma forma bem tranquila, olhando nos olhos dos ouvintes enquanto conta, assim criando uma relação próxima com seus alunos durante a narração. A história escolhida para determinada época é narrada diariamente por três ou quatro semanas. Com a repetição, as crianças a interiorizam muito mais, criando imagens com mais clareza, desenvolvendo a memória e estabelecendo um ritmo que será fundamental para seu aprendizado.

Costumamos refletir e tentar trazer explicações para tudo, com isso procuramos sempre explicações concretas, científicas e estamos perdendo cada vez mais a capacidade de vivenciar imagens simbólicas. As crianças, principalmente as do primeiro setênio, não estão ainda na época do pensar, segundo a Antroposofia estão muito mais próximas do vivenciar, em um “estado de sonho” e, por isso, conseguem compreender os símbolos contidos nos contos e, assim, percebem melhor as mensagens primordiais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, S; GIMAEEL, P. **Infância vivenciada**. São Paulo: Paulinas, 2013.

CARDOSO, J. [Orelha de livro]. *In*: STEINER, R. **Os contos de fadas**: sua poesia e sua interpretação. 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 2012.

ESTÉS, C. P. **Contos dos Irmãos Grimm**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

KÂNTELE PENTATÔNICO 7 CORDAS. São Paulo: Efeito Madeira, [s.d.]. Disponível em: <https://efeitomadeiramarcenaria.com.br/product/kantele-pentatonico>. Acesso em: 25 jan. 2023.

LANZ, R. A. **Pedagogia Waldorf**: caminho para um ensino mais humano. 11. ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.

MEYER, R. **La sabiduría de los cuentos de fadas**: caminos del alma. Buenos Aires: Antroposófica, 2006.

PASSERINI, S. P. **O fio de Ariadne**: um caminho para a narração de histórias. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2004.

PERROW, S. **Histórias curativas para comportamentos desafiadores**. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.

STEINER, R. **Os contos de fadas**: sua poesia e sua interpretação. 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 2012.

OS DIREITOS DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES NO UNIVERSO CULTURAL INFANTO-JUVENIL

THE RIGHTS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS IN THE CHILDREN'S AND YOUTH CULTURAL UNIVERSE

CAMELO, Gisele Braga da S. P.*
GODOY, Marília Gomes Ghizzi**

* Graduada em Pedagogia (UFF/RJ).
Graduada em Direito (Universidade Estácio de Sá). Mestranda do curso de Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro. Pedagoga e Advogada - SP. E-mail: gbc.juris@gmail.com. .

** Mestre em Antropologia social (USP).
Dra. em Psicologia Social (PUC/SP) e professora do curso de Mestrado em Ciências Humanas UNISA - SP. E-mail: mgggody@yahoo.com.

RESUMO

O espaço social de uma cultura de direitos humanos que se originou com a Declaração dos Direitos Humanos consolidou-se nos movimentos emancipatórios de várias categorias sociais. Neste artigo, descobre-se o universo de valores que expressam os direitos das crianças e adolescentes derivadas do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Mediante análise de documentos expressivos dessa temática e da conscientização de crianças e adolescentes sobre os seus direitos este artigo tem por objetivo refletir sobre o sentido de cidadania para esses sujeitos sociais. Coloca-se em discussão a efetivação dos direitos como garantia de conhecimento e de autonomia do público infanto-juvenil.

Palavras-chave: Direitos humanos; Identidade; Emancipação cultural; Cultura de direitos humanos; Cidadania.

ABSTRACT

The social space of a culture of human rights that originated with the Declaration of Human Rights was consolidated in the emancipatory movements of various social categories. In this article, we discover the universe of values that express the rights of children and adolescents derived from the ECA (Child and Adolescent Statute). By analyzing documents that express this topic and raising children and adolescents' awareness of their rights, this article aims to reflect on the meaning of citizenship for these social subjects. The implementation of rights as a guarantee of knowledge and autonomy for children and young people is under discussion.

Keywords: Human rights; Cultural identity; Emancipation; Culture of human rights; Citizenship.

INTRODUÇÃO

No contexto histórico após a segunda grande guerra em 1945, mais de cinquenta países, com o horror da guerra se uniram e formaram a Organização das Nações Unidas – ONU, com o intuito de não mais permitir que atrocidades como as que foram vistas, ocorressem novamente. Foi um marco fulcral para os direitos do homem, pois os países membros firmaram o compromisso de proteção aos direitos de qualquer pessoa e em qualquer parte do mundo.

Com um comitê de oito representantes de países membros e tendo mais de cinquenta países que juntaram esforços a fim de promover uma legislação de proteção de direitos universais, em 1947, foi apresentada a primeira redação e no ano seguinte, em 10 de dezembro de 1948, ela foi aprovada. Celebrando a partir desta data, todo dia 10 de dezembro o dia Internacional de Direitos Humanos. A universalidade está no seu preâmbulo.

Uma nova era de direitos passou a fazer parte de vários países que introduziram a legislação universal como uma expressão de direitos públicos expressivos de uma cultura emancipatória e humana. Embora haja divergências entre os direitos positivados e a realidade pode-se entender a presença de uma macroética da humanidade pelos seus motivos, políticos, jurídicos, filosóficos e históricos, mesmo que muitos encontrem divergências entre os direitos positivados e a realidade (MARTINS, 2003). Tornou-se visível uma exigência histórica de racionalidade compreendida como um conjunto definido de direitos morais. Expressam eles um conjunto finito de deveres morais (envolvendo fundamentos e obrigações) que se introduzem como validade universal, com a pretensão de se estender a todos os homes. As bases do saber compreendem uma proteção contra experiências conflitantes e de sofrimento coletivo, impondo-se um poder jurídico e regulador da sociedade (MARTINS, 2003).

Os valores morais e os ideais eurocêntricos fundados nos direitos do homem, e na sua liberdade, expressam uma cultura de direitos humanos. Assim, a cultura ocidental emergiu exigindo que os vários países pudessem aderir ao contexto universalizado da emancipação (MARTINS, 2003).

Nesse contexto o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) torna-se um foco de emancipação para os adolescentes. As crianças e os adolescentes são detentores de direitos exigindo um reconhecimento sobre suas condições. Os direitos de cidadania aplicados a infância e adolescência emergem nos anos 80 e se impõe na Constituição de 1988, quando são legitimados no Estatuto. Políticas públicas de proteção, promoção e direitos, são asseguradas às crianças e adolescentes, bem como a suas famílias.

Neste artigo procura-se entender o contexto histórico de formação dos direitos humano, dos direitos da criança e da criação do ECA. Procura-se entender os desafios que são revelados quando se coloca em pauta os conhecimentos que as crianças e os adolescentes possuem com relação a realidade das leis e a sua prioridade em uma perspectiva de proteção e de conscientização. Os dados analisados retratam que a construção histórica dos direitos infantis reflete as concepções culturais que vigoraram nas políticas assumidas pelo estado brasileiro. A emergência de um espaço de cidadania que se originou recentemente, há aproximadamente 30 anos, tendo sido uma bandeira para a criação de políticas públicas em direção a reconhecer o caráter democrático e emancipados que a lei prescreve e que muitas vezes é pouco reconhecido.

No contexto histórico o lugar ocupado pela criança e pelo adolescente retrata uma crescente visibilidade e modernização de valores (ARIÈS, 1981). No Brasil, observa-se que no período colonial (séc. XVI), a infância era invisível, sendo um momento de passagem, de transição, não existindo uma legislação que as protegesse e as encarassem como seres em um processo de desenvolvimento, uma fase da evolução do ser. Médicos e educadores podiam adestrar as crianças por meio de comportamentos sociais desejáveis (DEL PRIORI, 1999). As representações atribuídas à infância ocultavam um sentido de atendimento e cuidado com a criança e o adolescente, cujo pertencimento se localizava no meio tradicional, familiar e religioso.

Somente no século XX, com a visibilidade dos direitos humanos, e que observamos um espaço social e político de valorização e institucionalização legal. Conforme Perez e Passone (2010), observa-se três momentos em que o Estado Brasileiro expressa alterações estruturais: o Estado Novo (1930 a 1945, marcado pelo autoritarismo populista de Getúlio Vargas), a ditadura militar (1964 a 1985) e o período de redemocratização que culminou com a Constituição de 1988 e o reconhecimento dos direitos constitutivos de cidadania para as crianças e os adolescentes.

Em meados do século XIX o período conhecido pela Rodas dos Expostos, foi o alvo de críticas oriundas do movimento positivista e higienista que a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro assumiu, criando a pediatria no país bem como ações de iniciativa privada, com um caráter filantrópico (PEREZ; PASSONE, 2010). A legislação imperial indicou medidas assistenciais privadas e de cunho religioso. Em 1890, surgiu o primeiro Código Penal da República, que pontuou uma pedagogia de trabalho aos jovens em conflito com a lei e a infância era mantida sob vigilância (ALVES; SIQUEIRA, 2014).

No Código de Menores de 1927, a infância foi mantida em vigilância, esse código incorporou “tanto a visão higienista de proteção do meio e do indivíduo como a visão jurídica repressiva e moralista” (PEREZ; PASSONE, 2010, p. 5).

O discurso médico-higienista de intelectuais e políticos, que predominou no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, tinha como foco a formação de uma consciência higiênica nacional que valorizava a saúde física, mental e social da população. Era predominante uma visão evolucionista do progresso, fundamentada na ideia de raça pura conforme a teoria darwiniana. Com relação a educação, as práticas escolares viviam um ensino elitizado que destacava as classes sociais dominantes, de origem europeia. Essa concepção colaborava para segregar e afastar da escola as crianças pobres e de origem indígena ou negra. As carências do povo brasileiro eram controladas por iniciativas políticas e jurídicas que possibilitavam a formação de um Estado Nacional.

Foi como uma agenda de reformas do Estado que na Constituição de 1937 a infância e a juventude tornam-se objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado podendo proporcionar condições institucionais para a preservação física e moral das crianças e para a proteção do Estado à subsistência e educação (RIZZINI, 1995 *apud* PEREZ; PASSONE, 2010). Formou-se o DNC (Departamento Nacional da Criança) do SAM (Serviço de Assistência ao Menor) e da LBA (Legião Brasileira de Assistência).

Em 1940, criou-se o Departamento Nacional da Criança, órgão vinculado ao Ministério da Educação e Saúde, em 1941 criou-se o Serviço de Assistência ao Menor, subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios do Interior e ao Juizado de Menores. O Decreto n.º 6.026, de 1943, dispunha sobre medidas aplicadas aos menores de 18 anos, por infrações. O assistencialismo estatal e privado era marcado pelo forte domínio paternalista-populista e pelo aprofundamento de práticas repressivas e higienistas que privilegiavam o internamento como prática de proteção à criança sem infância (PEREZ; PASSONE, 2010). No contexto ocidental a noção de infância adquiriu um novo sentido social no século XIX, com as grandes transformações econômicas, políticas e culturais “a criança deixa de ser objeto de interesse, preocupação e ação no âmbito privado da família e da igreja para tornar-se uma questão de cunho social, de competência administrativa do Estado” (RIZZINI, 1997, p. 25-25 *apud* PEREZ; PASSONE, 2010, p. 4).

Nos anos 1945 a 1964, vigorou uma democracia populista que legitimava a lógica desenvolvimentista-nacionalista marcada pela industrialização, aumento do consumo interno e pela internalização da economia. Essa fase consolidou o sistema de 30,

reforçando-se a centralização institucional e a incorporação de novos grupos sociais de proteção (NEPP, 1991 *apud* PEREZ; PASSONE, 2010).

A Constituição de 1946, no artigo 164 da Carta Magna, previa a obrigatoriedade, em âmbito nacional, de assistência à maternidade, à infância e à adolescência, com a regulamentação de serviços de adoção.

Em 1946, encaminhou-se o anteprojeto da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que foi regulamentada e aprovada em 1961 dando legitimidade às discussões da Declaração Universal dos Direitos da Criança, quando se origina o reconhecimento da criança considerada internacionalmente, como sujeito de direitos.

Durante o governo militar, nos anos 1974 a 1980, observa-se a atuação no campo social e no espaço político-organizacional. Originaram-se políticas sociais que, favoreceram o atendimento a segmentos de baixa renda.

No contexto de uma modernização e pressões sociais, sob as influências da Frente Parlamentar Suprapartidária pelos Direitos da Criança a Constituição de 1988 incorporou os direitos da criança como sujeito de valor e ação nos artigos 227, 228 e 229.

Um ano depois, seria editada a Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da criança, em 20 de novembro de 1989, no qual 196 países, dentre eles o Brasil, são signatários. Este, vindo a se tornar um normativo no nosso ordenamento jurídico através do Decreto Legislativo nº: 28 de 14 de setembro de 1990, se tornando o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) .

Conforme o ECA, o direito à vida e à saúde, registram-se no capítulo I, artigos 7º ao 14º. Neles o direito à proteção à vida e à saúde são garantidos mediante a efetivação de políticas públicas que permitam o crescimento e realização de um desenvolvimento sadio.

A valoração dos direitos humanos faz parte de uma construção histórica e jurídica com fins de prática para uma melhor política em prol da convivência coletiva (BOBBIO, 2004).

METODOLOGIA

Atualmente com hoje 33 anos de existência e como um instrumento emancipatório e protetivo, qual impacto que o ECA reflete na vida de crianças e adolescentes brasileiros? O que eles entendem sobre seus direitos?

O desafio que a conscientização de adolescentes representa para uma construção emancipatória de sujeitos adolescentes diante do ECA, expressa um foco de reflexão diante da produção bibliográfica sobre esse tema.

Com o objetivo de compreensão sobre o conhecimento dos jovens e adolescentes a respeito do ECA, este artigo tem como eixo a produção acadêmica sobre esse tema, mediante um levantamento de dados contidos nas plataformas Google Acadêmico e periódicos CAPES. Foram selecionados 84 artigos, 7 dissertações, 3 trabalhos de Conclusão de Curso. Uma vez que este artigo procurou selecionar a questão da cidadania como prática cultural na vida de crianças e adolescentes e sua conscientização sobre as leis, apenas dois trabalhos corresponderam a esse propósito:

SANTOS, Gilberto, CHAVES, Antônio Marcos. *Significados que as crianças atribuem a seus direitos*. Rev. Bras. Crescimento Desenvolvimento Humano 2007: 17 (2): 87-97.

ALVES, Cássia Ferraza e SIQUEIRA, Aline Cardoso. *Perspectivas de adolescentes sobre seus direitos*. Perspectiva de adolescentes sobre seus direitos e deveres. Psicol. Soc. 2014. Vol. 26(3): 583-593.

O artigo sobre os significados que as crianças atribuem a seus direitos, utilizou uma metodologia qualitativa, orientado pela psicologia sócio-histórica com a elaboração de uma redação no qual, no processo final de apuração, era feita uma categorização e quantificação de modo simples, cujos significados mais apontados pelas crianças, com base na similaridade dos sentidos, eram registrados. Foi realizado no município de Senhor do Bonfim, ao Norte da Bahia, em no qual participaram 21 crianças entre 9 e 11 anos, sendo 7 crianças de uma escola pública rural, 7 de uma escola pública urbana e 7 de uma escola particular urbana.

Baseado na pesquisa exploratória de Alves & Siqueira, verifica-se a abordagem quantitativa e qualitativa com 47 adolescentes, de idade entre 12 e 15 anos, de ambos os sexos, da 6^a a 8^a séries do Ensino Fundamental, de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, sendo uma escola estadual rural e 27 de uma escola estadual urbana.

Ambos os artigos foram realizados tendo como foco a conscientização que o público apresentou a respeito do que consideram importante em suas vidas cidadãs.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estudo de Santos e Chaves, *Significados que as crianças atribuem aos seus direitos*, destaca que o direito a educação é citado em todo o universo pesquisado. As

crianças da escola particular expressaram os seus direitos individuais com um sentido lógico de proteção e promoção, ao mesmo tempo. As crianças por terem origem em famílias de estrato social médio, têm maior percepção dos direitos relacionados a uma boa alimentação, moradia, saúde, percebendo-se um encaminhamento do pensamento da criança a direitos individuais. Torna-se evidente que o meio cultural infantil ordena valores considerados importantes na modernidade como alimentação, entretenimento, recursos ligados à saúde e moradia. Há uma tendência desse público ser mais influenciado pelas práticas de consumo.

As crianças da escola pública urbana descreveram seus direitos permeando majoritariamente a lógica da promoção no sentido de se tornarem adultos e independentes, mas souberam escrever a respeito de seus direitos individuais de alguma forma.

Os direitos mais evocados por elas foram o direito a educação, ao brincar e a convivência comunitária. Entendemos que o significado do reconhecimento ao direito de conviver em comunidade é oriundo das classes cujas crianças relacionam-se em espaços de maior convívio social como condição do próprio local em que vivem. É notável que o sentido cultural ligado a escola pública, reflete o convívio comunitário e com influência dos laços familiares com maiores raízes no meio tradicional. Sabendo-se que esse meio, é menos favorável ao reconhecimento de traços individualizados de conduta, ele demonstra grande eficácia na busca de autonomia.

As crianças da escola pública rural sinalizaram para o direito ao trabalho e a propriedade. Possuem a noção de trabalho já com os afazeres domésticos para as meninas e a lida no campo, junto aos pais, para os meninos. É evidente que no meio rural a influência das tradições é mais intensa, expressões ligadas a divisão sexual do trabalho e ordenação dos valores são evidentes mapeando e fortalecendo o caráter conservador da zona rural. Contudo, não se pode considerar a zona rural separada das influências urbanas e da presença dos meios de comunicação online na atualidade.

O direito a brincar, a consumir e estudar está presente em todo o público pesquisado por Santos e Chaves. Os adolescentes pesquisados retratam nesse sentido uma construção identitária própria de valores que ganham expressividade como forma de consciência e expressão da vida cultural.

No trabalho de Alves & Siqueira, além de ser constatado o direito a educação comum a todo público pesquisado, os adolescentes da escola rural expressam o direito ao lazer. Afirmaram ter conhecimento de seus direitos através da mídia e sentem-se desvalorizados quando não obtêm sucesso. Além de estudar e arrumar a casa, salientou-se que os jovens precisam ajudar os pais no contato com a terra e na vida rural. Se

os pais não os esclarecem sobre seus direitos, citam a importância do Conselho Tutelar. Suas funções são encaradas em relação às situações de vulnerabilidade vividas pelas famílias (ALVES; SIQUEIRA, 2014). A presença de que os jovens e adolescentes tem deveres é constante, sendo o mais citado o dever de estudar e de cuidar da casa.

Um sentido de necessidade de proteção familiar ocorre entre o público urbano. Citam também não terem liberdade de expressar suas opiniões sobre questões que os envolvam.

Desta forma, visibiliza-se a ausência dos preceitos do ECA quanto aos direitos específicos das crianças e dos adolescentes e, também, à liberdade de expressão. Destacam-se os principais direitos prescritos pela declaração:

O direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade; o direito à especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social; o direito à alimentação, moradia e assistência médica adequada para a criança e a mãe; o direito à educação gratuita e ao lazer infantil; o direito a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho (PEREZ; PASSONE, 2010, p. 9).

A participação comunitária e o senso de cidadania carecem de meios de aglutinação, através de grêmios escolares e definições estratégicas de lideranças. Essas demandas têm sido visibilizadas como prioritárias nos meios pedagógicos das escolas. Os projetos políticos pedagógicos incluem valores e definições das programações segundo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e a política educacional assumida pelos governos. É surpreendente a distância entre as manifestações culturais do público infanto-juvenil com os conteúdos que as leis se expressam como valores humanos.

A escola é considerada o lugar mais frequentado e geralmente situada próxima às moradias, é também, um lugar de estimulação para além de sua função de ensino-aprendizagem, aliada à convivência social e comunitário.

Por vezes, torna-se difícil para o contexto familiar e escolar o contato com um adolescente que possa ter capacidade de expressar sua opinião, pois ele pode ser considerado como mais difícil de ser educado. Uma vez que sua opinião não está sendo levada em consideração, percebe-se uma dificuldade de compreensão de que as crianças e os adolescentes são sujeitos detentores de direitos, o que implica a participação nas decisões, possibilitando que sejam ouvidos (ALVES; SIQUEIRA, 2014, p. 9).

Ambos os textos analisados acusam dados sobre a realidade cultural vivenciada pelos sujeitos. Os estudos consideram a família e a escola como focos da organização social onde as iniciativas pontuam um universo de vida ligado a valores vivenciados no cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados retratam que a temática do conhecimento e conscientização dos adolescentes sobre os seus direitos reflete diferenças socioeconômicas que os indivíduos apresentam em seus pertencimentos histórico e culturais. As famílias patriarcais, como famílias autoritárias tendem a perceber menos direitos infanto-juvenis. A realidade brasileira é marcada pela elitização da educação e pela dominação capitalista que confere uma cultura globalizada sustentada por privilégios e ascensão social das camadas superiores dos extratos socioeconômicos. O caráter seletivo da educação indica que a qualidade está longe de ser popular e ter alcance democrático. Desta forma, o conteúdo dos artigos analisados pontua a distância dos conteúdos legais do ECA, com relação a atuação cultural e conscientização do público mobilizado nas pesquisas.

O contexto de cidadania que se expressa como uma cultura de direitos humanos no ECA, esbarra com a problemática de mudanças no enquadramento cultural dos adolescentes. Oferece um novo futuro, ativo e capaz, de emancipação cultural e definição das identidades infanto-juvenis.

A cultura vivenciada pelos jovens adolescentes origina-se pelos valores emancipatórios representados pelos ganhos de uma vida individualizada com direitos garantidos. Ao mesmo tempo, nos meios vivenciados, o exercício da cidadania exige novas propostas de atuação que possam mobilizar uma clientela carente de vida comunitária e coletiva que seja representativa das atuações culturais.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. F.; SIQUEIRA, A. C. Perspectiva de adolescentes sobre seus direitos e deveres. **Psicol. Soc.**, [s. /], v. 26, n. 3, p. 583-593, 2014.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Brasília: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13 jun. 2023.

DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA: Conferência Mundial Sobre Direitos Humanos. [s.l.]: CEDIN; UNIBH, 1993. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

DEL PRIORI, M. (org.). **Histórias das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1999.

MARTINS, E. R. Os direitos humanos em perspectiva histórica: universalismo, particularismo e a questão do exílio virtual. *In*: BOUCAULT, C. E. A.; MALATIAN, T. **Políticas Migratórias: fronteiras dos direitos humanos no século XXI.** Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

UNICEF (Brasil). Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948:** adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Brasil: UNICEF, [1948]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 13 jun. 2023.

PEREZ, J. R. R.; PASSONE, E. F. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil: políticas sociais de atendimento. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 40, n. 140, p. 649-673, maio/ago. 2010.

SANTOS, G.; CHAVES, A. M. Significados que as crianças atribuem aos seus direitos. **Rev. Bras. Crescimento Desenvolvimento Humano**, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 87-97, 2007.

SOUZA, A. P. L. **A visão de adolescentes de diferentes contextos a respeito de seus próprios direitos.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

POLÊMICA COMO FORMA DE MARKETING: A CONSTRUÇÃO DA BASE BOLSONARISTA POR MEIO DE ENTREVISTAS EM PROGRAMAS POPULARES¹

CONTROVERSY AS A FORM OF MARKETING: BUILDING A BOLSONARIAN BASE THROUGH INTERVIEWS ON POPULAR PROGRAMS

ALVES, Igor Rodrigues*

CASTRO PINTO, Maria Isabel P.**

¹ Este artigo consiste em uma revisão da dissertação de mestrado em andamento do bolsista Igor Rodrigues Alves, intitulada "Neofascismo no Brasil Contemporâneo: Os ataques bolsonaristas ao Supremo Tribunal Federal por meio das páginas do Jornal O Estado de São Paulo (2021)". O projeto recebe financiamento da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como parte do programa de bolsas CAPES-PROSUP.

* Mestre em Ciências Humanas pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro (UNISA). Bolsista CAPES. E-mail: igor.ralves@hotmail.com.

** Doutora em História Econômica pela Universidade de São Paulo (USP); Mestre em História Cultural pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Docente do Mestrado em Ciências Humanas (UNISA/SP). E-mail: isabeldecastropinto@gmail.com.

RESUMO

Neste artigo discutimos a construção e promoção da imagem do político Jair Messias Bolsonaro a partir de sua aparição em programas de entretenimento na mídia, bem como em momentos de grande alcance popular, caso do processo que levou ao impeachment de Dilma Rousseff, acompanhado pelo Brasil inteiro, na TV. Político alinhado com a extrema direita, Bolsonaro utilizou polêmicas em que foi protagonista para promover sua imagem, conquistar apoio popular e criar sua base de poder que carrega o seu nome, os bolsonaristas. O texto busca promover uma reflexão sobre como a política transforma-se em entretenimento e como Bolsonaro fez uso deste artifício para ascensão à presidência da República, na medida em que esse tipo de aparição midiática tem grande apelo popular. Como metodologia desta análise, nos valem das aparições de Bolsonaro nos programas de entretenimento (CQC, Pânico na TV, SuperPop) bem como de suas aparições mais polêmicas na mídia, em geral. Também foi importante uma revisão bibliográfica acerca do governo Bolsonaro da trajetória do político brasileiro que contribuiu para a sua ascensão à presidência da República.

Palavras-chave: Política brasileira; Bolsonaro; Entretenimento; Mídia.

ABSTRACT

In this article we discuss the construction and promotion of the image of politician Jair Messias Bolsonaro, based on his appearances on entertainment programs in the media, as well as in moments of great popular reach, such as the process that led to Dilma Rousseff's impeachment, which was watched by the whole country on TV. A politician aligned with the right-wing, Bolsonaro has used controversies in which he has been the protagonist to promote his image and win popular support, and to create his power base that bears his name, the Bolsonaristas. The text seeks to promote reflection on how politics becomes entertainment and how Bolsonaro made use of this artifice to ascend to the presidency of the Republic, insofar as this type of media appearance has great popular appeal. As a methodology for this analysis, we used Bolsonaro's appearances on entertainment programs (CQC, Pânico na TV, SuperPop) as well as his more controversial appearances in the media in general. It was also important to review the literature on the Bolsonaro government and the entire trajectory of the Brazilian politician that contributed to his rise to the presidency of the Republic.

Keywords: Brazilian politics; Bolsonaro; Entertainment; Media.

INTRODUÇÃO

Em 1974, Jair Messias Bolsonaro é efetivado como cadete na Academia Militar das Agulhas Negras (Aman), instituição de ensino superior responsável pela formação dos oficiais combatentes de carreira do Exército Brasileiro, e inicia sua carreira no meio militar. Devido ao seu porte físico na época, Bolsonaro destacou-se entre seus colegas em atividades físicas, recebendo o apelido de Cavalão. Tal destaque o fez iniciar o curso básico de paraquedismo em julho de 1977, saltando cinco vezes e encerrando o curso de paraquedismo, adquirindo o título de cadete da Aman em dezembro de 1977. De acordo com Carvalho (2021, p. 43) “Em seguida, serviu como oficial subalterno no 21º grupo de Artilharia de Campanha (GAC) em São Cristóvão, no Rio de Janeiro. Entre 1978 e 1979, segundo informa sua ficha cadastral no Exército [...]”. De oficial subalterno subiu para segundo-tenente e continuou até alcançar o título de capitão em 1983, aos 28 anos, promovido por antiguidade.

A vida como capitão torna-se pública e conturbada após uma entrevista na revista *Veja* sobre a operação *Beco sem Saída*. A repórter que realizou a entrevista na época com Bolsonaro, Cassia Maria, informa que tal operação consistia em colocar explosivos em quartéis para protestar contra os baixos salários dos militares. O texto resultou no julgamento do militar pelo Superior Tribunal Militar (STM) e após o levantamento de evidências como recolhimento de depoimentos, perícia grafotécnica de croquis (rascunhos das bombas e locais do ataque) e manuscritos de punho de Bolsonaro, este é inocentado das acusações por falta de clareza nas evidências. Livre das acusações, sua carreira militar é encerrada pela magnitude que o caso tomou. Com a imagem de um militar que não respeita a hierarquia do exército, Bolsonaro é afastado como militar reformado, ou seja, não pode mais atuar nas Forças Armadas do país. Afastado do exército, Bolsonaro aproveita sua fama temporária na mídia, conquistada graças à polêmica do caso, para criar uma carreira política (CARVALHO, 2021).

Após a primeira eleição depois do fim da ditadura de 1964, Bolsonaro inicia sua carreira política como vereador pelo Partido Democrata Cristão (PDC). A vaga foi conquistada depois de meses divulgando sua imagem junto ao número 17681, sua identificação na urna, e eleito com 11062 votos (PIVA, 2022). Durante sua vida na política, como deputado, Bolsonaro tornou-se alvo de polêmicas em entrevistas e programas populares, construindo a imagem de um político que não tem medo de dizer o que pensa. Esse comportamento contribuiu para construir um marketing benéfico para si ao ponto de ter apoio suficiente para concorrer às eleições de 2018.

A POLÍTICA COMO FORMA DE ENTRETENIMENTO: OS INSULTOS QUE AUMENTARAM A AUDIÊNCIA

No Brasil, no começo dos anos 2000, eram populares na TV aberta programas humorísticos misturados com jornalismo e fofocas de celebridades. Tais programas tinham uma audiência tão alta que dominavam a televisão brasileira, e tudo o que era informado nas enquetes era problematizado e debatido, fazendo com que os envolvidos tivessem declínio ou ascensão em suas carreiras. Programas como SuperPop, Custe o que Custar (CQC) e Pânico na TV foram responsáveis por agraciar alguma atriz, ator, político ou diretora com os holofotes da mídia televisiva. Muitos indivíduos que tiveram seu momento ao sol, graças a essas ferramentas de comunicação, se aproveitaram para popularizar a própria imagem.

Jair Messias Bolsonaro também fez parte do time dos envolvidos em polêmicas em programas como o CQC, SuperPop quando entrou em atrito com a deputada Maria do Rosário. Em novembro de 2003, durante uma entrevista da RedeTV, Maria do Rosário acusa Bolsonaro de promover a violência, inclusive sexual. Como resposta, Bolsonaro começa a empurrar e ofender verbalmente a deputada. O ataque ocorreu depois que Maria do Rosário usou a tribuna da Câmara para comemorar o Dia Internacional dos Direitos Humanos e tratar da entrega do relatório final da Comissão Nacional da Verdade.

O salão verde da Câmara dos Deputados transformou-se ontem em palco de uma briga com direito a agressões verbais e muito choro. Tudo começou quando o deputado Jair Bolsonaro (PP-RJ), em entrevista para TV, defendia a tese de que maiores de 16 anos podem ser responsabilizados criminalmente por seus atos. Em seguida, seria a vez da deputada Maria do Rosário (PT-RS) dar sua opinião. “Eu nem havia acabado de falar e ela interrompeu, dizendo que haveria um bom debate.” Foi a deixa. Bolsonaro sugeriu que a deputada colocasse um pequeno marginal para dirigir o carro que leva seu filho à escola. Ela retrucou, chamando o deputado de “estuprador”. Ele não ficou calado: “Estuprador é seu cunhado”. Nesta semana, o cunhado dela foi flagrado com duas meninas, uma delas 11 anos. Havia outro homem com eles. A polícia os dois disseram que estavam apenas dando uma carona. A troca de agressões continuou. A deputada diz ter sido chamada de “vagabunda”. “Não me recordo, mas sei que ela tentou me bater”, disse. Segundo a assessoria da deputada, Bolsonaro teria dado um empurrão nela. “Não vou sair correndo se ela tenta me bater. Tentei contê-la.” Aos gritos, Maria do Rosário afirmou que Bolsonaro estava tentando agredi-la. Saiu chorando. “Ela aloprou”, afirmou o deputado. Mais de 20 minutos depois do episódio, a deputada ainda chorava e prometia entrar com uma ação administrativa contra Bolsonaro. De acordo com sua assessoria, Maria do Rosário não o interrompeu. (O Estado de São Paulo, 2003, p. 39).

Conhecido pela mídia como um deputado que não esconde o que pensa, Bolsonaro participou de um quadro no programa CQC, em 2011, no qual respondia a perguntas de civis. Essas perguntas eram sobre: exército, ditadura, família, Dilma, Lula, cotas raciais, questões raciais, parada gay e homossexualidade. As respostas do deputado foram consideradas racistas, homofóbicas, machistas e misóginas.

A declaração de Jair Bolsonaro no CQC criou mobilização no Twitter e Facebook. Um aviso pede para cidadãos mandarem e-mails para o Conselho de Ética e Decoro Parlamentar expressando indignação sobre os comentários considerados racistas e homofóbicos (RACY, 2011, p. 87).

A posição e respostas do deputado geraram uma comoção e revolta nos jornais, programas de fofoca e de parlamentares. No mesmo ano, segundo Oliveira (2023): “Em entrevista à Luciana Gimenez no Superpop, da RedeTV!, o ex-presidente disse que não gostariam que seus filhos fossem homossexuais. “Nenhum pai gostaria”, respondeu à apresentadora.”. A audiência do programa SuperPop aumentou durante a entrevista. A figura de Bolsonaro nesses programas significava aumento de audiência para o programa e popularização de sua imagem e ideias. Um processo foi aberto contra Bolsonaro e, em 2015,

O deputado federal Jair Bolsonaro (PP-RJ) foi condenado por dano moral pela 6.ª Vara Cível do Fórum de Madureira a indenizar em R\$150 mil o Fundo de Defesa dos Direitos Difusos, do Ministério da Justiça, por declarações homofóbicas. Bolsonaro afirmou que recorrerá. “Não sou homofóbico, gordofóbico, flammengofóbico, heterofóbico. O governo é que estimula isso através do Plano Nacional de Promoção de Direitos Humanos e Cidadania LGBT. O governo é que joga homo contra hetero”, disse o parlamentar, que ontem pediu sua desfilição do PP. A ação civil pública foi proposta por grupos de defesa dos direitos de homossexuais com base em declarações do deputado ao programa CQC, da TV Bandeirantes, em março de 2011, e em palestra na Universidade Federal Fluminense (UFF) em setembro daquele ano, de onde acabou expulso por estudantes. A juíza Luciana Santos Teixeira se baseou no artigo 187 do Código Civil, que prevê punição para o “titular de um direito” que “comete ato ilícito” ao exceder “manifestamente os limites impostos (...) pela boa-fé ou pelos bons costumes”. Na sentença, a juíza considerou que “não se pode deliberadamente agredir e humilhar, ignorando-se os princípios da igualdade e isonomia, com base na invocação à liberdade de expressão”. Ela rejeitou a tese da defesa de que Bolsonaro tem imunidade parlamentar. No CQC, ao ser questionado sobre como se comportaria se tivesse filho gay, Bolsonaro disse que seus filhos tiveram “boa educação”. Então, não corro esse risco”. No programa, ele declarou à cantora Preta Gil que não discutiria “promiscuidade” quando indagado sobre o que falaria se o seu filho namorasse uma negra. Bolsonaro alega que o programa foi editado e que achava que respondia a uma pergunta de Preta sobre homossexualidade. O caso originou a abertura de inquérito por suspeita de conduta racista, no Supremo Tribunal Federal, em 2013. O procurador-geral da República, Rodrigo Janot, pediu ao Supremo o arquivamento do procedimento, mas a corte ainda não deu parecer sobre demanda (O Estado de São Paulo, 2015, p. 7).

Além das entrevistas para programas populares, Bolsonaro também foi alvo da mídia, sendo mais uma vez protagonista de uma polêmica, durante o impeachment em 2016. Ao votar a favor do afastamento da Dilma Rousseff do cargo de presidente da república, Bolsonaro realizou um rápido discurso o qual chegou a homenagear o acusado de tortura Ustra:

Ao votar pelo impeachment de Dilma, Bolsonaro citou Ustra no discurso, causando polêmica. “Perderam em 64, perderam agora em 2016. Pela família, pela inocência das crianças em sala de aula, que o PT nunca teve, contra o comunismo, pela nossa liberdade, contra o Foro de São Paulo, pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff, pelo Exército de Caxias, pelas Forças Armadas, pelo Brasil acima de tudo e por Deus acima de tudo, o meu voto é sim”, declarou na ocasião em plenário (O Estado de São Paulo, 2019, p. 8).

O coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra foi responsável pelo comando do Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna (Doi-Codi) em São Paulo. O Doi-Codi foi uma ferramenta de repressão política na ditadura de 1964, sendo incumbido de investigar qualquer tipo de manifestação contrária aos militares pelo País, tendo sua concentração de poder na região sudeste. O Doi-Codi resultou em diversas torturas e desaparecimentos forçados. Dentre as pessoas investigadas Dilma Rousseff foi uma das que sofreram com seus os horrores. Dilma foi presa em 16 de janeiro de 1970 em um bar na Rua Augusta, região central de São Paulo. O local era utilizado para encontro clandestino entre militantes (LEMOS; MACIEL, 2020). Torturada pelos órgãos da repressão e encarcerada no Presídio Tiradentes, também na capital paulista, a ex-presidente relembra esse momento doloroso e de resistência (LEMOS; MACIEL, 2020).

Em 2009, Bolsonaro coloca na entrada de seu gabinete um cartaz debochando da memória dos familiares que perderam seus entes queridos nas valas comuns de Araguaia.

Um cartaz pendurado na porta do gabinete do deputado Jair Bolsonaro (PP-RJ) está causando polêmica na Câmara. Deputados do PC do B ficaram indignados diante da imagem de um cachorro mordendo um osso sob a mensagem "Desaparecidos do Araguaia, quem procura osso é cachorro." Trata-se de um "recado" aos setores da esquerda que defendem a abertura dos arquivos da ditadura, além da recuperação dos restos mortais de militantes que participaram da guerrilha rural liderada pelo PC do B nos anos 70. Único parlamentar a defender abertamente a ditadura militar, Bolsonaro afirma que está fazendo um protesto contra as indenizações "bilionárias" concedidas aos ex-presos políticos. "A mentira deles não é a verdade da história. O povo tem de dar graças a Deus aos militares. Tenho o direito de me expressar", diz o parlamentar (VENCESLAU, 2009).

Colegas parlamentares discordaram da ação de Bolsonaro, mas não queriam polemizar, pois o deputado iria usar o caso para, mais uma vez, vender sua imagem na mídia (VENCESLAU, 2009). Em seu primeiro ano de governo como presidente, Bolsonaro encerrou o Grupo de Trabalho Perus, responsável por identificar corpos de desaparecidos políticos da ditadura militar (1964-1985) entre as 1.047 caixas com ossadas da vala comum de um cemitério na zona oeste de São Paulo (SP), e o Grupo de Trabalho Araguaia, responsável pela busca e identificação dos restos mortais da guerrilha do Araguaia (BRASIL DE FATO, 2019).

A polêmica como entretenimento resultou em uma base de fãs, eleitores e devotos que, posteriormente, seriam intitulados bolsonaristas. Estar nas capas de revistas e televisões tornou-se uma ferramenta de marketing para promover sua imagem. Os programas CQC e SuperPop não eram sócios do deputado, porém ambos os lados viam que a posição autoritária de Bolsonaro nas entrevistas era um caminho para uma audi-

ência gigantesca sem fazer muito esforço (STYCER, 2018). Enquanto palavras de barbárie saíam de sua boca, quase ninguém o questionava e, quando era questionado, o objetivo era aumentar a polêmica do debate; aumentando a polêmica, a audiência subia. Esclarecer qualquer coisa para evitar desinformação ou ódio sobre o outro era desnecessário (STYCER, 2018).

O ano de 2013, três antes do impeachment, foi fundamental para discutirmos duas questões imprescindíveis da escalada de Bolsonaro de deputado a presidente da República. Em primeiro lugar, lembremos as manifestações populares que aconteceram de norte a sul do Brasil, tendo como foco a cidade de São Paulo, cujos manifestantes questionavam, inicialmente, o aumento de 0,20 centavos das passagens de ônibus. A pauta anticorrupção e antipolítica foi esteio discursivo de Bolsonaro até se tornar candidato a presidente da República em 2018.

Outra questão a ser referenciada nesta discussão das chamadas Jornadas de Junho, refere-se ao uso ampliado das mídias digitais, a partir do acesso à Internet, que permitiu às pessoas do Brasil inteiro uma possibilidade de organização jamais vista na história dos movimentos sociais do País.

. Este uso e abuso, sem limites, das redes digitais amplificou em 2018, as falas para lá de polêmicas de Bolsonaro e tiveram uma importância sem precedentes para a história da democracia brasileira, tendo em vista que se tratava de um ano eleitoral. Um ex-militar, que estava longe de ser consenso entre os próprios fardados, decidira se lançar na arena da disputa política do mais alto cargo da nação.

Algumas das grandes demandas das referidas manifestações foram os protestos contra a corrupção, com a ausência de partidos políticos na organização destas. O questionamento das instituições, da organização do Estado brasileiro, perpassava pela crítica aos partidos políticos, pela consciência de que os seus representantes não estavam à altura dos cargos que ocupavam, pela deficiência das políticas públicas enaltecidas nesses protestos. A ojeriza aos partidos se fez presente quando muitos preferiram sair às ruas de branco, demonstrando a desvinculação das siglas partidárias (SORJ, 2014, p.123-128).

Neste caso, o que mais se evidencia entre o momento da ascensão das jornadas de junho de 2013 e o processo que culminou na vitória de Bolsonaro nas eleições de 2018, é que “[...] a semente dos movimentos anticorrupção e de aversão à classe política fora plantada ali e, mais tarde, serviu de mote para o marketing que levou Jair Messias Bolsonaro a alçar o posto de chefe do executivo federal [...]” (FARIAS COELHO; CASTRO PINTO; SERRANO NUNES, 2023, p.108).

As jornadas de 2013 deram corpo ao discurso anticorrupção e antipolítica que permearam toda a campanha de Jair Messias Bolsonaro em 2018. Mesmo se lançando como *outsider* na política, acumulava longa carreira em cargos no legislativo, pelo estado do Rio de Janeiro, fato este que não motivou questionamento acerca da bandeira de negação da própria política, da qual Bolsonaro era cria, desde que se reinventou quando aposentou a farda de militar. O bolsonarismo teve seu ápice quando se transformou em uma ideia, em uma forma de enxergar o mundo e as pautas que cercam a vida cotidiana de milhões de pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escalada de Jair Messias Bolsonaro à Presidência da República teve amplo alcance em programas televisivos que ampliavam as possibilidades de atingir um grande público. O grande apelo popular desses programas serviu para que Bolsonaro se valesse de uma retórica considerada neofascista, reacionária, autoritária e nostálgica do Regime Militar de 1964, represada e que perdera espaço quando o regime autoritário imposto pelos militares chegou ao fim em 1985. A abertura política calou muitas de suas vozes, mas não as enterrou em definitivo.

As falas polêmicas daquele que se tornaria o candidato imbatível na disputa eleitoral de 2018, estiveram cada vez mais presentes nos círculos populares da política, nas casas de milhões de brasileiros, de todas as camadas sociais, nos bares e nos programas de TV, cujo maior entretenimento era a pauta política, que se impôs tanto quanto a pauta futebolística, grande paixão nacional.

O fenômeno Bolsonaro foi imparável quando suas falas foram turbinadas nas mídias digitais, especialmente nas redes sociais, cujo alcance foi avassalador. As estratégias tradicionais de marketing tiveram de ser reinventadas após as eleições de 2018 e fizeram lembrar a frase do cineasta Glauber Rocha de que para se fazer cinema apenas “uma câmera na mão e uma ideia na cabeça” eram suficientes. Para se fazer política nos recentes idos de 2018 apenas um celular na mão e umas ideias para lá de equivocadas passaram a ser a bola da vez do novo marketing político. Mas 2022 mostrou que a fórmula “mágica” de 2018 não se aplicaria como esperado pela horda bolsonarista. Certamente, esta análise da política será reescrita, refeita e redimensionada, pela complexidade, cuidado e demanda exigidas pelo turbilhão imposto por nosso tempo presente.

REFERÊNCIAS

BOLSONARO ENCERRA GRUPOS RESPONSÁVEIS POR IDENTIFICAR OSSADAS DE VÍTIMAS DA DITADURA. **Brasil de Fato**, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/04/22/bolsonaro-encerra-grupos-responsaveis-por-identificar-ossadas-de-vitimas-da-ditadura>. Acesso em: 26 out. 2023.

CARVALHO, L. **O cadete**: a vida de Jair Bolsonaro no quartel. 3. ed. São Paulo: Todavia, 2021.

FARIAS COELHO, P.; CASTRO PINTO, M. I.; SERRANO NUNEZ, S. G. Contexto histórico do marketing político no Brasil: das manifestações de 2013 até a campanha presidencial de 2022. **International Review Of Communication And Marketing Mix**, v. 6, n. 1, p. 104-116, 2023.

LEMOS, M.; MACIEL, C. Dilma Rousseff: "tortura é dor e morte. Eles querem que você perca a dignidade". **Brasil de Fato**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/01/15/dilma-rousseff-tortura-e-dor-e-morte-eles-querem-que-voce-perca-a-dignidade>. Acesso em: 05 out. 2023.

MADUEÑO, D.; FORMENTI, L. Câmara tem dia de bate-boca e choradeira. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 2003. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20031112-40202-spo-39-cid-c5-not>. Acesso em: 06 out. 2023.

MONTEIRO, T. Bolsonaro estimula celebração de 64. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20190325-45814-nac-8-pol-a8-not>. Acesso em: 05 out. 2023.

OLIVEIRA, C. Extremistas devem ser barrados nos veículos de comunicação? **Brasil de Fato**, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/04/23/extremistas-devem-ser-barrados-nos-veiculos-de-comunicacao>. Acesso em: 05 out. 2023.

PIVA, J. **O negócio de Jair**: a história proibida do clã Bolsonaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

RACY, S. Voz internética. **Estadão**, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20110331-42898-spo-87-cd2-d2-not/busca/Bolsonaro+CQC>. Acesso em: 05 out. 23.

SORJ, B. Socialização do cuidado e desigualdades sociais. **Tempo Social**, [s. l.], v. 26, n. 1, p. 123-128, 2014.

STYCER, M. **Qual foi o papel de CQC, Superpop e Pânico na popularização de Bolsonaro**. [São Paulo]: UOL, 2018. Disponível em: <https://tvefamosos.uol.com.br/blog/mauriciostycer/2018/10/29/qual-foi-o-papel-de-cqc-superpop-e-panico-na-popularizacao-de-bolsonaro/>. Acesso em: 05 out. 2023.

THOMÉ, C. Bolsonaro é condenado por discurso homofóbico. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20150415-44374-nac-7-pol-a7-not/busca/Bolsonaro+CQC>. Acesso em: 05 out. 2023.

VENCESLAU, P. Cartaz contra desaparecidos irrita deputados. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/cartaz-contra-desaparecidos-irrita-deputados/>. Acesso em: 23 out. 2023.



REFLEXÕES SOBRE O CONTO “DE QUANTA TERRA PRECISA UM HOMEM?” DE LIEV TOLSTÓI

REFLECTIONS ON THE STORY “HOW MUCH LAND DOES A MAN NEED?” FROM LIEV TOLSTOY

OLIVEIRA, Luka de Souza*

NUNES, Silvio Gabriel Serrano**

* Graduado em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro, São Paulo. Bolsista-UNISA Parcial. lukaoliveira347@gmail.com. Orcid: orcid.org/0009-0005-2744-5071.

**Doutor em Filosofia (2017) pela Universidade São Paulo. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro – UNISA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5565-0965>.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o conto "De quanta terra precisa um homem?", do escritor russo Liev Tolstói (1828-1910), refletindo a influência que o mesmo desempenhou na sociedade russa do final do século XIX e início do século XX. Para a execução desta pesquisa propomos compreender o contexto sócio-histórico da produção do conto e discutir a influência da obra tolstoiana. A metodologia utilizada foi de análise de conteúdo e o corpus selecionado para este estudo é o próprio conto de Tolstói, os estudos de Gyorgy Lukács (1885-1971) e Jean Baudrillard (1929-2007). Desta forma o arcabouço teórico que sustenta este trabalho são os estudos da Teoria crítica literária de Gyorgy Lukács e a sociologia crítica de Jean Baudrillard.

Palavras-chave: Tolstói; Sociedade; Crítica; Consumo.

ABSTRACT

This work aims to analyze the short story "How much land does a man need?", by the Russian writer Leo Tolstoy (1828-1910), reflecting the influence that he had on Russian society at the end of the 19th century and the beginning of the 20th century. In order to carry out this research, we propose to understand the socio-historical context of the production of the short story and discuss the influence of Tolstoy's work. The methodology used was content analysis and the corpus selected for this study is Tolstoy's own short story, Gyorgy's studies Lukács (1885-1971) and Jean Baudrillard (1929-2007), thus the theoretical framework that supports this work are the studies of Gyorgy Lukács' Critical Literary Theory and Jean Baudrillard's Critical Sociology.

Keywords: Tolstoy; Society; Criticism; Consumerism.

INTRODUÇÃO

Neste artigo buscamos analisar a filosofia do escritor russo Liév Tolstói através de seu conto "De quanta terra precisa um homem?". Os conceitos e ideias propagadas por Tolstói (posteriormente nomeado de Tolstóismo), influenciou toda uma geração de artistas intelectuais e movimentos sociais e políticos na Rússia pré-Revolução de 1914-1917. Por meio da literatura de Tolstói também é possível analisar a conjuntura política da sociedade russa, sendo esta literatura um reflexo direto do processo político, social, econômico e cultural da Rússia no final do século XIX.

Liév Nikoláievitch Tolstói (1828-1910) foi um escritor que cresceu entre a mais alta nobreza da Rússia, isto significava que desde muito cedo Tolstói teve uma vida repleta de privilégios, mas não significa que toda sua vida e obra se resume a isso, muito pelo contrário, Tolstói sempre buscou fugir das convenções sociais de seu tempo, seja através de seus romances ou de sua filosofia própria.

Pensar a literatura de Tolstói é refletir as grandes questões de seu tempo, o impacto da arte na sociedade, a formação humana, a autonomia de ideias e a emancipação do ser humano. A realidade social de Tolstói é o processo de desenvolvimento do capitalismo, as condições sociais e materiais da sociedade russa estavam voltadas para o acúmulo de capital e não no desenvolvimento cultural. O Estado russo, sob o regime czarista tratava das questões econômicas privilegiando o capital em detrimento de um projeto político cultural, tais medidas levaram a uma intensa defasagem na educação russa e o aumento da desigualdade social, sobretudo a relação desarmônica entre as propriedades rurais e as propriedades urbanas de forma que sua arte se volta para as questões sócio-morais e político-filosóficas em forma de uma grande denúncia.

A arte para Tolstói era considerada um instrumento que permitia a comunicação de sentimentos e consciência, desta maneira a literatura permitia o conhecimento da consciência de cada época, assim como o acesso aos valores de cada sociedade. Desse modo, a literatura de Tolstói, seja em suas grandes narrativas, contos ou novelas curtas, ponderava um equilíbrio entre a "verdade da vida" e a "verdade da arte", de acordo com o filósofo húngaro György Lukács, "Tolstói era um escritor grande demais para oferecer um sucedâneo de literatura. Quando seu material ultrapassou o ficcionalmente figurável, ele abandonou os meios de expressão da literatura e procurou tratar o tema por meios conceituais" (LUKÁCS, 2015, p. 61), isto é, Tolstói tratava a literatura como filosofia, como produção de ideias através de sua narrativa sociopolítica.

A RUSSIA DE TOLSTÓI: VIDA E OBRA

Tolstói nasceu em 1828 em Iásnaia Poliana, uma propriedade rural russa que pertencia ao conde Nikolai Tolstói e a princesa Mária Volkônskaia, pais de Tolstói. Ao lado dos irmãos, Tolstói cresceu sendo criado por sua tia Tatiana Iergolskaia, isso porque seus pais haviam morrido cedo, a mãe em 1830 e sete anos mais tarde seu pai. Ainda jovem, em 1845 Tolstói entra para a Universidade para estudar Línguas Orientais, todavia, abandona o curso e muda-se para Moscou e em 1849 presta para o curso de Direito. Conforme a juventude de seu tempo, Tolstói usava a sua vida privilegiada em prol de jogos e mulheres, até que em virtude de sua irresponsabilidade acaba por se endividar e empenha a propriedade herdada de sua família.

Tolstói alista-se no exército russo em 1951 e serviu no Cáucaso, momento que inicia sua carreira de escritor e publica os livros “Infância” (1852), “Adolescência” (1854) e “Juventude” (1857). Já oficial, Tolstói participa em 1855 da batalha de Sebastópol na Crimeia, a experiência de Tolstói foi registrada no livro de contos “Contos de Sebastópol”, publicado entre 1855 e 1857.

Quando volta para Iásnaia Poliana, Tolstói busca libertar seus servos e não obtém sucesso. Já em 1859, Liev publica sua famosa novela russa Felicidade Conjugal e funda uma escola para os filhos dos servos de sua propriedade rural. Em 1862 casa-se com Sófia Andréievna Behrs, com quem teria treze filhos. Os anos seguintes seriam muito produtivos para Tolstói, pois em 1862 publica sua obra “Os cossacos” e “Guerra e paz” entre 1865 e 1869. “Anna Kariênina” foi publicado entre 1875 e 1878, as obras seriam fundamentais para a consolidação de Tolstói entre os maiores escritores russos. Em 1882, Tolstói renega a sua própria obra e assume uma nova postura filosófica diante do cristianismo ortodoxo russo. Tolstói sempre pregou o amor ao próximo acima do amor a Instituição, tal postura o levou a ser excomungado em 1901 como um “falso profeta”, conseqüentemente situação política da Rússia se torna ainda mais enfática em sua escrita, embora suas obras anteriores já fossem assumidamente politizadas, Tolstói amplia seu repertório crítico com a escrita de romances mais curtos que colocam como temática principal a vida social. A professora Aurora Bernardini nos explica:

Tolstói é importante não apenas por ser o mestre insuperado do gênero que se costumou chamar “romance psicológico do século XIX”, mas também por seus contos breves, diários e escritos teóricos sobre pedagogia, arte e religião. Apesar de, durante muito tempo o tolstóismo ter sido reduzido a uma doutrina mais ou menos exótica que se transformou na bandeira de pessoas que – como ele mesmo as definiu em conversa com Maksim Gorki — “gostam de suspirar, de se beijarem, tem as mãos moles e suavenas e olhos hipócritas”, o cristianismo de Tolstói propõe, purgado dos dogmas, dos rituais e da promessa de uma vida eterna, tem as bases muito simples das grandes religiões, especialmente de algumas orientais, que ele, grande autodidata e amante de elencos e de esque-

mas, assim sintetiza: “No homem há uma parcela de sua origem divina. Para aumentá-la, ele deve refrear suas paixões e fazer crescer dentro de si. O meio prático de consegui-lo é agir com os outros como gostaria que agissem em relação a si próprio. Não seja inimigo de ninguém” (*O que é religião?*, 1902) Em sua pregação, Tolstói apelará a Deus, não por si, mas para seu povo. Deixou-lhe um evangelho mais fácil de ser aceito, apagou o princípio bélico, clamou pelo refreamento das paixões e pela abnegação de si próprio. Contra o Estado, foi pela distribuição de terras aos camponeses, pela abolição dos privilégios de poucos; contra o militarismo, foi pela não resistência ao mal e pela objeção de consciência (2018, p. 138-139).

A influência de Tolstói no meio social levará ao tolstóismo, um movimento social que se baseava nas visões filosóficas propostas pelo escritor russo. Dentre os princípios filosóficos do tolstóismo, estava o pacifismo e a desobediência civil, um dos maiores intérpretes do movimento foi Gandhi. Conforme o historiador da Rússia Orlando Figes:

Ele passou a rejeitar as doutrinas da Igreja – a Trindade, a Ressurreição, toda a noção de um Cristo divino – e, em vez delas, passou a pregar uma religião prática baseadas no exemplo de Cristo como ser humano vivo. A sua forma de cristianismo não podia ser contida em nenhuma Igreja. Ia além dos muros do mosteiro para se envolver diretamente com as principais questões sociais – a pobreza e a desigualdade, a crueldade e a opressão – que nenhum cristão num país como a Rússia podia ignorar (2022, p. 423).

Dessa forma, Tolstói rejeita as convenções sociais de seu tempo, as doutrinas da religião ortodoxa e a desigualdade promovida pela burguesia, tópicos recorrentes na literatura russa, a exemplo de Dostoiévski que discorria temáticas religiosas e políticas. Todavia, o anarquismo cristão crítico de Tolstói não é a única coisa que está na mente do escritor russo.¹

Figes (2022) explica que a morte se torna um tema recorrente em sua mente e assim, o ano de 1880 é marcante para a carreira de Tolstói. Após uma “crise moral”, Tolstói decide doar todos os seus bens aos camponeses, além disso, o escritor afligiu-se com estes constantes pensamentos a respeito da morte e sofre com recorrentes crises existenciais que levaram sua obra a assumir um estilo existencialista ainda mais filosófico, de acordo com a crítica literária do Filósofo húngaro György Lukács:

É suficiente recordar a morte de Nikolai Lievin em *Ana Karenina*, a de Andriei Bolkonski em *Guerra e paz* e *A morte de Ivan Ilich*. A morte aparece, em todos estes casos, como um simples momento num rico conjunto de nexos individuais e sociais. Mais ainda: a morte adquire também, em Tolstói, uma profunda im-

¹ “Dostoiévski expõe todas as contradições da sociedade, a corrupção moral pelo dinheiro, os vícios da sociedade russa, o declínio ideológico da família burguesa e a degradação da sociedade. Um dos temas centrais trabalhados em “Os Irmãos Karamázov” é o conflito entre a fé e a razão. Dostoiévski aborda a questão religiosa por meio de diálogos filosóficos e discussões entre os personagens do livro. O debate sobre a existência de Deus, a natureza do mal e o livre-arbítrio permeia toda narrativa, criando um ambiente intelectualmente estimulante e provocativo. O que poderia ser apenas um imenso romance filosófico não se restringe a isso. Ao longo da trama, Dostoiévski cria ao mesmo tempo uma narrativa filosófica e policial, repleta de vozes próprias de seus próprios personagens” (OLIVEIRA, 2023, p.134-136).

portância crítico-social, já que desmascara a vida social e individual da pessoa em questão (2010, p. 89).

Assim, na década de 80, vêm a publicação de suas novelas curtas² e seus diversos contos, entre eles “De quanta terra precisa um homem?”, que irão refletir todas as questões propostas por Tolstói desde sua juventude até sua fase de maior maturidade na literatura. Da mesma forma que a filosofia e a literatura de Rousseau contribuíram na influência da conjuntura política da Revolução Francesa, Tolstói colaborou para a Revolução Russa. A Rússia no final do século XIX passava por intensas transformações e questões de estruturação social. Era um país com bases feudais e em comparação com a Europa Ocidental, denotava atrasos econômicos.

A monarquia russa tinha uma longa tradição de autoritarismo e de repressão sob a dinastia dos Romanov (1613-1918). A família burguesa dos Romanov governava em um pleno regime de autocracia e de repressão sem qualquer participação política do povo. Vários povos viviam no Império russo czarista que se estendia desde a Europa Oriental e quase toda a Ásia central. Na construção deste império Czarista, foi importante a dominação dos territórios da Crimeia ao sul com Catarina II (1762-1796), a incorporação da Geórgia em 1801, da Finlândia em 1809 e das montanhas do Cáucaso ao sul e da Ásia central muçulmana. O fortalecimento e a criação do império russo advêm de uma política estruturada em uma política imperialista e com o Estado centralizador. De acordo com o professor Angelo Segrillo:

O Estado russo prosseguia, então, seu curso como monarquia absolutista a despeito de a Europa Ocidental há tempos estar abandonando tal paradigma e entrando na época liberal. E não era apenas no campo político que esse tipo de contradição ocorria. A Revolução Industrial inaugurou no século XIX uma nova era de modernidade industrial na Europa. Mas a Rússia não estava acompanhando tal escalada. Ainda inebriada pelos sucessos na vitória das guerras napoleônicas e pelo tamanho do seu exército (o maior da Europa), a Rússia se sentia segura em sua fortaleza. Por isso, a Guerra da Crimeia se revelaria um choque em que o país sentiu de forma pungente, como suas tecnologias e armamentos estavam ficando ultrapassados em relação aos países avançados da Europa Ocidental (2022, p. 148-149).

A história da Rússia foi marcada por grandes guerras e revoluções. Os processos análogos da Europa ocorrem com a Rússia também, desta forma, o século XIX é marcante pela degradação moral da ideologia conservadora, a segregação entre campo e meio urbano, e uma nova visão filosófica da religião. Gyorgy Lukács elucida:

Pensemos na concepção de Tolstói sobre a guerra. nenhum escritor da literatura mundial teve uma desconfiança tão profunda contra tudo o que vem do “alto” quanto ele. Sua figuração do mundo do alto, do generalato, da corte, da província reflete a desconfiança e o ódio do simples camponês ou soldado. Mas Tolstói também retrata esse mundo do “alto” e, com isso, dá à desconfiança e ao ódio do povo um objeto concreto, visível. Acontece que essa diferença é mais do que exterior e esquemática. Pois a existência concreta do objeto odiado já introduz, em si e para si, uma gradação, uma comparação, uma paixão no

² “A morte de Ivan Ilitch (1886)”, “O diabo (1889)”, “A Sonata a Kreutzer” (1891) e “Khadji-murát” (1905).

retratar dos sentimentos do povo em relação a esse mundo do “alto” (2015, p. 259).

Tolstói vive os processos políticos do período Czarista e do período Pré-Revolucionário (1914-1917). A professora de literatura russa Aurora Bernardini (2018) elucida que entre as preocupações sociais do escritor russo, estava a educação entre uma das mais discutidas. Mesmo sem nunca ter frequentado uma escola antes e tendo toda sua formação escolar em casa, Tolstói acreditava e defendia uma educação intelectual, mas também que se adequasse à sabedoria do campo e do trabalho.

Em 1859 Tolstói elaborou um projeto, fruto de seus encontros e inquietações pedagógicas, a Revista da Escola de Iásnaia Poliana. Em 1961, decide reabrir a escola onde o mesmo era o único professor. Em 1872 abre outra escola para 35 estudantes, nesta escola, além de Tolstói, sua esposa e seus filhos mais velhos se tornam professores. Conforme os estudos de referência, Bernardini (2018) nos explica que para Tolstói a tarefa do professor seria de conduzir a mente do estudante através daquilo que torna mais fácil a compreensão de um saber. Além disso, também é tarefa da escola colocar na consciência de seus estudantes as leis fundamentais que regem a vida do povo, isto é, o conhecimento pela natureza, a arte, a literatura, a linguagem e a física.

A CRÍTICA AO PÓS-MODERNISMO EM “DE QUANTA TERRA PRECISA UM HO-MEM?”

As críticas de Tolstói à pós-modernidade estão justamente nas relações sociais e políticas que foram cultivadas como valores humanos após a consolidação do modo de produção capitalista. Seja na Instituição religiosa, na educacional, no local de trabalho ou na organização política, o ser humano sempre se inclinará para aquilo que o interessa enquanto capital, de forma que o ser humano se reduz ou a pura mercadoria ou a engrenagem para alimentar a máquina do capital. O filósofo húngaro György Lukács (1997) explica que a literatura defende a integridade humana e, tal ofício expõe todas as circunstâncias da sociedade na qual aquela determina literatura está inserida. Sendo assim, a literatura é a linguagem do mundo que o escritor reflete e espelha em sua obra e criatividade. É através da literatura que o escritor realiza e se encontra dentro de sua intensa necessidade: escrever e tornar visível a mensagem que deseja esclarecer em sua obra.

Baseado em sua experiência pessoal como veterano da Guerra da Crimeia (1853-1856), Tolstói produz um dos maiores romances da Rússia, Guerra e paz. O gi-

gantesco romance de Tolstói nos ilustra todas as experiências vivenciadas pelos russos, além das questões universais da humanidade - isto é, a moral, o amor, a fé e o sentido da vida. Explica Angelo Segrillo:

O possível *alter ego* de Tolstói é o personagem ironicamente chamado Pierre (um russo que foi educado no exterior). Após longas buscas, acaba encontrando sentido na vida em sua interação com Platon Karataev, um camponês simples e íntegro. Este será um tema que Tolstói vai desenvolver ao longo de sua vida: o da pureza da alma camponesa contra a corrupção imperante da vida urbana (2022, p. 50).

Notamos que o princípio filosófico de Tolstói está intimamente ligada à crítica ao modo de produção russo, e por isto, sua produção intelectual se guiará como uma profunda crítica pacifista aos costumes capitalistas da Rússia. Desta forma, a produção do conto *De Quanta Terra Precisa um Homem?* Trata-se de uma influência direta, não apenas das pesquisas históricas, mas da experiência pessoal e das ideias maduras de Liév Tolstói. O conto se inicia em uma narrativa retratando uma conversa entre duas irmãs, que vivem vidas diferentes, representando justamente essa diferenciação que ocorria com entre a vida no campo e a vida urbana.

A irmã mais velha saiu da cidade e foi para o campo visitar a irmã mais nova. A mais velha era casada com um comerciante na cidade e a mais nova, com um mujique, no campo. As irmãs estavam tomando chá, conversavam. A mais velha começou a se gabar, contar vantagem de sua vida na cidade: na cidade ela vivia e andava com mais limpeza e mais conforto, vestia bem os filhos, comia e bebia que era uma beleza e saía para passeios e festas e para ir ao teatro (TOLSTÓI, 2018, p. 510).

Apesar do conflito entre o estilo de vida das irmãs, uma não trocava pela vida da outra. Enquanto a irmã mais velha tenta persuadir para sua irmã mais nova trocar de vida e buscar algo mais “decente”, o camponês Pakhom, que está insatisfeito com a sua vida simples, e deseja mais terra (propriedade), escuta a conversa das irmãs e afirma: “Isso é pura verdade - disse ele. – Como a gente, desde criança, fica lavrando a terra, essas doidices não entram na nossa cabeça. Só uma coisa é ruim: a terra é pouca! Se tivesse terra à vontade, eu não tinha medo de ninguém, nem do Diabo!” (TOLSTÓI, 2018, p. 511). Pakhom escuta falar de uma tribo local que tem muita terra e decide ir até lá, para conseguir mais terra. Quando chega, ele se encontra com um ancião que lhe oferece uma oportunidade de ganhar toda a terra que Pakhom quiser, desde que percorra a área em 1 dia, sem retornar ao ponto de partida. Pakhom aceita o desafio e começa a correr.

Pakhom olhou de relance para o sol e ele já havia tocado na terra, já tinha começado a sumir atrás do horizonte, que cortava o sol em forma de arco. Pakhom recorreu a suas últimas energias, inclinou o corpo para a frente, só a muito custo conseguia equilibrar-se nas pernas e não cair. Pakhom corria para *xikhan*, de repente tudo ficou escuro. Olhou – o sol tinha se posto. Pakhom suspirou. “Meu esforço foi em vão”, pensou. Quis parar, mas ouviu que todos os baskires gritavam e lembrou-se de que, de baixo, lhe parecia que o sol tinha se

posto, mas visto de cima de *xikhan*, o sol ainda não baixara de todo. Pakhom respirou fundo, correu subindo o *xikhan*. No *xikhan*, ainda estava claro. Pakhom subiu correndo, viu o chapéu. O chefe estava sentado na frente do chapéu, gargalhava, as mãos seguravam a pança. Pakhom lembrou-se do sonho, suspirou, as pernas se dobraram e ele tombou para a frente, segurando o chapéu com as mãos (TOLSTÓI, 2018, p. 521).

Dessa forma, Pakhom fica tão obcecado em adquirir mais terra que acaba correndo demais e morre de exaustão. A ironia da história é que, ao final, Pakhom descobre que tudo o que ele realmente precisava era da quantidade adequada de terra para cultivar e viver confortavelmente. A exaustão vem de uma busca sem limites através de bens materiais, pois na Pós-Modernidade, os bens materiais determinam os valores morais da felicidade. O sociólogo e filósofo francês Jean Baudrillard (2009), ao estudar a sociedade, denominou que a publicidade e o design moldaram a realidade de tal forma, que objetos se descaracterizaram de sua “essência”. Assim, como não são mais caracterizados por sua presença simbólica, a nova relação torna-se objetiva.

Desta maneira, os “objetos de consumo” tornam-se signos, que adquiram sentido somente quando apresentam uma relação abstrata com outros objetos-signos, se desconcentrando assim da função de medidor de relações vividas. Tal mudança torna-se significativa para que toda a sociedade vise o consumo. Então, caberia ao consumidor comprar para que a sociedade continue produzindo, a fim de pagar o que foi comprado. Tal cenário é acentuado pela ótica de Baudrillard, mas Tolstói já havia observado que a produção material em excesso e os padrões de consumismo estavam afetando diretamente a sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a literatura de Tolstói se apresenta como um importante agente reflexivo para compreender as questões da Rússia. Através do conto, Tolstói ilustra uma das maiores questões para humanidade, isto é, o que é necessário para ser feliz. Pakhom representa e propõe a reflexão que a aquisição de bens materiais traz também problemas para a vida. A busca pelo status deixa Pakhom insatisfeito, cansado e incomodado, como é exatamente na Pós-modernidade, onde os valores humanos são pautados pelos valores materiais e há uma busca incessante através do capital. Valores que entram em contraste com a existência autêntica, que é pautada nos valores humanistas e pacifistas da doutrina do tolstoísmo.

REFERÊNCIAS

BAUDRILLARD, J. **Sociedade do consumo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BERNARDINI, F. A. **Aulas de literatura russa**. São Paulo: Kalinka, 2018.

FIGES, O. **História cultural da Rússia**. Rio de Janeiro: Record, 2022.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética Marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

LUKÁCS, G. **Marxismo e Teoria da literatura**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LUKÁCS, G. **O Romance Histórico**. São Paulo: Boitempo, 2015.

OLIVEIRA, L. S. “Os Irmãos Karamázov” de Fiódor Dostoiévski: um romance filosófico imerso na polifonia do gênero humano. **Revista Pluralistas**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 133-135, 2023.

SEGRILLO, A. **Os russos**. São Paulo; Editora contracorrente, 2022.

TOLSTOI, L. **Contos completos**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2018. (v. 1).



ARTIGOS LIVRES

ASPECTOS SOBRE A
CORRUPÇÃO NA AMÉRICA
PORTUGUESA (SÉCULO XVIII)

ASPECTS ABOUT CORRUPTION
IN PORTUGUESE AMERICA
(18TH CENTURY)

SILVA, Daniel Costa*

* Mestrando em História, vinculado ao PPGHIS da Escola de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH-UNIFESP), instituição onde concluiu sua graduação em História. Atualmente desenvolve a pesquisa intitulada: "Que o modo vença mais que o poder": uma análise das práticas de combate à corrupção durante o período pombalino (Pernambuco e Minas Gerais, c. 1758-1768). E-mail: d.silva16@unifesp.br.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7786-2678>.

RESUMO

O artigo tem como objetivo principal discutir alguns aspectos em torno da compreensão do conceito de corrupção na América portuguesa ao longo do século XVIII, dando ênfase ao período da administração pombalina. Apesar de raramente aparecer de forma clara na documentação, no período em questão a corrupção, mesmo que vista enquanto contrabando, descaminho e outros crimes era uma constante, prática tolerada pelas autoridades e pela população, desde que não fosse ultrapassado os limites morais estabelecidos. Para discutir o tema, além de discussão bibliográfica abordo como o conceito pode ser observado em fontes produzidas no período, especialmente aquelas custodiadas pelo Arquivo Histórico Ultramarino.

Palavras-chave: Corrupção; Contrabando; Atividades ilícitas.

ABSTRACT

The main objective of this article is to discuss some aspects surrounding the understanding of the concept of corruption in Portuguese America throughout the 18th century, emphasizing the period of the Pombaline administration. Although it rarely appears clearly in the documentation, in the period in question, corruption, even if seen as smuggling, embezzlement and other crimes, was a constant practice, tolerated by the authorities and the population, as long as the established moral limits were not exceeded. To discuss the topic, in addition to a bibliographical discussion the concept can be observed in sources produced in the period, especially those guarded by the Arquivo Histórico Ultramarino.

Keywords: Corruption; Smuggling; Illicit activities.

INTRODUÇÃO

O presente artigo traz alguns apontamentos desenvolvidos desde trabalhos anteriores sobre a prática da corrupção no período colonial e seu entendimento enquanto conceito, utilizando como recorte espacial e temporal a capitania de Pernambuco entre 1758 e 1778. Para o desenvolvimento da pesquisa busquei entender quais fatores contribuíram para o incremento de tais atividades e quais as dificuldades enfrentadas na implantação de medidas efetivas na coação ao contrabando, descaminho e corrupção no território colonial. Parto da premissa de que, apesar da implantação de medidas legais por parte da Coroa, estas esbarravam em primeiro lugar no envolvimento dos próprios agentes estatais que deveriam coibir tais práticas e contraditoriamente no comportamento da própria Coroa que apesar de procurar conter essas atividades espúrias, não a fazia com devida convicção, pois poderia colocar em xeque todo um sistema que bem ou mal garantia sua proeminência nos territórios conquistados.

A CORRUPÇÃO NA AMERICA PORTUGUESA VISTA PELA HISTORIOGRAFIA

Raymundo Faoro, ao tratar da formação do que ele denominou patronato brasileiro na obra *Os Donos do Poder*, afirma que é o funcionalismo, o detentor do cargo, aquele que congrega, reúne e domina a economia e os arranjos sociais. Assim, ao estarem afastados do poder central, esses funcionários "entregam-se à busca de bens pessoais, transgredindo normas que deveriam obedecer e implantar" (FAORO, 2008, p. 202). Usando também a matriz weberiana mobilizada por Faoro, Maria Filomena Coelho afirmará que dentro da lógica de uma sociedade estamental a corrupção não era algo estranho, na realidade tal prática servira para reforçar e legitimar a autoridade desses agentes, que além de representarem o rei, pertenciam a aristocracia. Sérgio Buarque de Holanda irá argumentar no célebre *Raízes do Brasil* que, ao trazer para a colônia um sistema complexo e acabado de preceitos, a metrópole desconhecia as particularidades existentes do outro lado do Atlântico. Assim, na dinâmica interna da colônia, "multiplicaram-se princípios abstratos com os quais pudessem vestir seus próprios interesses" (HOLANDA, 2002, p. 160).

Por sua vez, abordando a questão da burocracia colonial e a aplicabilidade da legislação metropolitana na colônia, Caio Prado Júnior defende a ideia de que, estendendo para o Brasil a organização e o sistema administrativo semelhante ao encontrado em Portugal, não foi forjado nada de original. Segundo Prado, "as inovações são insignificantes e não alteram o sistema e caráter da administração que será na colônia um símile perfeito do Reino" (PRADO JÚNIOR, 1961, p. 300). Ainda segundo Caio Pra-

do, essas inovações insignificantes, quando ocorreram, se deram pelas condições adversas da colônia quando comparadas ao Reino. Ou seja, a realidade local não pode ser deixada à margem quando foram pensadas as questões administrativas.

Percorrendo os caminhos abertos por Prado Júnior, Fernando Novais demonstra que, no sistema colonial, a prática do contrabando oferecia riscos para quem se engajar nela mas, ao fim e ao cabo, ela se tornava rentável exatamente pelas possibilidades de ascensão dos indivíduos nela implicados: "parece certo que o contrabando envolvesse um abrandamento do sistema, mas não sua supressão" (NOVAIS, 1989, p. 91). Desse modo, apesar das variadas tentativas de regular as atividades dos funcionários ligados à Coroa (FURTADO, 1999), tais medidas não obtiveram sucesso completo, pois nesse momento já se observava a "cristalização de um estamento burocrático" (SOUZA, 2009, p. 153) formado por esses agentes públicos, comerciantes e agentes do capital, que tinham como principal objetivo fazer parte dos quadros dessa elite local.

Cabe, aqui, distinguir os interesses almejados pelos agentes públicos enviados pela metrópole e os agentes públicos locais. Os funcionários enviados pela Coroa, além de maior prestígio e poder, contavam com a possibilidade de mobilidade intermitente, ou seja, ocupavam cargos naquela localidade por tempo determinado, partindo em seguida para exercer funções administrativas em outros domínios coloniais. A mobilidade desses prepostos, segundo a Coroa, dificultava o estreitamento das relações desses agentes com a população local, inibindo assim a prática do contrabando e da corrupção por parte desses agentes. Porém, em muitos casos, ocorria a situação inversa: utilizando o poder que detinham, esses funcionários recrutavam membros da elite local para exercer a autoridade e servir de preposto na realização de atividades ilegais nos rincões.

Os funcionários enviados pela Coroa portuguesa, mesmo com a mobilidade posta, tinham chances de aumentar suas fortunas negociando cargos e nomeações para, em seguida, retornarem ao reino enriquecidos. Enquanto isso, os funcionários locais nomeados passavam a exercer influência e adquirir maior poder em suas regiões, como mostrará Laura de Mello e Souza na consagrada obra, *O Sol e a Sombra*. Segundo Júnia Ferreira Furtado, "o poder metropolitano se manifestava na sociedade colonial de diversas maneiras, na esfera pública e na privada, e a reprodução desse poder não ocorria sem antagonismos" (FURTADO, 1999, p. 20). A Coroa buscava submeter e organizar a colônia: ela "representava a si mesma", procurando forjar a sociedade além-mar. Apesar de isso não resultar em sua expressão direta, a busca era por uma identidade entre o colonizador e o colonizado.

O significado da palavra corrupção e, por consequência, do próprio ato de corromper, não ficou imune às transformações ocorridas na sociedade ao longo do tempo, gerando inclusive debates acalorados sobre a pertinência da utilização do conceito de corrupção para casos ocorridos no século XVIII. Ainda assim, como atesta Maria Fernanda Bicalho (2017, p. 131), "pouco abordadas por uma nova geração de historiadores, a ilicitude, a venalidade e a corrupção não estiveram totalmente ausentes de nossa produção acadêmica". Por isso, é importante caracterizar o que era entendido como corrupção no período em questão. Eduardo Torres Arancivia (2007, p. 4), por sua vez, afirma que para pensar a corrupção nessa época, além de se voltar para o significado da palavra no contexto da sociedade analisada, é necessário também distinguir a compreensão da mesma dentro do sistema do Estado Liberal Moderno e do Antigo Regime. Não fazer tal distinção traz para o historiador o risco de cair na "armadilha do anacronismo".

Seguindo interpretação semelhante, o historiador Luciano Figueiredo afirma que para melhor compreender o fenômeno da corrupção na época colonial, o pesquisador deve ter plena clareza que a tarefa exigirá um enquadramento de acordo com a cultura política, a prática administrativa e a dinâmica do próprio processo de colonização mercantilista na América portuguesa. Ainda segundo Figueiredo, "foram desses quadros a compreensão de tais condutas tende a aparecer cercada por anacronismo, simplificação e teleogia" (FIGUEIREDO, 2008, p. 203).

Desse modo ao encarar a tarefa de trabalhar com tema tão espinhoso, visto que sendo ainda "assunto controverso, o uso deste conceito para a Idade Moderna é terreno pedregoso na historiografia, tratado, por vezes, como uma verdadeira espécie de tabu" (WHELING, 2014) o historiador deve ter a clareza que a aproximação com o objeto não será uma tarefa fácil, visto que além da questão referente a conceptualização do termo, o pesquisador ainda deverá lidar com a ausência da expressão de forma clara nas fontes. Ao lidar com a documentação proveniente do Arquivo Histórico Ultramarino encontramos referência a "práticas ilícitas", "descaminhos", "contrabando", e quando olhamos especificamente para os agentes régios a presença ou ausência do termo "limpeza de mãos", expressão que designava a conduta desses agentes durante o período que prestara serviços a Coroa.

Um instrumento de grande importância para a compreensão e averiguação da trajetória desses agentes são as residências, que era o "exame ou informação que se tirava dos procedimentos e da atuação dos funcionários quando do exercício de seus ofícios" (MELLO, 2015, p. 154). Em uma realidade onde apesar de ter garantido aos súbitos o direito de petição a metrópole, a residência era o momento onde a população

local encontrava a oportunidade de apresentar queixas e denúncias sobre as autoridades que serviam na colônia.

Outra alternativa para aqueles que buscam fontes sobre o tema, é a análise da produção literária do período. Como exemplos podemos citar os sermões do padre Antonio Vieira; a conhecida obra anônima, *A arte de furta*, onde aproveitando-se do anonimato o autor promoveu mordaz crítica a administração colonial e a justiça, classificada como venal e interesseira. Ainda podemos lembrar Gregório de Matos, que utilizando a Bahia como cenário imputou a juizes e letrados a prática da corrupção. Por fim nos cabe lembrar o poeta Tomás Antônio Gonzaga e suas *Cartas Chilenas*, onde apesar de tecer alguns comentários positivos, imputou a corrupção e o contrabando praticado por autoridades como um dos motivos para a decadência das Minas.

A DEFINIÇÃO DE CORRUPÇÃO NO SÉCULO XVIII

Ao consultar o *Vocabulario Portuguez & Latino*, do lexicógrafo Raphael Bluteau (1712-1728), redigido e editado no primeiro quartel do século XVIII, encontramos o termo corrupção como algo vinculado à questão moral, à destruição e à corrosão da alma. Bluteau associa ainda a corrupção à introdução de qualidades alterantes e destrutivas no ímpio: até a consolidação do ato da corrupção, o ente corrompido seria alguém livre de máculas que passa a sofrer influências destrutivas. Distinção interessante é aquela entre o corrupto e o corruptor.

Na concepção de Bluteau, percebe-se claramente um julgamento moral maior no caso do corrupto, que é apresentado como viciado, depravado, corrompido no sentido moral. Por sua vez, o corruptor ou a corruptora são identificados "apenas" como aqueles que corrompem, ou seja, na leitura bluteuaniana o corrupto seria a causa, enquanto o corruptor o efeito.

Já o descaminho é visto como uma atividade ligada a má ou ausência total da aplicação das rendas públicas, distraídas e desviadas do fim para que eram originadas, enquanto o contrabando era configurado como o ato de furta pelo alto os direitos da Fazenda. Ou seja, enquanto o ato de corromper era enxergado como algo por vezes abstrato, o descaminho e o contrabando eram atos concretos. Porém, não há como ignorar que a corrupção enquanto fator subjetivo está ligado de forma intrínseca aos dois atos.

No final do mesmo século, veio ao prelo o *Diccionario da lingua portugueza* de Antonio Moraes Silva (1890), versão ampliada e modernizada da obra de Bluteau. Nele, a palavra aparece associada à destruição da carne, daquilo que é bom e reto, sendo

também associada a delitos ligados à administração. O ato de corromper, para Silva, significa alterar o que está perfeito, perverter algo ou alguém, mas também subornar, peitar alguma pessoa. No dicionário em questão, o juiz é apresentado como exemplo de alguém passível de receber o suborno.

Assim como na obra de Bluteau, a corrupção para Moraes Silva significa alterar algo reto, corromper a carne morta, mas também aparece como sinônimo de prevaricação, indicando a mudança na compreensão da palavra. O corrupto e o corruptível são apresentados como aqueles sujeitos ligados à corrupção, indivíduos passíveis de corromper, enquanto o corruptor é apresentado como quem corrompe a honra.

Adriana Romeiro (2015) afirma que, sendo objeto de intenso debate, a aplicação do conceito de corrupção às sociedades da Época Moderna impõe lidar com problemas teóricos e metodológicos complexos, obrigando o estudioso a um processo de conceptualização, para afastar os riscos de anacronismo. Riscos como, por exemplo, “o de se aplicar noções próprias da burocracia do Estado liberal em contextos caracterizados pela indistinção entre as esferas pública e privada, nos quais práticas hoje condenadas gozavam de legitimidade, sendo socialmente aceitas”, ou ainda a “tendência a se confundir os padrões de recrutamento e atuação dos agentes de uma administração baseada na lógica de serviço régio, com os padrões de racionalização do funcionalismo moderno”.

Para Romeiro, um dos principais meios usados no período para tentar aplacar desvios dos agentes régios na colônia era difundir largamente entre os colonos o direito de petição. Segundo a autora, esse direito funcionou como meio para a expressão do descontentamento ante os abusos e arbitrariedades cometidos pelas autoridades locais. Em um cenário onde a distância surgia como enorme obstáculo para o acesso ao poder central e proporciona maior autonomia para esses agentes, incluindo aí mandos e desmandos, “o direito de petição revelava-se um poderoso dispositivo de governabilidade a partir de diferentes perspectivas” (ROMEIRO, 2015, p. 109).

Romeiro explica ainda que os reis e a população não condenavam o enriquecimento das autoridades, desde que isso se desse com discrição e dentro de determinados limites, pois como era difícil para a fazenda régia arcar com todos os custos para manutenção do seu vasto Império, tornava-se fundamental contar também com os recursos desses agentes, que obviamente iriam procurar repor tais despesas. A situação mudava de figura quando o enriquecimento ilícito desses agentes constituía uma prática espúria, sendo condenada social e moralmente. Adriana Romeiro ainda considera legítimo o uso do conceito de corrupção para os tempos coloniais, compreendendo a aplicação cabível ao contexto do período. Para melhor compreensão, deve-se entender

a transformação do uso e significado da palavra e do ato de corromper como expressão de “uma mudança na cultura, nas normas e obrigações dos grupos em questão” (ROMEIRO, 2017, p. 25).

Paulo Cavalcanti (2009), em trabalho sobre os descaminhos na América portuguesa, vai afirmar que o crescente envolvimento desses agentes com o contrabando poderá ser encarado como resultado da própria dinâmica colonial, sendo algo intrínseco ao sistema vigente. Ainda segundo o autor, o descaminho na América portuguesa era uma “prática social constitutiva e formadora daquela sociedade, encoberta pelas formalidades oficiais”. No mesmo sentido, Ernst Pijning (2001) esclarece que, para compreender melhor a aceitação e onipresença do contrabando na América portuguesa, é necessário primeiramente distinguir dois tipos de contrabando: aquele que era tolerado pelas autoridades e o que era sujeito a condenação universal. O contrabando era permitido pelas mesmas pessoas que, no exercício de suas funções, deveriam combatê-lo. Ou seja, era mais importante determinar quem praticava o comércio ilegal, e não o quanto ele era praticado.

Além da discussão bibliográfica, a busca de casos através da análise de fontes é fundamental, principalmente para a compreensão de como tais crimes eram vistos pelas autoridades e até mesmo como gerava tensões entre os próprios agentes estatais. Em trabalho sobre a administração de Luís Diogo Lobo da Silva na capitania de Pernambuco (COSTA, 2023), a consulta a documentação custodiada pelo Arquivo Histórico Ultramarino e acessadas pelo Projeto Resgate Barão do Rio Branco junto a parte do catálogo e da documentação manuscrita da Companhia Geral de Comércio de Pernambuco e Paraíba custodiada pelo Arquivo Nacional da Torre do Tombo foram fundamentais na busca e identificação de relações entre esses agentes a serviço do Estado e a dinâmica da corrupção e do contrabando no período.

Foram analisados dois casos exemplares enfrentados por Lobo da Silva durante sua administração que exemplificam a tensão entre as autoridades vindas da metrópole e as autoridades locais, o primeiro foi o conflito travado com o ouvidor da capitania da Paraíba, João Rodrigues Colaço e durante a criação da Companhia de Comércio de Pernambuco e Paraíba onde o interesse de negociantes e autoridades envolvidos com atividades ilegais foram prejudicadas (COSTA, 2023).

O recorte temporal coincidiu ainda com o momento da administração de Sebastião José de Carvalho e Melo e o reinado de D. José I. Esse período foi marcado por intensas transformações políticas, administrativas e sociais em Portugal, com efeitos sentidos na metrópole e nas colônias. Baseado nos princípios do iluminismo e com forte influência das práticas mercantilistas, Carvalho e Melo procurou racionalizar o funciona-

mento da máquina burocrática promovendo mudanças na arrecadação fiscal e criando mecanismos de controle acerca da prática e conduta dos funcionários régios.

Entre a documentação arrolada, destaco a grande quantidade de consultas e ofícios em torno da questão do combate ao contrabando na colônia. Apesar dos subterfúgios utilizados por esses agentes, ocorriam tentativas constantes por parte da Coroa para impedir a prática dos ilícitos. Ao consultar a documentação, apesar de ser perceptível o esforço das autoridades metropolitanas em combater tais práticas através de instruções, decretos, ordens e outras medidas a serem aplicadas nos territórios coloniais, essas medidas tiveram como principal entrave a inação por parte dos funcionários encarregados de aplicá-las, pois como bem definiu Stewart Schwartz, a prática da corrupção não se constituía em uma situação que pudesse colocar em xeque o governo.

Ao propor um exame detalhado do direito colonial, António Manuel Hespanha apontou, nos domínios ultramarinos portugueses, a falta de um corpo de leis unificado e abrangente. Para o autor, se a "centralização não era conseguida através de uma estrutura jurídica geral, ela poderia ser alcançada através de uma clara hierarquia de oficiais" (HESPANHA, 2010, p. 58) permitindo assim que as ordens régias alcançassem o território colonial. Analisando o conjunto documental selecionado é perceptível a maleabilidade por parte da Coroa naquilo que diz respeito a aplicação dessas leis. Assim, apesar do volume de leis e decretos enviados para a colônia e a posterior cobrança de resultados, fica patente como as autoridades tinham margem para manobrar em torno da leitura dessas resoluções.

Ao realizar a análise preliminar da documentação, partindo da premissa que, "o termo compreender tem uma conotação precisa nas humanidades, pois sugere a necessidade de reconstruir o conhecimento a modo de trabalhar com especificidades e não com conceitos abstratos" (DIAS, 2012, p. 13), constatei que, de forma majoritária, as fontes tratam do descaminho de diamantes e contrabando de pau-brasil. Cabe aqui esclarecer a distinção entre a prática do descaminho e a corrupção. O descaminho aparece na sociedade colonial como um conjunto de relações clandestinas que caminha em paralelo a rotina oficial, o descaminho ainda será visto no período como uma prática ligada à sonegação de direitos fiscais. Enquanto a corrupção resultará da má conduta de agentes públicos em suas práticas oficiais.

Um dado importante está na relação dos moradores da colônia com o sistema jurídico metropolitano. De acordo com José Murilo de Carvalho, ao absorverem para si funções de um Estado além-mar, as mesmas funções tornaram-se simples "instrumentos de poder pessoal" (CARVALHO, 2003, p. 21). No interior desse jogo de forças, pode-se perceber um momento de inflexão após a subida de d. José I ao trono

português e a ascensão de Sebastião José de Carvalho e Melo, mais tarde marquês de Pombal. Nesse momento, a Coroa passa a atuar de forma mais incisiva na regulação da economia. Porém, como demonstra Kenneth Maxwell, era mais fácil visualizar tais possibilidades do que produzir ações eficazes (MAXWELL, 1999, p. 103).

Ao tratar das relações entre os agentes da Coroa e o poder local, assim como a questão da corrupção, deve ficar claro que, apesar da ocorrência de relações entre agentes públicos e privados, buscar semelhança com os processos hoje existentes resultaria em anacronismo. Adriana Romeiro torna-se uma referência fundamental, principalmente quando afirma que a exploração colonial não se dava apenas pelos caminhos e relações oficiais. Nesse momento, o contrabando "aparecia como algo estrutural, contando com a participação ativa de autoridades, produtores e negociantes de todas as partes do Atlântico, no âmbito interno ou externo" (ROMEIRO, 2017, p. 82).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ofício do historiador nos obriga a escolher e nos impede de ser neutros (CARR, 2001, p.61), seja em nossa prática ou em nossa análise. Em um período no qual "discursos moralizantes tentam impingir aos cidadãos a crença de que apenas determinados grupos e épocas seriam marcadas pela apropriação do aparelho estatal para finalidades escusas" (ROMEIRO, 2017, p. 11-17), busquei dialogar com outros cuja intenção foi mostrar que esse processo é algo recorrente em nossa sociedade. Busco, aqui, lidar com a dinâmica da relação desses sujeitos que, em nível local, procuravam se tornar parte de uma elite, mas, aos olhos da Coroa, ainda pertenciam aos grupos subalternos, envolvendo traficantes e contrabandistas.

Assim, ao longo da pesquisa busquei também, compreender o papel exercido pelos agentes da Coroa nesse processo, explicitando a dinâmica do envolvimento desses agentes com a prática da corrupção e do contrabando, procurarei verificar o impacto da participação dos mesmos para o "insucesso" das medidas legais e até que ponto essas personagens utilizavam seus cargos para obter vantagens pessoais e reforçar seus poderes em nível local. Deve ser considerado que parte desses agentes permanecia por pouco tempo em cada região, dificultando o estreitamento das relações sociais. Porém, ao serem incumbidos da tarefa de aplicar a lei, logo passam a deter influência na região.

Partindo das premissas metodológicas discutidas, o trabalho que venho realizando insere-se na tradição da História Social nos termos colocados por Eric Hobsbawm, quando o mesmo coloca o "social" em combinação com a História Econômica

(HOBSBAWM, 2008), assim como nos termos apresentados pelo historiador inglês E. P. Thompson, que ensinou que uma boa História pode ser feita com base em conceitos variados. Muitos acontecimentos separados no tempo e no espaço são reveladores quando se estabelece relação entre eles, observando regularidades de processo. Thompson (1981) afirma que, apesar da compreensão do conceito de História enquanto processo suscitar questionamentos quanto à inteligibilidade e à intenção, cada evento histórico é único. Todo tipo de abordagem histórica lida com seus próprios problemas. Mas todos eles pressupõem que haja um conjunto de fontes cuja interpretação levanta tais problemas (HOBSBAWM, 1998, p. 219), obrigando o historiador a encarar o desafio de trabalhar com a evidência histórica.

Cabe ressaltar ainda que seguindo os parâmetros estabelecidos por Pedro Puntoni, o historiador deve sempre em sua análise corroborar o compromisso com o particular, "sem contudo abdicar de contextos mais gerais" (PUNTONI, 2013, p. 25), acreditamos esse ser o caminho para uma análise dos processos envolvendo a prática de corrupção ao longo do século XVIII, pois apenas estando atento "aos processos histórico como campo de possibilidades, de percursos alternativos, de desenvolvimentos por vezes inesperados" (PUNTONI, 2013, p. 26) é que podemos escapar da armadilha do anacronismo e enxergar tal processo como de fato acontecera e não com as lentes focadas na corrupção contemporânea.

REFERÊNCIAS

BICALHO, M. F. "Possuidores despóticos": Historiografia, denúncia e fontes sobre o corrupção na América portuguesa. **Revista Complutense de História da América**, [s. l.], n. 45, 2017.

CARR, E. H. **Que é História?** São Paulo: Paz & Terra, 2001.

CARVALHO, J. M. Cidadania no Brasil. **O longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAVALCANTE, P. Luis Vahia Monteiro, um homem fora do lugar: o governador mais realista do que o rei (1725-1732). **Revista do IHGB**, [s. l.] n. 422, jan./mar., 2004.

CAVALCANTE, P. **Negócios de trapaça**: caminhos e descaminhos na América Portuguesa (1700-1750). São Paulo, Hucitec: 2009.

COSTA, D. O combate à corrupção e os impactos das reformas pombalinas na capitania de Pernambuco: durante a administração de Luís Diogo Lobo da Silva (c.1753-

1763). **Sertão História - Revista Eletrônica Do Núcleo De Estudos Em História Social E Ambiente**, [s. l.], v. 2, n 3, p. 62–86, fev. 2023. Disponível em: <http://revistas.urca.br/index.php/SertH/article/view/533>. Acesso em: 15 jan. 2024.

DIAS, M. O. L. S. Política e sociedade na obra de Sérgio Buarque de Holanda. *In*: CANDIDO, A. (org.). **Sérgio Buarque de Holanda e o Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2012.

FAORO, R. **Os donos do poder**. Formação do patronato político brasileiro. São Paulo: Editora Globo, 2008.

FIGUEIREDO, L. A corrupção no Brasil Colônia. *In*: AVRITZER, L. (org.). **Corrupção: ensaios e críticas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

FURTADO, J. F. **Homens de negócios: a interiorização da metrópole e do comércio nas Minas setecentistas**. São Paulo: Hucitec, 2006.

HESPANHA, A. M. Antigo regime nos trópicos? um debate sobre o modelo político do império colonial português. *In*: FRAGOSO, J.; GOUVÊA, M. F. (org.). **Na trama das redes: política e negócios no Império português**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

HOBSBAWM, E. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MAXWELL, K. **Pombal e a nacionalização da economia luso-brasileira**. Chocolates, piratas e outros malandros. Ensaios tropicais. São Paulo: Paz & Terra, 1999.

MELLO, I. M. P. **Magistrados a serviço do rei: os ouvidores-gerais e a administração da justiça na comarca do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2015.

NOVAIS, F. A. **Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777 - 1808)**. São Paulo: Hucitec, 1989.

PIJNING, E. Contrabando, ilegalidade e medidas políticas no Rio de Janeiro do século XVIII. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 21, n. 42, 2001.

PRADO JUNIOR, C. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1961.

PUNTONI, P. **O Estado do Brasil: poder e política na Bahia colonial (1548-1700)**. São Paulo: Alameda, 2013.

ROMEIRO, A. A corrupção na Época Moderna - conceitos e desafios metodológicos. **Revista Tempo**, [s. l.], v. 21, n. 3, 2015.

ROMEIRO, A. O governo dos povos e o amor ao dinheiro. **Revista do Arquivo Público Mineiro**, [s. l.], n. 51, jan./jun. 2015.

ROMEIRO, A. **Corrupção e poder no Brasil: uma história, séculos XVI a XVIII**. São Paulo, Autêntica, 2017.

SOUZA, J. Para além de Raymundo Faoro? *In*: GUIMARÃES, J. (org.). **Raymundo Faoro e o Brasil**. São Paulo: Editora Fund. Perseu Abramo, 2009.

SOUZA, L. M. **O sol e a sombra: política e administração na América portuguesa do século XVIII**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARANCIVIA, E. T. El problema historiográfico de la corrupción en el Antiguo Régimen: una tentativa de solución. **Summa Humanitatis**, Lima, v. 1, n. 0, 2007.

WHELING, A.; WHELING, M. J. **Direito e justiça no Brasil colonial: o tribunal da relação do Rio de Janeiro (1751-1808)**. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

QUE HORAS ELA VOLTA?:
UMA ANÁLISE SEMIÓTICA DE
DISCURSOS DOS
PERSONAGENS BÁRBARA E
FABINHO SOBRE JÉSSICA

QUE HORAS ELA VOLTA?:
A SEMIOTIC ANALYSIS OF
THE DISCOURSES OF THE
CHARACTERS BARBARA
AND FABINHO ABOUT
JÉSSICA

CRUZ, Marcos de Oliveira*

* Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro - PPGICH/UNISA (Bolsista Capes). Graduado em Jornalismo pela Universidade Santo Amaro. E-mail: olc63@hotmail.com.

RESUMO

Este artigo propõe captar o parecer dos efeitos de sentido em recortes de diálogos de Bárbara e Fabinho, personagens do longa-metragem *Que Horas Ela Volta?*, sobre o prisma da semiótica francesa. Nosso estudo parte da seguinte inquietação: de que forma se configura o parecer de sentido intolerante e preconceituoso no discurso de Bárbara e Fabinho? A hipótese é que as falas dos personagens reforçam o pensamento de que pessoas como Jéssica são consideradas como de segunda classe (BARROS, 2011). Temos como objetivos específicos, a saber: (i) apresentar os conceitos de preconceito e intolerância na semiótica greimasiana; e (ii), analisar partes dos discursos de Bárbara e Fabinho na perspectiva da semiótica francesa. O corpus é composto por recortes de diálogos transcritos dos personagens do filme. A metodologia é teórica e descritiva, conforme prevê a tradição semiótica. O aporte teórico desse artigo é composto por autores da teoria semiótica greimasiana, como Greimas (1966, 2014), Landowski (2012), Barros (2002 e 2011) e Fiorin (2016, 2017). Os resultados apontam marcas semânticas que animalizam Jéssica no círculo familiar de Bárbara e fortalece a intolerância.

Palavras-chave: Semiótica Francesa; Preconceito; Intolerância; Semiótica Greimasiana; Greimas; Tradição Semiótica.

ABSTRACT

This article aims to capture the effects of meaning in the dialogues of Bárbara and Fabinho, characters in the feature film *Que Horas Ela Volta?* through the prism of French semiotics. Our study is based on the following question: in what way does the intolerant and prejudiced meaning appear in Bárbara and Fabinho's discourse? The hypothesis is that the characters' speeches reinforce the idea that people like Jessica are considered second class (BARROS, 2011). Our specific objectives are: (i) to present the concepts of prejudice and intolerance in Greimasian semiotics; and (ii) to analyze parts of Bárbara and Fabinho's speeches from the perspective of French semiotics. The corpus is made up of transcribed dialogues of the characters in the film. The methodology is theoretical and descriptive, in line with the semiotic tradition. The theoretical framework of this article is made up of authors from the Greimasian semiotic theory, such as Greimas (1966, 2014), Landowski (2012), Barros (2002 and 2011) and Fiorin (2016, 2017). The results point to semantic marks that animalize Jessica in Bárbara's family circle and strengthen intolerance.

Keywords: French Semiotics; Prejudice; Intolerance; Greimasian Semiotics; Greimas; Semiotic Tradition.

INTRODUÇÃO

A busca por melhores condições financeiras e qualidade de vida sempre direcionou pessoas de diferentes regiões do Brasil às grandes capitais, especialmente mulheres nordestinas (BAENINGER, 2005). O filme *Que horas Ela Volta?* é um drama brasileiro produzido em 2015, dirigido por Anna Muylaert, que discute a relação de conflito existente entre uma patroa e a filha da empregada doméstica da casa. No filme, a atriz Regina Casé protagoniza o papel da empregada Val, que partiu do Nordeste em direção a São Paulo com intuito de conseguir melhores condições financeiras para sustentar sua filha Jéssica, personagem de Camila Márdila, que havia ficado em Pernambuco.

Val reside na residência de Bárbara, personagem representada pela atriz Karine Teles, no bairro do Morumbi, no município paulistano. Barbará é casada com Carlos, personagem do ator Lourenço Mutarelli, um artista rico que herdou a fortuna do pai. O casal tem um filho chamado Fabinho, representado pelo ator Michel Joelsas, que está se preparando para prestar vestibular na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU), coincidentemente, a mesma instituição onde Jéssica também pretende prestar exame.

Jéssica viaja a São Paulo para prestar vestibular e precisa se instalar na casa da mãe, enquanto se prepara para exame. O que Jéssica não sabia é que a mãe morava na casa dos patrões. Depois de ter recebido a autorização de Bárbara, Val conduz a filha para sua instalação. No primeiro momento, na residência de Bárbara, Jéssica é recebida com flores pela família durante um jantar e, em seguida, após ser levada para conhecer a residência, consegue autorização para se instalar no quarto de hóspede.

Enquanto Val demonstra se conformar com o tratamento recebido da patroa, afinal, há anos convivia na casa como empregada e confinada à área demarcada como ambiente de trabalho, Jéssica aparenta pensar o contrário de sua mãe, por isso, se posiciona deferente. Com a autorização de Carlos, Jéssica se acomoda no quarto de hóspede sobre a alegação de que será melhor para se preparar para o vestibular. Ao tomar conhecimento da decisão de Carlos, Bárbara cria o parecer de sentido de não ter gostado da ideia.

Apesar dessa simulação de um primeiro conflito, Jéssica avança e demonstra interesse em conhecer grandes construções, pinturas artísticas e, além disso, senta-se à mesa de jantar da família para se alimentar com o patrão, come dos alimentos exclusivos da família, como o sorvete do Fabinho e se diverte na piscina, quando lançada por Fabinho e seu amigo Caveira. Por essa razão, ela constrói o simulacro¹ de não pertencer ao grupo social de Val e continua rompendo as barreiras estabelecidas tanto por Val como por Bárbara.

Diante disso, uma relação conflituosa é estabelecida entre as duas personagens e a trama apresenta enunciados, que, na perspectiva da semiótica greimasiana, podem se caracterizar como discurso de preconceito e/ou de intolerância, conforme postulados por Barros (2011). Por isso, propomos captar os efeitos de sentido no discurso de Bárbara e seu filho Fabinho.

Para este estudo, recorreremos à teoria semiótica greimasiana, por entender que ele fornece ferramentas que nos permitem analisar os recortes dos diálogos selecionados. A hipótese é que as falas de Bárbara reforcem o pensamento de que pessoas como Jéssica são consideradas como de segunda classe (BARROS, 2011).

Para isso, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: (i) apresentar os pressupostos teóricos metodológicos da semiótica e sua perspectiva sobre o preconceito e a intolerância; (ii) analisar partes dos discursos de Bárbara e Fabinho na perspectiva da semiótica francesa.

Esse estudo é teórico-descritivo, como determina a tradição semiótica. A análise é dedicada ao plano de conteúdo tripartido em níveis narrativo, discursivo e fundamental. O aporte teórico deste artigo é composto por autores da teoria semiótica greimasiana, como Greimas (1966, 2014), Landowski (2012), Barros (2002 e 2011) e Fiorin (2016, 2017). Dito isso, partimos para os pressupostos teóricos e metodológicos da semiótica discursiva.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO DISCURSO DE PRECONCEITO E DE INTOLERÂNCIA NA SEMIÓTICA GREIMASIANA

Em 1966 Algirdas Julien Greimas (1917-1992) publicou o livro *Semântica Estrutural* e apresentou o modelo semiótico de análise do texto. Conhecida como semiótica francesa ou discursiva, essa teoria consiste no exame dos mecanismos de produção de sentido do discurso verbal e não verbal, isto é, ela se detém em saber o que o texto diz e como diz (GREIMAS, 2014).

A semiótica francesa prevê dois planos de análises. São eles: o plano de conteúdo, tripartido em níveis narrativo, discursivo e fundamental e o plano de expressão, que

¹ Na obra *Introdução à linguística I: objetos teóricos*, organizada por José Luiz Fiorin, Barros (2019, p. 44) define simulacro como “[...] representações das competências respectivas que se atribuem reciprocamente aos participantes da comunicação e que intervêm como algo prévio, necessário a qualquer relação intersubjetiva. Os simulacros são objetos imaginários que os sujeitos projetam e que, embora não tenham nenhum fundamento intersubjetivo, determinam de maneira eficaz o comportamento dos sujeitos e as relações entre eles [...]”. Em resumo, é a imaginação que um sujeito faz, ou em relação a um objeto, ou a outro sujeito.

analisa as categorias eidéticas, cromáticas, topológicas e matéricas do texto. A nossa proposta nesse estudo é realizar uma análise do plano de conteúdo.

O primeiro nível do percurso gerativo de sentido é o narrativo. Nele, se analisa as relações de conjunção e disjunção e as modalizações² que executam as transformações de sujeito³. São dois os sujeitos nesse nível: o sujeito do fazer, aquele que opera a transformação e o sujeito do estado, o que sofre a transformação. As transformações ocorrem no campo da manipulação que, de acordo com Barros (2002), podem acontecer por meio da tentação, sedução, provocação ou intimidação.

O segundo é o discursivo. Nele, os valores do nível narrativo se revestem de concretude e se tornam reconhecíveis (BARROS, 2002). Nesse nível, se analisam os movimentos de desembreagem⁴ enunciativa e desembreagem enunciativa. A primeira, acontece quando o enunciador se afasta do objeto e constrói a sentença na terceira pessoa; já o segundo acontece quando o enunciado está na primeira pessoa. Nesse nível se evidenciam as noções de pessoa, espaço e tempo, além da isotopia⁵ e a tematização proposta na construção do discurso. O último nível é o fundamental. Nele se identifica termos que se opõem no eixo semântico e os valores positivos e negativos, considerados como euforia e disforia.

Em relação ao nosso corpus ser composto por recortes de discursos do filme *Que Horas Ela Volta?*, de acordo com Mendes, Santos e Coelho (2010, p. 27), para a semiótica “[...] qualquer materialidade que expresse um conceito se define, para a teoria semiótica, como texto [...]”. Sendo assim, um conto, uma pintura, uma música, uma matéria de jornal, a narrativa de telenovela, uma oração, um sermão, um discurso político, uma aula, uma dança, uma produção cinematográfica, enfim, qualquer manifestação se constitui em um objeto de análise da semiótica discursiva.

Para Fiorin (2017), o texto é um todo de sentido que tem a função de fazer o destinatário⁶ concordar ou discordar com algo ou alguém. Nas estruturas, o discurso

² Por modalização entende-se “[...] a determinação que modifica a relação do sujeito com os valores (modalização do ser) ou que qualifica a relação do sujeito com o seu fazer (modalização do fazer) [...]” (BARROS, 2002, p. 88).

³ Barros (2002, p.90) define sujeito como “[...] actante sintático da narrativa que se define pela relação transitiva de junção ou de transformação que o liga ao objeto e graças a que o sujeito se relaciona com os valores. Enquanto actante funcional, o sujeito caracteriza-se por um conjunto variável de papéis actanciais [...]”.

⁴ Para Barros (2002), desembreagem é o movimento feito pela anunciação que projeta os actantes e as informações espaço-temporais do discurso, utilizando-se as categorias de pessoa espaço e tempo.

⁵ De acordo com Barros (2002, p.85), isotopia “[...] é a reiteração de quaisquer unidades semânticas (repetição de temas ou recorrências de figuras) no discurso, o que assegura a sua linha sintagmática e sua coerência semântica [...]”.

⁶ De acordo com Barros (2002, p.85), entende-se por destinatário o “[...] actante narrativo manipulado pelo destinador, que recebe competência modal necessária ao fazer, e é por ele reconhecido, julgado e punido ou recompensado, segundo as ações que realizou [...]”.

pode carregar conceitos discriminatórios passíveis de serem capturados pela semiótica. Por essa razão, recorreremos a essa teoria para captar marcas de discriminação e de intolerância nos discursos dos personagens Barbara e Fabinho.

Segundo Bueno (2011), a intolerância se caracteriza pelo fazer atos malevolentes contra terceiros; já o discurso preconceituoso se concentra na instância onde o desejo de fazer o mal ao próximo é gerado. Essas duas ações são sofridas por pessoas consideradas como más cumpridoras de contratos sociais.

Barros (2011) afirma que a sociedade é regida por contratos estabelecidos previamente e que os valores investidos nos objetos movem os sujeitos. Ou seja, os sujeitos buscam entrar em conjunção ou em disjunção com o que consideram ou não valor⁷. Nessa busca, o sujeito A pode romper um contrato social preestabelecidos com ou pelo sujeito B, que pode ou não ser um indivíduo preconceituoso ou intolerante. O sujeito B poderá sancionar negativamente o sujeito A.

Ainda segundo a autora, o valor do objeto circula entre os sujeitos. Em nosso estudo, um patrão pode considerar como valor que a empregada doméstica não circule por alguns ambientes da casa, a saber: pela sala de jantar, sala de visitas, piscina e outros, a não ser quando está executando alguma tarefa. Para esse patrão destinador-manipulador, o contrato social estabelecido rege que a empregada se limite apenas na área de serviço e circule por outros compartimentos da casa apenas quando estiver em serviço. Nesse caso, para o patrão, destinador⁸-manipulador, a empregada doméstica que extrapolar os limites delimitados é considerada como má cumpridora de contratos, por isso, deve ser sancionada negativamente. É nesse momento que o discurso de preconceito começa a ser gerado.

Barros (2011) apresenta alguns tipos de discursos de preconceito e intolerância que nos auxiliam na compreensão dessa temática. Entre os exemplos citados pela autora, destacamos os que anormalizam e os que animalizam o sujeito considerado descumpridor de contratos. Sobre isso, a autora escreveu que:

Nos discursos intolerantes, os temas e figuras estão relacionados à oposição semântica fundamental entre a igualdade ou identidade e a diferença ou alteridade. A partir daí vários temas e figuras são desenvolvidos, conforme as diferenças sejam de etnias, religião, gênero e outras. Para tratar das diferenças, os discursos do preconceito e da intolerância constroem alguns percursos temáticos e figurativos, de que mencionaremos quatro: a animalização do “outro”; a “antinaturalidade” do diferente; o caráter doentio da diferença; a imoralidade do “outro”. [...]. O discurso preconceituoso atribui ao “outro” traços físicos e características comportamentais de animais, desumanizando-o (2011, p. 264-265).

⁸ De acordo com Barros (2002, p.85), “[...] é o actante narrativo que determina os valores em jogo e que dota o destinatário-sujeito da competência modal necessária ao fazer (destinador-manipulador) e o sanciona, recompensando-o ou punindo-o pelas ações realizadas (destinador-julgador) [...]”.

Em nosso objeto de estudo, Jéssica constrói sua imagem sobre o simulacro de que não aceitará os mesmos limites impostos à sua mãe— a empregada Val. Por essa razão, Bárbara a vê como descumpridora de contrato e procura sancioná-la negativamente, retirando-a, inicialmente, do quarto de hóspede e conduzindo-a para o quarto de empregada. É nesse momento que o discurso do preconceito dá lugar para o discurso de intolerância, afinal, se o no primeiro, o sujeito do fazer cria um simulacro negativo daquele a quem considera como mau cumpridor de contrato, no segundo, ele se propõe a eliminar o sujeito do estado.

No entanto, o sujeito intolerante procura projetar o simulacro de si mesmo como não sendo preconceituoso e intolerante por meio do discurso de assimilação. De acordo com Eric Landowsky (2012), o destinador-manipulador cria um ambiente de acolhimento e faz com que sujeito do estado se sinta incluído e inserido em algo ou em algum lugar, mesmo que para ser de fato incluído tenha de abrir mão de sua cultura e hábitos. O autor explica que o sujeito preconceituoso pretende projetar o simulacro de ser:

Um homem sem ódio nem preconceito. Ele não se considera, e não quer que o considerem um daqueles xenófobos exaltados que pretendem que os únicos bons critérios a serem observados para determinar a natureza das relações desejáveis, ou mesmo possíveis entre nós e os outros, sejam critérios de sangue ou de cor de pele (LANDOWSKY, 2012, p. 8).

E foi nesse campo que o discurso de Bárbara se posicionou: ela recebeu bem Jéssica em sua casa enquanto a família jantava, mas havia um quarto de empregada reservado para a estudante. Sobre o quarto de empregada, propomos discorrer em estudos futuros, aqui, porém, por questões espaço-temporais, citamos essa possibilidade.

Nesse tópico, apresentamos a teoria semiótica e o seu método de análise tripartido nos níveis narrativo, discursivo e fundamental. No próximo tópico, faremos a aplicação da teoria e método em nosso objeto de análise com intuito de captar o parecer de sentido no discurso dos personagens Bárbara e Fabinho.

O PARECER DE SENTIDO PRECONCEITUOSO E INTOLERANTE NO DISCURSO DE BÁRBARA E FABINHO

Nesta seção, examinaremos o parecer de sentido preconceituoso e intolerante presentes nos discursos de Bárbara e Fabinho. Veremos como os discursos foram construídos e de que forma a intolerância se caracteriza nos enunciados selecionados.

Para isso, foram feitos *prints* de tela do filme e a transcrição dos respectivos enunciados, como determina a tradição semiótica.

Figura 1 - Jéssica é recebida pela família de Bárbara



Fonte: Que horas ela volta? (2015)

Já na residência de Bárbara, como mostra a figura 1, Jéssica é interrogada seguinte forma:

Sua mãe disse que você veio fazer vestibular, é isso? É! Para que você vai fazer? Arquitetura. Arquitetura!? Na FAU!? [Perguntou Fabinho]. É, na FAU. Que é dona Bárbara, qual o problema? [Indagou Val]. Não, é que a FAU é uma das faculdades mais difícil de entrar [disse, Fabinho]. É difícil, dona Bárbara? [Perguntou Val]. É bem concorrido. [Respondeu Bárbara] Tô sabendo. [Respondeu Jéssica]. Mas a escola lá era boa? [Indagou Carlos]. O ensino de lá, não, não era muito bom não. Ah! Tadinha! [Disse Bárbara]. Mas eu sempre tive ajuda, né. Aí eu conheci um professor de História, João Emanuel, que me ajudou bastante. [...]. Ele tinha uma visão muito crítica das coisas e botou nossa cabeça para funcionar. [...]. E por que arquitetura? [Perguntou Carlos]. [...]. Acho que é importante eu ter um diploma e acredito que arquitetura é um instrumento de mudança social sim [respondeu Jéssica]. É, o país está mudando mesmo, né? [Reconhece Bárbara] (MUYLAERT, 2015).

Começamos nossa análise pelo nível narrativo, identificando os sujeitos e os objetos de valor com os quais querem entrar em conjunção ou em disjunção. Ancorados nos postulados de Barros (2002), supracitados no tópico anterior, os sujeitos são: Val, Bárbara, Jéssica, Fabinho, Carlos e João Emanuel. Os objetos de valor são: vestibular, curso, diploma e mudança social.

Inicialmente, Jessica foi manipulada pelo professor João Emanuel, da escola que frequentou no Nordeste. Ele a influenciou por meio de materiais importantes e posições críticas. Por isso, ela partiu para São Paulo em busca de conseguir uma vaga no curso de arquitetura da FAU. Nas relações de junção, Jéssica pretende entrar em disjunção com o ensino não muito bom de sua antiga escola, para conjungir com o bom ensino da FAU e com o diploma que resultará em inclusão social. Nessa transformação, o profes-

sor João Emanuel foi o sujeito do fazer, enquanto Jéssica, o sujeito do estado, e a manipulação se deu por meio da sedução, modalizada pelo querer-fazer.

Ao chegar em São Paulo, os papéis e os valores de objeto se alternam entre os sujeitos. Como quem não acreditou no que ouviu de Val, Bárbara, destinadora, questiona o real motivo de Jéssica estar em São paulo, dizendo: “[...] sua mãe disse que você veio fazer vestibular, é isso? [...]”. Ao saber do curso para o qual Jéssica intenciona prestar e confirmado a faculdade, Fabinho eleva o nível de aprovação no concurso alegando que “[...] a FAU é uma das faculdades mais difíceis de entrar [...]”. Essa dificuldade na aprovação do curso foi ampliada por Bárbara, que direcionou a atenção de Jéssica para o tamanho da concorrência, dizendo que o curso é muito concorrido.

Bárbara intimida Jéssica informando que a concorrência no concurso é grande e cria o sentido de que há outros candidatos mais preparados do que ela. Além disso, se somarmos essa informação com a exposição da qualidade do ensino da escola onde Jéssica estudou mais a expressão “tadinha”, enunciada por Bárbara, podemos depreender que Bárbara sente dó de Jéssica e sugere o parecer de sentido que ela não entrará em conjunção com a vaga almejada no curso da FAU.

Enquanto para Bárbara e Val, Jéssica é filha de empregada e, por isso, deve se portar como filha de empregada, para Carlos, ela é filha da empregada que pode ser tratada como hóspede. Na contramão de todos, Jéssica demonstra não se identificar como filha de empregada e nem como convidada da família, mas, como estudante, por isso, pede o quarto de hóspede para estudar, faz refeições na sala de jantar da casa, toma o sorvete do filho dos donos da casa e não sai da piscina quando lançada nela por Fabinho. Todas essas ações de Jéssica, além da quebra de contrato citada anteriormente, demonstram a existência de um conflito cultural entre mãe e filha.

Silva (2003, p.15), ao analisar a migração nordestina e a exploração da cultura nordestina pela indústria cultural, escreveu que os conflitos culturais surgem:

Naturalmente, assim como ocorre com uma família inteira que se transfere do campo para a cidade, apesar de procurar sua identidade nesses nichos, os choques culturais são frequentes. Nesse processo de contato são gerados novos comportamentos, novas atitudes e posturas.

Apesar de ser nordestina e filha de empregada doméstica nordestina, o comportamento de Jéssica gerou conflito cultural com sua mãe, com a patroa de sua mãe e acarretou em quebra de contratos. E é exatamente isso que, segundo Barros (2011, p. 258 - 263), desencadeia o discurso do preconceito e o da intolerância, visualizado por marcas de anormalização e animalização, como veremos no patamar discursivo.

Neste nível, os objetos de valor, com os quais os sujeitos quiseram entrar em conjugação no patamar anterior, se revestem de concretude que permitem serem visualizados e oferecem diferentes leituras no campo semântico.

Em primeiro lugar, o discurso de Bárbara e Fabinho, no momento da recepção de Jéssica, se apresenta na primeira pessoa. Vejamos que existe o nós e o tu, o aqui e o lá. Os sujeitos nós são Fabinho e Bárbara, já o tu é Jéssica.

No campo da enunciação, Fabinho e Bárbara afirmam conhecer as dificuldades do curso, a necessidade do preparo e a concorrência pelo ingresso no vestibular. O eu —Fabinho— diz que o vestibular é difícil, enquanto o eu —Bárbara— diz que o concurso é muito concorrido. Fiorin (2016) afirma que a desembreagem enunciativa transmite o parecer de verdade.

Da mesma forma que o eu pressuposto afirma as dificuldades, o tu, representado por Jéssica, alega reconhecer que o ensino na escola do Nordeste não era bom; ela também reconhece as dificuldades do vestibular que pretende prestar e declara estar preparado para ele. Em seguida, no lá, no Nordeste, o ensino não é muito bom, mas no aqui, na FAU, é.

É no campo da semântica discursiva que propomos analisar parte do discurso de Bárbara e Fabinho. Interpretando Barros (2011), Jéssica é submetida a uma primeira transformação quando Fabinho a define como estranha. Para Fabinho, Jéssica é estranha por construir sua imagem sobre o simulacro de ser segura de si, por encarar o desafio de sair de um local onde o estudo não era tão bom para prestar vestibular numa faculdade muito concorrida, por se dizer conhecedora das dificuldades do vestibular da faculdade e por demonstrar interesses e conhecimento de grandes obras de arquiteturas e artes. Depois disso, Jéssica é submetida a uma segunda transformação e é essa que motivou a produção desse trabalho.

Figura 2 - Jéssica na piscina com Fabinho e Caveira, seu amigo



Fonte: Que Horas Ela Volta? (2015)

Fabinho e Caveira, seu amigo, lançam Jéssica na piscina enquanto Bárbara recebe cuidados após ter sofrido um acidente. Bárbara escuta o barulho produzido pelos três e ao ver Jéssica brincando na piscina, ordena que ela seja retirada de lá. Após o episódio, a piscina foi esvaziada sobre a alegação de que um rato fora visto nela. Para justificar sua ação e minimizar o impacto disso sobre Val, Bárbara diz à Val: “[...] sabe o que eu vi na piscina? Um rato, Val. Sério! Vi um rato. Eu dei um grito aqui de cima [...]” (MUILAERT, 2015).

Retomando Barros (2011), as figuras constituem o nível semântico dos discursos. No discurso animalizador, o sujeito do fazer intolerante atribui características de animais ao sujeito do estado. Nesse discurso, Bárbara sugere o sentido de que Jéssica é o rato visto na piscina, razão pela qual mandou esvaziá-la e lavá-la. Além disso, mesmo demonstrando desconhecimento dos motivos que gerou a ação de Bárbara, em sua resposta à Jéssica, Fabinho justifica a ação dizendo: “Minha mãe disse que viu um rato aqui. Sei lá é perigoso, a gente pode pegar doença” (MUILAERT, 2015).

Fabinho não apenas reforça o discurso de animalização pronunciado por sua mãe, como amplia o campo semântico alegando que a doença transmitida pelo rato é contagiosa. Retomando a noção de pessoa e espaço citada anteriormente, por não ser uma de nós, Jéssica não pode estar no aqui, na piscina e nos mesmos espaços usados pela família, porque não é um de nós e nem da mesma espécie, por essa razão, até o contato com ela deve ser eliminado. Em outras palavras, no pensamento de Bárbara, Jessica não é humano e esse discurso pode ser classificado como discurso de preconceito.

Além disso, como supracitado no primeiro tópico, de acordo com Bueno (2011), na perspectiva da semiótica, a intolerância se caracteriza pelo fazer atos malevolentes contra terceiros. Por essa razão, o esvaziamento da piscina sugere o sentido de afastamento, de eliminação do sujeito do estado, do desigual, do não humano, do animal transmissor de doenças. É esse o parecer dos efeitos de sentido que Bárbara projeta em seu discurso.

O último nível a ser analisado é o fundamental. Nesse nível, vamos observar as oposições semânticas contidas no recorte dos diálogos supracitados. Os primeiros termos que se opõem eixo semântico são: bom vs mau. Enquanto o estudo na escola do nordeste onde Jéssica estudou era ruim, o estudo em São Paulo é bom. Em seguida, constatamos a competência⁹ vs incompetência. No dizer de Bárbara, os estudantes de São Paulo estão mais capacitados para o concurso. Por último, verificamos a oposição

⁹ Barros (2002, p. 85) define competência como “[...] um tipo de programa narrativo, em que o destinatário-sujeito recebe do destinador a qualificação necessária à ação [...]”

dos seguintes termos: racional vs irracional. Para Bárbara, sua família é composta por racionais, enquanto Jéssica, irracional, irracionalidade representada pelo rato.

Por fim, para Jéssica, a aprovação no vestibular almejado é considerada como valor positivo, eufórico; já o não acesso ao vestibular ou a reprovação nele são considerados a como valores disfóricos. Tendo analisado os três níveis que compõem o percurso gerativo de sentido, partimos para as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos instrumentos teóricos-metodológicos da semiótica francesa, que fornece mecanismos de análise para qualquer material que se expresse, recortamos diálogos de Bárbara e Fabinho, personagens do filme *Que Horas ela Volta?* para analisar e captar os efeitos de sentidos produzidos nos discursos proferidos.

Neste estudo, comprovamos nossa hipótese de que Bárbara, personagem que representa uma mulher da elite paulistana, considera Jéssica, filha da empregada doméstica nordestina, como alguém de segunda classe e inapta para ascender socialmente. Além disso, nossas análises nos levaram a pensar que Bárbara sugere o parecer de sentido de que Jéssica não é humano, mas sim um rato.

Para chegar a esse resultado, apresentamos a teoria e o método semiótico de análise dos discursos. Partindo do percurso gerativo de sentido, discorremos sobre os níveis narrativo, discursivo e fundamental, e demonstramos como o discurso do preconceito e da intolerância são compreendidos na perspectiva da semiótica discursiva.

Em nossas análises, no nível narrativo, expomos as movimentações de Jéssica em busca de seu objeto de valor. Nessa fase, Jéssica, como sujeito do estado, que sofre transformação modalizada pelo querer-fazer, entra em disjunção com o ensino oferecido pela escola que frequentou em Pernambuco e com a exclusão social para entrar em conjunção com o bom ensino em São Paulo e com a inclusão social.

Depreendemos que Jéssica constrói sua imagem sobre o simulacro de quem não se conforma com a condição de tratamento dado à Val, sua mãe, na residência onde mora e trabalha como empregada doméstica. Constatamos que ela se apresenta como esclarecida, de cabeça aberta, interessada em arquitetura e propõe conhecer grandes construções na cidade de São Paulo. Além disso, compreendemos como ela parte em busca de romper barreiras sociais que impedem pessoas de alcançarem posições intelectuais e profissionais de destaques na sociedade.

Conferimos também que, no princípio, Bárbara constrói sua imagem sobre o simulacro de ser simpática, hospitaleira e interessada em saber o que Jéssica fazia em

São Paulo, mas revela-se como uma pessoa preconceituosa e intolerante. Em seguida, no nível discursivo, conferimos como Jéssica foi anormalizada por Fabinho, ao ser definida como estranha e animalizada por Bárbara, quando a comparou a um rato.

Bárbara esvaziou a piscina sobre a alegação de ter visto um rato nela. Jéssica usou a piscina, portanto, ela era o rato. Além disso, verificamos que o discurso animalizador de Bárbara foi reproduzido por Fabinho. Este, além de reverberar o motivo apresentado pela mãe para justificar o esvaziamento da piscina, ampliou o discurso dizendo que rato transmite doenças. Por essa razão, o distanciamento seria necessário. Nisso se configura a exclusão, como falamos anteriormente.

Por fim, temos ciência de que há muito a se explorar referente ao preconceito e a intolerância, sobretudo, no contexto da relação entre o patrão e a empregada doméstica, como abordado nesse estudo. Conforme supracitado no final do primeiro tópico, há outras abordagens relacionadas ao tema que não foram exploradas neste artigo, mas serão em trabalhos futuros. Por essa razão, aguardamos por novos estudos que contribuirão para o desenvolvimento dessa temática.

REFERÊNCIAS

BAENINGER, R. São Paulo e suas migrações no final do século 20. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 84-96, jul./set. 2005.

BARROS, D. L. P. **Teoria Semiótica do Texto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

BARROS, D. L. P. A construção discursiva dos discursos intolerantes. *In*: BARROS, D. L. P. (org.). **Preconceito e intolerância: reflexões linguístico-discursivas**. São Paulo: Mackenzie, 2011.

BUENO, A. M. Filhos de imigrantes latino-americano e asiáticos em escolas de São Paulo: casos de intolerância e de preconceito linguísticos veiculados em reportagens. *In*: BARROS, D. L. P. (org.). **Preconceito e intolerância: reflexões linguístico-discursivas**. São Paulo: Mackenzie, 2011.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2017.

GREIMAS, A. J. **Semântica estrutural**. São Paulo: Cultrix, 1966.

GREIMAS, A. J. **Sobre o sentido II: ensaios semióticos**. São Paulo: Edusp, 2014.

LANDOWSKI, E. **Presença do outro**: ensaio de sociossemiótica. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MENDES, C. M.; SANTOS, M.; COELHO, P. M. F. Estratégias de enunciação sincrética: uma análise comparativa. **Estudos Semióticos**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 26-34, 2010.

QUE HORAS ELA VOLTA? Diretora: Anna MULIAERT. Brasil: Globo Filmes, 2015. (1:52 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xJ40jj_uDqk. Acesso em: 10 mar. 2024.

SILVA, E. L. **Forró no asfalto**: mercado e identidade sociocultural. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2003.

RELIGIOSIDADE E MULHER
MEDIEVAL: O MOVIMENTO
BEGUINO

RELIGIOUSITY AND MEDIE-
VAL WOMEN: THE BEGUINES

DOMINGUES, Sendy Santana*

* Licenciada em História pela Universidade de Santo Amaro - UNISA e especialista em História da Arte pela Faculdade Paulista de Artes - FPA. Professora de educação básica na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. E-mail: sendy.domingues@gmail.com.

RESUMO

A partir da história cultural esse artigo pretende trazer reflexões sobre a participação da mulher na sociedade durante da Idade Média abordando a religiosidade feminina através do movimento beguino. Esse movimento foi considerado herético a partir do século XIII por ser um grupo essencialmente feminino e que causou desconfiança dos membros do clero por não aceitarem algumas imposições da Igreja. As beguinias viviam em comunidades próprias e sem vínculos com a Igreja, baseadas em uma vida apostólica de serviço ao próximo, e também com o desenvolvimento de uma espiritualidade mística para dessa forma alcançar um encontro mais profundo com Deus.

Palavras-chave: Beguinias; Idade Média; Mulheres.

ABSTRACT

From cultural history this article intends to bring a different reflection about the participation of women during the middle ages addressing female religiosity through the beguino movement. This movement was considered heretical from the 13th century as a group essentially feminine and that caused mistrust of members of the clergy not to accept some impositions of the Church. The beguines lived in their own communities and without ties to the Church, based in an apostolic life of service to others, and also with the development of a mystical spirituality to that way achieve a deeper encounter with God.

Keywords: Beguines; Middle Age; Women.

INTRODUÇÃO

A participação da mulher na sociedade medieval, principalmente no âmbito do movimento Beguino, contesta a superioridade do homem em relação à mulher e às imposições do clero feitas a elas nas casas religiosas. Essas restrições e impedimentos levaram as mulheres a formar um grupo dedicado à vida religiosa, independente da supervisão masculina e sem vínculos diretos com a Igreja, o qual rearticula interpretações esquemáticas sobre a mulher no processo histórico. As constatações iniciais possibilitam levantar questionamentos sobre os motivos que levaram essas mulheres a participarem de tais movimentos e como elas se organizavam, principalmente, o porquê desses grupos femininos chamarem a atenção das autoridades eclesiásticas.

A mulher, considerada em sua diversidade, é um agente social que produz história, não representam mais a passividade e ignorância atribuídas por imposições masculinas. Diversas mulheres romperam com a ordem estabelecida no medievo e análises bibliográficas a respeito permitem perceber a participação das mulheres em ordens religiosas como Carmelitas e Clarissas, ordens femininas ligadas aos Franciscanos, mas também em movimentos considerados heréticos como o caso das Beguinas, grupo essencialmente feminino, que buscava a renovação da vida espiritual através do misticismo, de formas individuais de relacionar-se com Deus, dispensando a obrigatoriedade de um membro do clero nessa mediação.

A História Cultural permite o desenvolvimento de novas metodologias para compreender a escrita da História ao buscar fontes primárias diversas, que ampliaram a compreensão dos diferentes períodos. A problematização dos documentos existentes produziu uma história mais abrangente, menos estanque, mas fundada na interdisciplinaridade. A Nova História, como era chamada a terceira geração da *Escola dos Annales*, que propõe a ampliação dos temas de pesquisa (FUNARI; SILVA, 2008) desvelou estudos sobre a mulher e sua participação na história. Medievalistas buscaram abordar a Idade Média sob bases epistemológicas diversificadas ou abordando cultura e mentalidade sem julgamentos e preconceitos, sem analisar o passado com "[...] conceitos e valores atuais como se sempre tivessem existido." (FRANCO JUNIOR, 2001).

Georges Duby alerta sobre a dificuldade em ter acesso à história da mulher medieval na medida em que essa é uma sociedade estritamente masculina:

[...] todos os discursos que chegam até mim e sobre os quais me informo são feitos por homens, convencidos da superioridade de seu sexo. É apenas a eles que ouço. No entanto, eu os escuto falando antes de tudo de seu desejo e, por consequência, das mulheres. Eles têm medo delas e, para se afirmarem, desprezam-nas (*apud* LE GOFF; TRUONG, 2011, p. 55).

O desprezo dos homens medievais pelas mulheres é analisado por Jacques Le Goff (1983), que classifica o termo no imaginário da época e dentre outras tipologias atribuídas aos marginalizados do medievo as mulheres são as "desprezadas". A Igreja objetivava o controle delas visto que, segundo a ideologia da época, a mulher sozinha representava um perigo para a ordem da comunidade e por isso deveria ser observada, vale dizer, padrões impostos por uma mentalidade essencialmente religiosa, pautada na supremacia do masculino por Deus ser homem. Jules Michelet (2003), ao escrever o clássico *A Feiticeira* esclarece que no medievo não se pensava nas mulheres, que estas eram consideradas em escala abaixo de animais, representadas como pecadoras, por onde os demônios se manifestavam, inclusive, por sangrarem.

A partir de tais reflexões, é possível notar que os documentos do período medieval geralmente apresentam o homem como protagonista dos fatos históricos. Desse modo, é necessário encontrar nas entrelinhas dos documentos a presença da mulher na sociedade medieval, além de fazer uma leitura crítica desses documentos, pois "[...] acreditando demais no que dizem os homens nós nos arriscamos a nos equivocarmos, a considerar que a mulher não tinha poderes" (DUBY, 2011, p. 111).

NA PENUNBRA? A MULHER E O MUNDO MEDIEVAL

Em uma época na qual grande parte dos costumes tinha o fator religioso como norteador, a condição de submissão da mulher perante o homem durante a Idade Média encontra explicações extraídas de textos bíblicos. Jacques Le Goff (2011) cita que no período medieval padres e clérigos usavam frequentemente a explicação para a criação da mulher conforme indica o livro de Gênesis, capítulo II, versículos 21 a 24, no qual Deus cria a mulher a partir da costela do homem, suprimindo outra passagem do mesmo livro a respeito da criação de ambos os sexos a imagem e semelhança de Deus (Gênesis I, 26-27).

Para os membros da Igreja a mulher era a responsável pelo pecado original descrito na Bíblia, que ao longo da Idade Média estava relacionado à sexualidade. Para eles, a mulher era naturalmente luxuriosa e sensual, preocupada em se enfeitar e atrair a atenção dos homens e levá-los a pecar (DUBY, 2013). Por ser superior desde a criação, mas por não resistir às tentações do pecado, o homem devia ser o responsável por guiar a mulher para que alcançasse a salvação. Pais, maridos, irmãos e membros do clero eram os que deviam controlar àquelas que a eles fossem submissas evitando, assim, que elas se desviassem do caminho da salvação, e em consequência evitando que os homens também se desviassem do caminho proposto por Deus.

Além das explicações bíblicas para a inferioridade e fraqueza feminina, houve a influência da concepção de Aristóteles sobre a mulher como homem defeituoso, que não evoluiu como o homem, pois não teve seu sexo totalmente desenvolvido como homem, que cresceu e saltou para fora. Dessa forma, a mulher não representava o equilíbrio e nem a completude, mas o seu contrário. Seja como for, na hierarquia medieval o homem é claramente superior a mulher (LAQUEUR, 2001; LE GOFF, 2011). A partir do latim, língua falada no período, os homens medievais basearam-se em leituras etimológicas das palavras para explicar a inferioridade da mulher diante do homem:

Para os pensadores da época, a palavra latina que designava o sexo masculino, *Vir*, lembrava-lhes *Virtus*, isto é, força, retidão, enquanto *Mulier*, o termo que designava o sexo feminino, lembrava *Mollitia*, relacionado à fraqueza, à flexibilidade, à simulação (MACEDO, 1990, p. 21).

Devido essa inferioridade imposta à mulher e à constante vigilância dos homens sobre seus atos, pode haver uma ideia de que a participação da mulher na Idade Média é inexpressiva, visto que essa foi uma sociedade essencialmente masculina. Todavia, como permitem considerar os estudos históricos, as mulheres figuram com importância ímpar na sociedade medieval, afinal, elas eram esposas, amantes, mães, responsáveis pela organização da casa, observação e instrução dos criados, mas também mulheres que mesmo devendo submissão e respeito ao esposo, responsável por ações exteriores ao lar e atividades públicas, souberam resistir e rebelaram-se (DUBY, 2011).

Na hierarquia das posições sociais de mulheres no medievo as camponesas eram responsáveis por tarefas doméstica, além da participação em inúmeros serviços no campo, nos quais "[...] ela plantava ervilhas, feijão, pescava, batia o trigo, ordenhava vacas, tosquiava os carneiros. Apenas deixava de cultivar e lavrar a terra." (MACEDO, 1990, p. 27). Nesse contexto pode-se perceber a mulher senão como igual, quase equivalente ao homem no que diz respeito ao trabalho. (LE GOFF, 1983). Segundo José Rivair Macedo (1990), algumas obras literárias do período medieval relatam o cotidiano das camponesas pobres, a vida trágica e laboriosa, lutando todos os dias pela sobrevivência. Por esse motivo, o poeta William Langland, em sua obra tragicômica *Holy Maidenhead* aconselha as jovens camponesas a entrar para a vida religiosa como possibilidade de uma vida menos atribulada.

Em geral, as mulheres ganhavam maior prestígio quando, durante o casamento, cumpriam seu dever máximo de gerar e fazer nascer um filho, de modo que "[...] a mulher só alcança existência jurídica, só entra na vida casada, e ela sobe um degrau suplementar quando, no casamento, realiza aquilo para o qual foi tomada por um homem, quando dá à luz" (DUBY, 2011). Ao se tornar mãe, a mulher se tornava mais respeitada e tinha como principal função zelar pelo crescimento e educação da criança, ainda que

teoricamente como salientou Elizabeth Badinther (1985). Além do matrimônio, as mulheres poderiam dedicar-se à vida religiosa e constantemente vigiada:

Fora da célula doméstica, a mulher se encontra em uma posição considerada perigosa. Não devem existir mulheres sozinhas na sociedade, essas 'pobres' mulheres privadas desse poder que é de fato reflexo do poder exercido pelo homem sobre elas. Quanto a essas mulheres solitárias a sociedade se esforça por reuni-las em instituições de isolamento e proteção, organizadas igualmente como 'casas' (DUBY, 2011, p. 113).

A reclusão em mosteiros tinha como um dos objetivos a preservação da virgindade feminina como forma de alcançar a salvação pela castidade, assim, serem dignas de retornar ao Paraíso. As religiosas dedicavam suas vidas ao casamento com Cristo, reclusas e não mais vulneráveis aos pecados, pois estavam privadas de vaidades, uma das armas femininas que levavam o homem a pecar. Dessa forma, a mulher buscava sua salvação na vida religiosa, ao mesmo tempo, contribuía para que o homem não pecasse.

Outro motivo para a reclusão nas instituições religiosas era a impossibilidade de a família pagar o dote para o futuro esposo, uma vez que a instituição do matrimônio, na sociedade medieval, principalmente entre os nobres, estava diretamente relacionada aos interesses de expansão dos territórios e riquezas das famílias. Quando o dote de uma mulher era muito alto e comprometia a riqueza de sua família ela era enviada pelo seu pai ou o homem da casa para tornar-se uma "esposa do senhor". Nos círculos religiosos havia espaço para viúvas que, por perderem seus maridos, precisavam ser vigiadas. Se impedidas de casarem-se novamente essas mulheres eram encaminhadas para casas religiosas e muitas vezes a viúva optava pela vida religiosa por não desejar casar-se novamente, visto que os casamentos eram arranjados não pela concretização de um desejo particular da mulher.

Semelhante ao matrimônio no qual compete a mulher as atividades internas e domésticas, enquanto as atividades externas ficam sob as responsabilidades da tutela masculina, nos mosteiros a cena se repete. Muitas ordens monásticas pregavam a convivência de monges com os fiéis, inclusive, como modelos e exemplos de pregadores da palavra, mas mulheres deveriam permanecer enclausuradas, dedicadas às orações (BASCHET, 2006).

MOVIMENTO BEGUINO: O CUIDADO COMO RESISTÊNCIA FEMININA

O século XIII é marcado pela efervescência de ordens mendicantes, que a partir de críticas ao luxo ostentado pelas instituições eclesiásticas, optam por uma vida de humildade e pobreza, além de dedicar-se principalmente ao auxílio aos mais necessitados

e aqueles que excluídos da sociedade como prostitutas, leprosos, doentes, seguindo uma *Vita Vere Apostolica*, tomando Cristo e seus apóstolos como modelo ideal, tanto na forma de vida, quanto nas ações aos mais necessitados:

Seu denominador comum era a pobreza voluntária. Essa opção fundamental era a condição necessária de uma fidelidade ao Cristo, "que não teve onde repousar a cabeça". Mas ela também assumia um significado exemplar, diante das realidades econômicas e sociais da época. Em um mundo em que a expansão produção e das trocas acentuava as clivagens no seio da sociedade rural e fazia aparecer novas formas de miséria, a escolha da pobreza como condição de vida indicava um desejo de aproximar-se dos marginalizados do progresso e dos excluídos da sociedade (VAUCHEZ, 1995, p. 95).

Seguindo o modelo das ordens mendicantes muitas viúvas ou mulheres que não desejavam o matrimônio passaram a buscar uma experiência religiosa mais profunda e vivendo de maneira ascética e voltada para a prática do que hoje se considera como um campo do conhecimento dedicado a arte e ciência do cuidado, ou seja, a enfermagem.

Grupos femininos surgiram no século XIII quando mulheres oriundas de famílias abastadas deixaram suas casas para viver em comunidades com a intenção de buscar uma nova experiência religiosa. Eram conhecidas como beguinhas, "[...] cuja etimologia remete a um tecido rústico - beije - característico dos defensores da "pobreza evangélica" (GUERIZOLI, 2000, p. 485), pois essas mulheres usavam hábitos, assim como outras religiosas, apesar de não terem ligação com nenhuma ordem. Outra possível origem para o termo beguina é associação depreciativa feita pela Igreja ortodoxa dessas mulheres associando-as aos hereges albigenses (LOYN, 1990; RICHARDS, 1993).

Muitas mulheres pobres também adotavam o estilo de vida beguino, visto que sua entrada em beguinários não dependia do pagamento do dote cobrado para a entrada em casas religiosas tradicionais da época. Com isso, mulheres fora da aristocracia poderiam se dedicar a uma vida religiosa dentro de um ambiente em que a condição socioeconômica não definia a divisão de tarefas entre as mulheres, cujas ações deveriam incluir o cuidado (NASCIMENTO, 2003).

Esses grupos surgiram no final do século XII e se multiplicaram ao longo do século XIII, principalmente na região da França e Países Baixos, centralizando-se ao longo do rio Reno e em áreas da rota de comércio. Vivendo em casas denominadas como beguinários ou optando por um estilo de vida eremita, não era necessário a proclamação de votos públicos para fazer parte desse movimento, nem mesmo a clausura comum nos mosteiros à época, uma vez que o serviço aos necessitados era a base da vivência dessas mulheres, aliada a longos momentos de oração e práticas contemplativas. Para buscar um relacionamento individual com Deus, através das suas orações,

essas mulheres buscavam a pureza do corpo e da alma, portanto, a negação dos prazeres do mundo pela castidade obrigatória para mulheres dedicadas ao movimento Beguino. (RICHARDS, 1993; VAUCHEZ, 1995)

As beguinhas se organizavam em comunidades espirituais próprias, independentes, questionando a hierarquia da Igreja, as ordens religiosas e mosteiros femininos ligados jurídica e espiritualmente às ordens masculinas. André Vauchez (1995) constata que esse cenário ilustra a dificuldade das mulheres em realizar o seu destino espiritual livre das amarras impostas pelos homens. Por ser um grupo com intenções religiosas organizadas, dirigido por mulheres, sem a tutela masculina, o movimento pode ser considerado como uma das primeiras manifestações emancipatórias de mulheres no qual cuidar/cuidado constituiu base e legitimidade social.

O desenvolvimento de uma vida apostólica pregada pelas ordens mendicantes faz com que o monopólio da Bíblia, reservado ao clero desde os primórdios da Igreja, acabasse se dissolvendo ao longo dos séculos XII e XIII. A promoção do livre acesso à Bíblia em línguas vernáculas e não mais em latim, proporcionou maior divulgação das Sagradas Escrituras (RICHARDS, 1993), com isso, as camadas leigas da população passam a ter acesso a traduções desse livro. Nesse processo, perde-se o monopólio clerical da leitura e escrita, que se estende para as mulheres que, assim, conseguem inserir-se em um espaço reservado unicamente aos homens. É importante ressaltar que apesar do acesso da mulher a leitura e escrita o ministério da palavra permanecia em poder exclusivo do homem, apenas eles poderiam interpretar a palavra de Deus e evangelizar. (BASCHET, 2006).

Além das traduções bíblicas as quais essas mulheres tinham acesso, muitos clérigos pregavam especialmente para as beguinhas, de maneira a proporcionar à elas reflexões mais amplas sobre os textos Bíblicos. Mestre Eckhart, um místico dominicano, compusera e apresentava a elas sermões em língua vulgar sobre assuntos complexos e delicados, além de ser conhecido na época por transmitir o misticismo aos grupos ao qual pregava (VAUCHEZ, 1995).

A partir das leituras bíblicas, dos sermões e da aproximação com as práticas e místicas desenvolve-se entre as beguinhas contínuas meditações a respeito do sofrimento de Cristo, desenvolvendo uma espiritualidade diferente do legitimado e reconhecida pela Igreja. Com isso as mulheres que sabiam ler e escrever passaram a registrar suas experiências durante seus momentos de espiritualidade e meditação, produzindo textos que alinhavam a cultura bíblica ao modelo literário do amor cortês. Em seus textos, é possível perceber a busca por uma contemplação e aproximação com Deus com

objetivo de espelharem nesse ser superior a elas e praticarem suas crenças através da dedicação de suas vidas ao amor pelo próximo e a caridade sem interesse.

Escrevendo a respeito da sua relação de amor com Deus algumas beguinas fugiram da regra eclesiástica, gerando uma reação por parte da Igreja contra as ações dessas mulheres a partir do final do século XIII, como é o exemplo de Hadewijch d'Anvers, que escreveu *Visões* por volta de 1240, Mechtilde de Magdebourg autora de *Luz transbordante da Deidade* e Marguerite Porete que por volta de 1300 redigira o *Espelho das Almas simples e aniquiladas*, no qual ela escreve:

A Caridade não obedece a nada criado, somente ao Amor. A Caridade não tem nada de seu, e se tivesse ela alguma coisa, não diria que lhe pertence. A Caridade abandona sua própria necessidade e atende a dos outros. A Caridade não pede recompensa a nenhuma criatura por algum bem ou prazer que tenha proporcionado. A Caridade não tem vergonha, nem medo, nem ansiedade. [...] A Caridade é uma mercadoria tão sábia que ganha em todos os lugares lá onde os outros perdem, e escapa das correntes às quais os outros prendem, garantindo assim a multiplicação do que agrada ao Amor (PORETE, 2008, p. 35).

Importante ressaltar que o Amor citado na obra de Marguerite Porete refere-se ao meio de despojar da alma em seu processo de ruptura com os vínculos que impedem o exercício da verdadeira humildade e encontro com Deus (TEIXEIRA, 2008). Portanto, a Caridade é uma manifestação do Amor que deseja sempre servir ao outro sem esperar nenhum tipo de recompensa, abandonando as próprias necessidades para servir aos outros. Uma forma de caridade distinta daquela pregada pelas instâncias eclesiásticas, na qual o serviço ao outro está relacionado com os interesses da Igreja.

É possível relacionar o ideal de Caridade prezado pelo movimento beguino e as necessidades sociais urbanas da Baixa Idade Média ao desenvolvimento das práticas de cuidado realizados pelas beguinas principalmente aos mais pobres, visitando domicílios para atender enfermos e ajudar em partos, além oferecerem suporte à hospitais, dedicando-se especialmente aos leprosos, desprezados pela sociedade medieval.

O hábito da escrita causa nas autoridades religiosas grande preocupação, principalmente por essas mulheres escreverem em língua vulgar disseminando seus pensamentos às outras pessoas, pensamentos muitas vezes divergentes dos pregados pelos membros do clero. Por esse motivo "a Igreja ficava atenta tão logo as emoções do misticismo se transformavam em convicções bem formuladas ou passavam a ser aplicadas na vida social" (HUIZINGA, 2010, p. 323), pois a proximidade dessas mulheres com a população laica fazia com que suas práticas ascéticas e suas interpretações sobre os textos bíblicos se disseminassem com grande força.

Essas mulheres independentes de um controle masculino representavam um grande perigo para a ordem estabelecida pelo clero pois a cada dia mais estavam pene-

trando em campos de controle exclusivo da Igreja. A desconfiança dos clérigos quanto ao movimento beguino existente desde o seu surgimento aumenta ainda mais após essa notável liberdade pela qual as mulheres estavam se expressando na sociedade através da escrita e obtendo diversos seguidores, tanto que Marguerite Porete foi a primeira beguina a sofrer uma consequência oficial relacionada a observância da Igreja, sendo acusada de heresia pelo bispo de Cambrai ela foi queimada em Paris em 1300 junto com a sua obra *Espelho das Almas Simples e Aniquiladas* (VAUCHEZ, 1995).

Em algumas regiões as beguinas já eram perseguidas pelos clérigos locais que muitas vezes eram hostis as ordens mendicantes, outro agravante para a existência das beguinas era a proibição da criação de novas ordens religiosas reiterado no Segundo Concílio de Lyon realizado em 1279 (RICHARDS, 1993). Mas foi no Concílio de Viena (1311-1312) que as beguinas foram oficialmente consideradas hereges.

A partir dos decretos "*Cum de quibusdam mulieribus*", condenando o modo de vida das beguinas o "*Ad nostrum*", condenando oito teses de begardos e beguinas" O movimento beguino foi condenado por não prestar obediência a Igreja, "porque não fazem voto de obediência nem renunciam a seus bens e tampouco seguem uma regra aprovada", além de espalharem opiniões contrárias a fé católica, seja por meio da escrita ou mesmo pela própria configuração do movimento que não seguia modelos pré-estabelecidos, como a não subordinação a ordens específicas já existentes e aceitas pela Igreja.

Recusando alguns dogmas da Igreja e seguindo interpretações próprias da Bíblia foram acusadas de iludir "inúmeras pessoas simples, induzindo-as em diversos erros, praticando e cometendo elas próprias, sob uma aparência de santidade, muitas outras coisas que põe a alma em perigo". As beguinas foram proibidas de se reunirem, e a proibição foi estendida a membros do clero que se dirigiam a essas mulheres, bem como todos aqueles que apoiassem sua atuação na sociedade.

Quanto aos religiosos, de quem se diz aprovarem nestas mulheres o estado de beguina chegando mesmo a induzi-las a essa situação, proibimo-los expressamente, sob a mesma pena de excomunhão que a elas se aplica, de admitirem mulheres nesse estado de vida; o que vale tanto para aquelas que aí já estejam quanto para as busquem assumi-lo pela primeira vez. Igualmente, proibimo-los de fornecer-lhes conselho, ajuda ou favor que as leve a se opor a tal regulamento (GUERIZOLI, 2000, p. 487).

Sabendo que não existem limites claros entre ortodoxia e heresia podemos refletir sobre a heresia no contexto medieval no qual "todo herético torna-se tal por decisão das autoridades ortodoxas. Ele é, antes de tudo, e com frequência assim permanece sempre, um herético aos olhos dos outros" (DUBY, 2011, p. 209). Desse modo um grupo é considerado herético quando suas escolhas passam a ter alguma repercussão na

sociedade e de alguma forma ameaçam a estabilidade da ordem vigente. Com isso, a solução encontrada pela Igreja é excluir os ditos hereges.

Após o Concílio de Viena, algumas beguinhas se submeteram a incorporação a ordens femininas já existentes e permitidas pela Igreja, perdendo aos poucos as práticas do estilo de vida beguino. Ao passo que aquelas que se obstinaram em sua escolha, que "insistiam nos hábitos e comportamentos místicos e ascetismo extremo, bem como as que continuaram a interpretar livremente as escrituras foram consideradas hereges" (MACEDO, 1990).

Com o movimento beguino podemos notar que muitas mulheres recorriam a formas diferentes de expressar seus ideais religiosos, buscando uma religiosidade essencialmente feminina que respondesse as suas aspirações. Recusando os modelos existentes de ordens religiosas essas mulheres desafiaram a autoridade da Igreja, muitas interpretavam a bíblia e escreveram suas experiências religiosas, representando assim a autonomia muitas vezes desconhecidas da mulher medieval.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse pela pesquisa sobre a participação feminina em movimentos heréticos surgiu com a leitura de Georges Duby que em seu livro "As damas do século XII" no qual o autor relata a preocupação dos homens do clero em se ocupar das almas das mulheres admitindo-as em seus grupos, atitude comum entre os grupos heréticos. A partir dessa leitura surgiu o questionamento sobre os motivos que levavam essas mulheres a buscarem inserir-se nos movimentos heréticos.

O movimento beguino foi escolhido para a escrita deste artigo por dois motivos: essas mulheres representaram uma particularidade do contexto medieval, por se reunirem de forma independente das leis do clero e da supervisão masculina para viverem segundo uma espiritualidade própria e durante as pesquisas foi possível perceber os estudos publicados no Brasil a cerca das beguinhas são em grande parte produzidos por estudiosos o campo da teologia e filosofia, com isso buscamos com esse artigo um olhar histórico sobre esse movimento, além de perceber a interdisciplinaridade enfatizada pela terceira geração da Escola dos Annales (FUNARI; SILVA, 2008).

Foi possível perceber que muitas mulheres não estavam satisfeitas com as ações da Igreja que vivia em meio ao luxo ao passo que muitas pessoas passavam fome ou padeciam de doenças, e se negaram a serem meras observadoras dos problemas da sociedade sendo religiosas reclusas em conventos. As beguinhas desejavam

uma religiosidade plena, livre das amarras impostas por uma Igreja comandada exclusivamente por homens e para homens. Elas buscavam voz em uma sociedade que a todo momento tentava calar as expressões vinda das mulheres, devido a uma série de crenças que levaram a um discurso de inferioridade feminina.

Capazes de se organizar em comunidades, realizar trabalhos de caridade, buscarem uma espiritualidade mais profunda através do misticismo, além de escreverem suas experiências religiosas, as beguinias desafiaram os homens da Igreja e foram consideradas hereges. Com a perseguição às beguinias muitas se calaram e passaram a viver em comunidades organizadas e permitidas pela Igreja, perdendo aos poucos as características do movimento anterior em detrimento das novas práticas. Outras mulheres continuaram lutando por tudo que acreditavam, permanecendo contrárias às ordens da Igreja e muitas vezes sofrendo as consequências da Inquisição.

Em consequência das perseguições algumas beguinias ainda viviam como comunidade durante o século XVI, em casas que serviam mais como abrigo para necessitados e para cuidado de doentes. Esses grupos foram diminuindo com o tempo, sendo substituídos gradativamente por novas ordens e práticas religiosas mais adaptadas aos contextos das épocas.

REFERÊNCIAS

BADINTER, E. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BASCHET, J **A civilização feudal**: do ano mil a colonização da América. São Paulo: Globo, 2006.

BRUNELLI, D. Clara de Assis e o movimento religioso feminino nos séculos XII e XIII. *In*: COSTA, S.; SILVA, A. C. L. F.; SILVA, L. R. (org.). **Atas do ciclo a tradição Monástica e o Franciscanismo**. Rio de Janeiro: Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ, 2003. (v. 1). p. 117-28.

DUBY, G. **As damas do século XII**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2013.

DUBY, G. **Idade Média, idade dos homens**: do amor e outros ensaios. São Paulo: Companhia de Bolso, 2011.

FRANCO JÚNIOR, H. **A Idade Média**: nascimento do Ocidente. São Paulo: Brasiliense, 2001.

FUNARI, P. P. A.; SILVA, G. J. A História Nova e outras historiografias. *In*: FUNARI, P. P. A.; SILVA, G. J. **Teoria da História**. São Paulo: Brailiense, 2008. p. 27-32.

GUERIZOLI, R. As bulas condenando as beguinhas e mestre Eckhart. **Revista Veritas**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 485-494, set. 2000.

HUBER, E. R.; ROBERTSON, E. Introduction to the Katherine Group: the Katherine Group MS Bodley: kalamazoo, **MI: Medieval Institute Publications**, v. 34, 2016. Disponível em: <https://d.lib.rochester.edu/teams/text/huber-robertson-the-katherine-group-introduction>. Acesso em: 20 set. 2023.

HUIZINGA, J. **O outono da Idade Média**. São Paulo: Cosacnaify, 2010.

LAQUEUR, T. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos Gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume; Dumará, 2001.

LE GOFF, J. **Uma história do corpo na Idade Média**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LE GOFF, J. **O maravilhoso e o cotidiano no ocidente medieval**. Lisboa: Edições 70, 1983.

LOYN, H. (org.). **Dicionário da Idade Média**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1990.

MACEDO, J. R. **A mulher na Idade Média**. São Paulo: Contexto, 1990.

MICHELET, J.. **A Feiticeira**. São Paulo: Aquariana, 2003.

NASCIMENTO, D. S. M. A influência franciscana na religiosidade das beguinhas. *In*: COSTA, S.; SILVA, A. C. L. F.; SILVA, L. R. (org.). **Atas do ciclo a tradição Monástica e o Franciscanismo**. Rio de Janeiro: Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ, 2003. (v. 1.) p. 199-204.

RICHARDS, J. H. *In*: RICHARDS, J. **Sexo, desvio e danação: as minorias na Idade Média**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990. p. 53-81.

VAUCHEZ, A. **A espiritualidade na Idade Média**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

ENTREVISTA

ENTREVISTA COM THAYNÁ ALVES ROCHA^{1*}

GERARD, Nicole Estevam^{2**}



Fonte: Arquivo pessoal. (Uso de imagem autorizado)

^{1*} Aluna de Doutorado em Saúde Coletiva na Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (PPGSC-FM-USP). Mestra em Ciências Humanas pelo Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro (PPGICH-UNISA). Graduada em História pela Universidade Santo Amaro (UNISA) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Católico Ítalo Brasileiro (UNIÍTALO). E-mail: thaynalves17@gmail.com.

^{2**} Mestranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro (PPGICH-UNISA) (Bolsista CAPES). Graduada em Letras pelo Instituto Singularidades de São Paulo. E-mail: nicolegerard@outlook.com.br.

[1] Thayná, você foi a segunda editora discente da Pluralistas. Como se deu a criação da Pluralistas? Como se chegou a esse título? Quem foi o primeiro Editor? Nos conte esse início da revista.

[Thayná] A Pluralistas se originou de um movimento entre graduandos e egressos, especialmente do curso de História da Universidade Santo Amaro (UNISA) e membros do Grupo de Pesquisa Ciência, Saúde, Gênero e Sentimento - CISGES/UNISA/CNPq, sob a coordenação do Professor Doutor Paulo Fernando de Souza Campos em 2018. A revista emergiu como um periódico vinculado ao grupo de pesquisa, impulsionada pela percepção da necessidade acadêmica de um periódico que pudesse abranger produções desenvolvidas por graduandos e graduados da História, bem como de outras áreas das humanidades, com uma proposta interdisciplinar.

Nosso desejo era contribuir para uma maior igualdade de participação desse grupo na construção do conhecimento científico e sua efetiva inserção nas atividades acadêmicas. Nosso propósito, conforme exposto por Jade Fernandes, José Carlos Sartori e eu – todos recém-graduados no curso de História da UNISA à época – em nosso primeiro editorial, organizado pelo Mestre Danilo Moura Monteiro (UNIFESP), então também recém-graduado na mesma IES e primeiro editor da Pluralistas, era conferir protagonismo a graduados e graduandos. Isso representava uma ruptura com a seletividade exacerbada que frequentemente permeia o ambiente acadêmico, o qual muitas vezes não oferece espaço ou estímulo para pesquisas realizadas por aqueles que ainda não obtiveram títulos de mestres e, principalmente, doutores. Assim, a palavra “resistência” também se destacou como um sentimento propulsor do movimento que deu origem à revista, à qual nos dedicamos desde 2018, quando foi lançada em um evento aberto no campus II da UNISA, no mês de dezembro daquele ano.

A palavra “pluralistas”, que batiza o periódico, possui um significado profundo e está intrinsecamente ligada à trajetória da própria revista. Nomeada pelo Mestre José Eduardo Matos Tavoraro (PUC-SP) (in memoriam), à época também recém-graduado pela UNISA, o termo deriva da ideia de pluralismo, representando algo que não é único, admitindo a multiplicidade e nuances nos seres e eventos. Refere-se à coexistência de grupos variados e independentes em termos de gestão e representação. Dessa forma, é simbólico refletir sobre a pluralidade, especialmente diante da sociedade como um todo, mas também dentro do meio acadêmico no qual nós e a revista nos inserimos. Esse ambiente muitas vezes é permeado por conservadorismos, atitudes antiquadas, segregacionistas e elitistas, impedindo a participação plural ativa. Portanto, voltamos-nos para a ideia de que ser pluralista é ser resistência.

A história da Pluralistas é caracterizada pela participação ativa de diversos discentes e egressos, tanto internos quanto externos à UNISA, abrangendo instituições para além das fronteiras do Estado de São Paulo, onde surgiu. Adicionalmente, enfatizo a valiosa contribuição de Professores Doutores da UNISA e de outras relevantes Instituições de Ensino Superior. Esses acadêmicos gentilmente nos concederam entrevistas, enriquecendo os volumes semestralmente publicados. Além disso, com as mudanças posteriores, também tornaram-se membros da revista na função de pareceristas e do conselho consultivo. Não posso omitir o significativo suporte que recebemos, sobretudo dos Professores Doutores Paulo Fernando de Souza Campos, Lourdes Ana Pereira Silva e Juliana Figueira da Hora, os quais desempenharam um papel fundamental na trajetória da revista, como orientadores e membros do conselho consultivo. Considerando isso, a Pluralistas possui uma história marcada por muitas parcerias e trabalho em equipe em todos os seus âmbitos.

[2] Em sua primeira fase, a Pluralistas lançou seu olhar à Graduação. Como você considera esse processo? O Grupo de Pesquisa Ciência, Saúde, Gênero e Sentimento – CISGES/UNISA/CNPq pode ser considerado como propulsor do projeto inicial?

[Thayná] É inevitável não mencionar o CISGES ao abordar a trajetória da Pluralistas. Como anteriormente indicado, a revista originou-se como um movimento de alunos e egressos da UNISA, sobretudo do curso de História, que também participavam ativamente do CISGES. Inicialmente, entre 2018 e meados de 2020, a Pluralistas foi, predominantemente, um periódico vinculado ao grupo, sendo organizada por graduandos e graduados membros registrados, sob a orientação do Professor Doutor Paulo Fernando. Por essa razão, o CISGES é sim o propulsor do projeto inicial. Sem o trabalho desenvolvido no CISGES, a revista não teria sido possível. Isso também nos revela a importância de grupos de estudos e pesquisas que acolhem todos os níveis de titulação nas universidades e desenvolvem projetos diversos que permitam que todos possam participar.

Conforme delineado em nosso primeiro escopo, a revista foi concebida para ser exclusivamente um veículo de divulgação de produções acadêmicas de graduandos e graduados. Essa decisão derivou da compreensão e das experiências pessoais dos editores, refletindo nossa perspectiva sobre a posição desse grupo na esfera acadêmica. A jornada de um jovem cientista em busca de conquistar um espaço no meio acadêmico revela-se desafiadora. Esse desafio torna-se especialmente evidente ao considerarmos a convivência em um ambiente ainda enraizado em práticas e discursos pouco progressistas, mesmo que as aparências sugiram o oposto. Contrariamente às aparências, esse meio frequentemente mantém-se conservador e elitista. Assim, Ideias progressistas se manifestam em suas de-

clarações e ações, muitas vezes como uma estratégia para que essas pessoas permaneçam nesses espaços, que são também espaços de poder, anulando aqueles que genuinamente lutam por pautas sociais e dedicam-se ao estudo aprofundado dessas temáticas. Este cenário configura-se como um problema e um obstáculo quando pesquisadores iniciantes aspiram ingressar no meio acadêmico, gerando sentimentos de exclusão, marginalização, silenciamento e insegurança em relação aos próprios trabalhos, impedindo-os de se enxergarem como cientistas.

Bell hooks³, inspirada nas obras de Paulo Freire, explora mais profundamente essa questão, apontando esses aspectos como uma pedagogia competitiva, conservadora, patriarcal e capitalista. Essa abordagem, como sublinha hooks, busca eclipsar e dismantelar as intervenções de outros grupos⁴, ao mesmo tempo que perpetua o *status quo* das elites intelectuais, principalmente brancas e masculinas, que historicamente predominam nesses espaços em titulações consideradas superiores, o que nos revela mecanismos de manutenção de poder. Entretanto, como a autora descreve, apesar dos desafios, a resiliência e a significativa insurgência dos historicamente subjugados não são apagadas, mas se manifestam como libertadoras e vitais, assim como o movimento inicial que deu origem à Pluralistas.

A partir dessa perspectiva, compreendo a escolha dos membros da primeira fase da revista como um movimento político e engajador não apenas para o público que almejávamos alcançar, mas também para nossas trajetórias individuais como pessoas e cientistas. Essa escolha proporcionou-nos a oportunidade de criar consciência e refletir sobre os problemas que permeiam o meio acadêmico em suas formas tradicionais em continuidade, bem como a necessidade de buscar renovação e transformação, reconhecendo nossa importância e valor para a academia, assim como o impacto de nossas produções para a ciência em âmbito nacional e internacional. Essa experiência proporcionou-nos ferramentas para nos tornarmos profissionais mais capacitados e contribuiu significativamente para o desenvolvimento do periódico em questão.

Posteriormente, a revista tornou-se a publicação discente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro (PPGICH-UNISA). Importante ressaltar que a Pluralistas mantém consigo, nesse momento de transição, não apenas o ideal e o anseio por transformação, mas expande-os, considerando-se

³ Cf. HOOKS, Bell. **Ensinando Comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

⁴ Bell Hooks destaca as produções desenvolvidas por pessoas negras no meio acadêmico estadunidense; no entanto, é evidente, a partir do que propõe a autora, que essa problemática se estende a outros grupos. Ao trazer o debate para o contexto brasileiro, podemos observar como essas ações violentas impactam as vivências e trajetórias de inúmeros pesquisadores. Essa influência é particularmente notável quando se analisa a situação com recortes raciais e de gênero em todos os níveis de titulação. Contudo, a maioria das vítimas, frequentemente ignorada e silenciada pelas grandes mídias, encontra-se na fase inicial de suas trajetórias acadêmicas, ou seja, na graduação.

como um campo essencial de experimentação para todos aqueles interessados em ciência e comprometidos com uma pedagogia libertadora e engajada, respaldada por uma perspectiva esperançosa, oposta à disseminação competitiva e individualista.

[3] Como Editora discente que mais atuou na revista, como você considera a experiência em relação à formação do mestrando? Você poderia apontar um aspecto positivo dessa trajetória em relação à sua titulação?

[Thayná] O período de mestrado representa uma etapa crucial para a expansão das habilidades de pesquisa e, conseqüentemente, à formação do pesquisador. Nesse contexto, a Pluralistas, enquanto revista discente do PPGICH-UNISA, desempenha um papel significativo ao criar um espaço experimental que contribui para o desenvolvimento do mestrando. A experiência no corpo editorial, incluindo a função de editor-chefe, proporciona a oportunidade de aprimorar nossa compreensão sobre textos e gêneros científicos e suas estruturas, assim como muitas outras habilidades.

Durante esse processo, estabelecemos conexões com diversos pesquisadores, tanto internos quanto externos à UNISA e ao Programa, nos âmbitos nacional e internacional. A elaboração de dossiês demanda criatividade, considerando a relevância do tema e as produções existentes, o que requer períodos de pesquisa e levantamento muitas vezes além de nossas áreas específicas de estudo. Além disso, são necessárias habilidades de organização e comunicação, bem como a capacidade de lidar com adversidades e desafios, revelando a importância do trabalho em equipe, entre outras competências essenciais para nossa formação profissional dentro e fora do meio acadêmico, considerando que a formação acadêmica não implica somente o trabalho na universidade ou centros de pesquisa ou memória, mas também para empresas e outras instituições de cunho privado e público.

Por essas razões elencadas, atribuo à minha participação na Pluralistas não apenas um, mas vários aspectos positivos para a minha titulação. A existência da Pluralistas foi

⁵ Neste contexto, faço referência a uma "segunda fase" da revista, destacada pela transição da Pluralistas de uma revista vinculada ao CISGES para uma revista discente do PPGICH-UNISA, processo que ocorreu entre 2021 e 2022, oficialmente consolidado com o lançamento do volume 5, número 1 (2022), intitulado *Educação e Tecnologia: desafios, inovações e metodologias*.

⁶ Essa função não foi ocupada apenas por mim, quando mestranda, mas também por outros egressos do PPGICH-UNISA, como os Mestres Lucciano Franco de Lira Siqueira, Lígia Baruque Diogo e Tatiana Rivoire. Vale dizer que Tatiana, não apenas organizou o volume 4, número 3 (2021) intitulado *Materialidade Construindo Narrativas: design gráfico transgressor nos livros-objeto para a infância*, mas também desempenhou um papel crucial na revista entre 2018 e 2022. Durante esse período, atuou como diagramadora em todas as edições publicadas, sendo responsável pela criação do logo e *design* utilizado, além de conceber a capa do referido volume. A contribuição de Tatiana foi fundamental para a consolidação da Pluralistas.

fundamental não só para mim, como acredito que tenha sido para todos os envolvidos ao longo dos anos, apesar de percalços.

Participar ativamente nas atividades da revista, assim como ter sido mestranda da UNISA, revelou-me que o ato de estudar, pesquisar e fazer ciência não é uma empreitada individual, mas sim sempre coletiva. Como toda atividade coletiva, essa abordagem é intrinsecamente política, assim como a própria prática científica. Essa compreensão ressalta, para mim, a responsabilidade que tenho (e temos) enquanto cientista(s) diante da nossa sociedade e do nosso planeta, portanto, foi o que contribuiu para que eu me entendesse finalmente como Mestra em Ciências Humanas.

[4] Certamente muitos desafios foram enfrentados no processo histórico da Pluralistas. O que mais marcou sua experiência no que se refere aos percalços, aos problemas? Em outras palavras, quais foram os desafios enfrentados como Editora de uma revista discente?

[Thayná] Temos diversas situações que contribuem para a criação de cenários desafiadores ao longo dos cinco anos da existência da Pluralistas. Destacarei algumas de natureza estrutural, institucional e social que considero mais pertinentes.

Como mencionado anteriormente, ser um pesquisador iniciante durante a graduação e o mestrado ainda é bastante desafiador nos dias de hoje, principalmente devido às violências e microviolências, além das negligências cotidianas enfrentadas por esses grupos por parte daqueles que deveriam ser suportes e fontes de inspiração, como professores, supervisores, avaliadores e coordenadores. Diante desse cenário, percebemos que nossos trabalhos e esforços são frequentemente descredibilizados e desvalorizados, o que afeta, portanto, a percepção da própria comunidade acadêmica sobre nossas produções, como se os esforços empreendidos fossem considerados "delírios juvenis". Concepções desse tipo surgiram como obstáculos em alguns momentos do nosso trabalho.

Existe uma cultura predominante nas universidades privadas que se concentra significativamente no mercado de trabalho, ou seja, na formação de profissionais voltados para o mercado profissional em detrimento do desenvolvimento científico e da pesquisa, ainda que ciência e trabalho estejam intrinsecamente ligados. Dessa forma, movimentos como aquele que deu origem à Pluralistas ainda não são muito comuns dentro das instituições privadas de ensino superior, revelando resistências por parte de colegas e até mesmo de professores em relação ao incentivo, adesão e divulgação de projetos, como foi o caso da revista em todos os seus estágios.

A ciência se concretiza por meio da publicação, ou seja, pela divulgação da produção. No entanto, durante o trabalho com a revista, percebi que a produção dos trabalhos, como trabalhos de conclusão de curso (TCCs), artigos, resenhas, resumos expandidos e até mesmo dissertações, é frequentemente compreendida por muitos (discentes e docentes) como um mero cumprimento de burocracias exigidas para a formação, não sendo reconhecida como produção científica efetiva. O engavetamento ou descarte das produções é comum. Essas situações, entendidas como desafios enfrentados na experiência com a revista, afetaram e continuarão afetando a divulgação científica desses grupos enquanto a mentalidade sobre esses trabalhos e sobre a participação da graduação e mestrado no âmbito acadêmico não for reformulada e os cursos, programas e docentes não se dedicarem também à formação de pesquisadores. Afinal, é o hábito de estudar, pesquisar e investigar que estimula mudanças positivas no mundo. Estou me referindo, principalmente, a ir além do papel/documento diploma e dos interesses individuais, e reconhecer as responsabilidades de nossas formações como um todo, ou seja, para nossa comunidade, para o país e até mesmo para o planeta em que vivemos. Desenvolver pesquisa e, portanto, publicá-la é ser sustentável.

Além disso, o escasso incentivo e a emergente subvalorização das áreas das humanidades em todo o Brasil, refletida no corte bruto de bolsas e encerramento de programas para esses campos, tanto em instituições de ensino superior de cunho privado quanto público, também se destacam como desafios que claramente impactaram o trabalho desenvolvido na revista ao longo dos anos.

As situações mencionadas nos permitem refletir sobre a importância do incentivo à ciência e à pesquisa em todos os níveis de titulação; nos revelam a necessidade de reformulação da comunidade acadêmica e do meio acadêmico em si, rompendo com a pedagogia competitiva e individualista e promovendo uma pedagogia engajada⁷. Também evidenciam nossa responsabilidade enquanto cientistas, professores, mestres e doutores, em lutar por políticas que valorizem a produção científica desenvolvida dentro do país. Além disso, apontam para a necessidade de consciência sobre a importância da criação, manutenção e garantia de acesso a programas e cursos de qualidade, investindo nos alunos e capacitando-os para serem profissionais competentes, tanto no mercado de trabalho quanto nas instituições de pesquisa e universidades.

Não posso desconsiderar os desafios não estruturais e institucionais. Nesse contexto, podemos ponderar sobre as dificuldades enfrentadas nos processos editoriais, na organização e distribuição dos textos para avaliação pelos pares, registros que, por muito

⁷ Cf. HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

tempo, foram realizados manualmente, pelo menos até a inserção da Pluralistas no *Open Journal Systems* (OJS) em 2023⁸. Também é crucial considerar que este é um trabalho desenvolvido por pessoas, cada uma com seus próprios valores, sentimentos, hábitos, ideias e conhecimentos. Portanto, saber mediar conflitos representou um desafio que tentamos superar da melhor forma possível ao longo das edições, sempre com decisões tomadas em grupo.

Assim, apesar dos percalços, conquistamos muitas coisas boas para a revista. O trabalho e a dedicação empreendidos reverberaram na expansão da Pluralistas, ultrapassando os limites da UNISA e alcançando até mesmo uma dimensão internacional. Alcançamos ilustres participações em entrevistas, obtivemos o ISSN, integramos o OJS e recebemos o DOI. No entanto, além dessas realizações, reconhecemos a importância da participação na revista para os membros, especialmente aqueles envolvidos na primeira fase. O registro das atividades no currículo e o conhecimento adquirido impulsionaram muitos deles para Programas de Pós-Graduação em instituições importantes e renomadas, mas também colaborou para o aprimoramento de habilidades em suas funções enquanto professores do ensino básico em instituições privadas e públicas, às quais muitos se designaram. Isso, sem dúvida, contribui para o engajamento desses pesquisadores e, conseqüentemente, para a produção científica no país. A Pluralistas foi um catalisador desse impulso.

[5] Para finalizar, entre as conquistas e os percalços, como você considera a existência e manutenção de revistas como a Pluralistas, qual a importância que você atribui à Pluralistas?

[Thayná] Ultimamente, tenho demonstrado interesse no tema da educação no ensino superior, especialmente devido aos meus estudos no campo da Pedagogia, que, surpreendentemente, aborda esse assunto de maneira bastante restrita, evidenciando, assim, sua importância e urgência. Tenho observado a presença de diversas exigências e convenções que não são claramente explicadas e ensinadas.

Além disso, enquanto discutimos amplamente sobre didática e metodologias (tradicionais, mistas e ativas) para o ensino básico, raramente voltamos nossa atenção ao ensino superior, onde profissionais, como os professores, são formados para lidar com outros em processo de formação, independentemente de serem jovens ou mais experientes. Pouco falamos sobre acolhimento, afeto e atenção à educação de adultos no ensino supe-

⁸ Com o processo de transferência da revista para o OJS, seguindo as normas exigidas, o Professor Doutor Paulo Fernando de Souza Campos assumiu o cargo de Editor-chefe da revista. Apesar disso, a presença discente é ainda ativa, nesse momento, na função de Editor-gerente.

rior, como se esses indivíduos não fossem pessoas, apenas objetos fabricados para o mercado de trabalho. Práticas antiquadas e silêncios acabam sendo perpetuados em rede, afetando a profissionalização de qualidade e a criação de uma comunidade pedagógica e acadêmica que visa a mudança de valores sobre o ensino e educação superiores. Portanto, repensar as práticas e estratégias pedagógicas empregadas no ensino superior, objetivando à qualificação dos discentes e futuros profissionais em todas as etapas de formação e deixando de normalizar o sofrimento psíquico⁹ na universidade, é fundamental.

Se considerarmos, exemplarmente, as metodologias ativas em diálogo com abordagens como a pedagogia da esperança¹⁰, pedagogia da autonomia¹¹ de Freire e a pedagogia engajada de hooks, podemos ter *insights* sobre a educação no ensino superior, inserindo o discente no processo de aprendizagem, indo além do sistema da "educação bancária" mencionada e problematizada por ambos os autores citados, que se baseia numa concepção de que o que os alunos devem fazer é consumir a informação apresentada pelo professor e ser capazes de memorizá-la e armazená-la. Desse modo, a defesa de uma educação como prática da liberdade é um mecanismo para a criação da consciência e engajamento críticos, no qual os professores e alunos são participantes ativos, não meros consumidores passivos.

Abordar esses aspectos pedagógicos voltando-os para o ensino superior tem tudo a ver com a importância que dou à existência e manutenção de revistas como a Pluralistas. Sendo uma revista discente, é uma estratégia pedagógica interessante para a inserção do aluno universitário em processos voltados à ciência como produtor ativo, promovendo criatividade e habilidades diversas que atravessam o fazer pesquisa, como o conhecimento técnico do texto científico, parâmetros avaliativos, os tipos e elementos textuais, aportes teórico-metodológicos, comunicação, entre outros que têm impacto positivo individual e coletivo para os envolvidos, inclusive na trajetória educativa no âmbito superior de formação. Não restringir esses conhecimentos somente aos professores doutores, é fertilizar o solo para uma colheita de qualidade no futuro.

Assim, podemos considerar a existência de revistas discentes como um tipo de me-

⁹ Nos últimos anos, pesquisadores do campo da educação e da saúde, principalmente da saúde mental, têm se dedicado ao estudo do problema do sofrimento e adoecimento psíquico de estudantes no ensino superior. Essas pesquisas revelam o perigo da sustentação de um ambiente hostil nas universidades, indicando também preconceitos, pois os que mais sofrem são alunos periféricos, especialmente pertencentes a grupos marginalizados e excluídos socialmente, como negros, indígenas e transexuais. Analisando esse cenário, é possível considerar que isso resulta da permanência de concepções que originaram o meio acadêmico, pois foi forjado por e para as elites racistas e xenófobas que, no passado, pretendiam o extermínio desses corpos que, hoje, ocupam esses espaços e buscam sua reformulação.

¹⁰ Cf. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

¹¹ Cf. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. .

metodologia ativa empregadas em Graduações e em Programas de Pós-Graduações (*stricto sensu* e *lato sensu*) que visa transformar os alunos em participantes ativos em suas formações. Ao mesmo tempo, atividades desse tipo também contribuem para o engajamento crítico, oferecendo importantes reflexões sobre o âmbito científico, ensinando sobre seu funcionamento e sobre aspectos que precisam ser repensados, além de serem oportunidades para aperfeiçoamento de habilidades úteis ao mercado de trabalho e mesmo na vida pessoal. Logo, é oferecer um espaço para que este aluno torne-se ativo não somente em sua educação, mas nos processos de reformulação do ambiente acadêmico, transformando-o em um lugar mais inclusivo e receptivo às pluralidades, promovendo, inclusive, valorização e confiança no trabalho de pesquisadores iniciantes e abraçando uma nova perspectiva de futuro.

RESENHAS

UMA SEDE TANTÁLICA DE GOZO PROIBIDO: HOMOERO- TISMO E TRAGÉDIA NO RIO DE JANEIRO FINISSECLAR

GARUPE, Luiz Fernando Pereira *

CAMINHA, Adolfo. **Bom-Crioulo**. Rio de Janeiro: Brasiliaris, 2023. 122p.

Adolfo Caminha (1867-1897) escritor cearense, um dos expoentes do Realismo e Naturalismo no Brasil, apesar de esquecido e deixado em segundo plano se comparado os estudo e destaques dados a Aluísio Azevedo. Ingressou na Escola Militar, onde estudou até 1885. Na função de guarda-marinha, viajou aos EUA -viagem relatada em seu livro *No país dos ianques*, de 1894. Em 1891, se juntou à Pádua Espiritual, uma agremiação literária, responsável pelo jornal *O Pão*. Além disso, fundou a *Revista Moderna*. Em 1892, muda-se para o Rio de Janeiro, então capital da República, onde trabalhou como jornalista. Publicou um conjunto de obras ignoradas pela maioria do grande público. Escreveu *Voos insetos*, poesia (1886); *Judith e Lágrimas de um crente*, contos (1887); e os romances: *A normalista* (1893), *No país dos ianques* (1894), *Bom Crioulo* (1895), e o último romance *Tentação* (1896), também escreveu *Cartas Literárias* (1895), voltada a crítica literária, deixou ainda dois romances inacabados, *O Emigrado e Ângelo*. Faleceu precocemente aos 30 anos, em 1897, por complicações causadas pela tuberculose. Mas fincou seu nome para a posteridade com a publicação em 1895 de *Bom Crioulo*, obra que gerou e inúmeras críticas, um livro atacado e condenado por tratar de uma temática tabu para época o homoerotismo masculino.

A obra *Bom Crioulo* impressa recentemente pela Editora Brasiliaris, faz parte de um projeto de levar ao grande público leitor brasileiro, diversas obras de autores brasileiros muitas vezes desconhecidos e esquecidos fazendo parte da *Coleção Grandes Clássicos da Língua Portuguesa Volume 45*. A obra tem 122 páginas, uma capa decorada de fundo com

* Mestrando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro (PPGICH-UNISA). Graduado em História (UNESP-Franca). Especialista em Museologia (MAE-USP). E-mail: pcagarupe@gmail.com.

uma paisagem de porto da época da produção da obra, século XIX e em destaque um marinheiro negro de porte atlético fazendo alusão ao título da obra Bom Crioulo. Publicado originalmente em 1895, esquecido tendo segunda edição em 1936, apreendida pelo Estado Novo sob a acusação de ser uma obra de propaganda comunista, tendo uma terceira edição apenas vinte anos depois. Sofrendo um processo que podemos identificar de “conspiração do silêncio”, nas esferas oficiais, mas também no âmbito da produção acadêmica. Tornando-se obra-rara, tendo novas edição somente na década de 1980. Bom Crioulo a partir da década de 1990, ganhou traduções para diversas línguas (espanhol, inglês, francês, alemão), publicados por editoras voltadas para o público LGBTQIA+, apresenta capas de todos os tipos. Algumas sensuais, outras bastante exóticas, outras mais discretas e sérias, enfim, leituras diversas, no que alguns estudos acadêmicos recentes classificam de literatura queer made in Brazil, termo tão polêmico como o romance é alvo de ataques ainda hoje e opiniões contraditórias.

Bom Crioulo, o polêmico romance de Adolfo Caminha narra a relação consumada sexualmente entre dois marinheiros um negro e um branco. O livro escandalizou o público letrado ao explicitar de forma associada os temores e pânics sociais da sexualidade homoe-rótica e inter-racial. Bom Crioulo é dividido em doze capítulos, onde a ação se passa no final da segunda metade do século XIX, na cidade do Rio de Janeiro. Metade da obra acontece no mar, descrevendo a vida difícil e sofrida dos marinheiros e a outra metade ocorre em terra firme num ambiente decadente e que apresenta situações de miséria da população menos favorecida. Destacam-se o espaço aberto, normalmente dias claros e quentes típicos, o mar aberto, em espaço um tanto claustrofóbico no quarto da pensão na Rua da Misericórdia.

O protagonista da obra, Amaro codinome de Bom Crioulo que dá título ao livro é negro, ex-escravizado, homossexual e marinheiro exercendo trabalho braçal. E se apaixona pelo aprendiz de marinheiro Aleixo, jovem franzino de olhos azuis, que chamou sua atenção pela alva beleza e candura, despertando sensações instintivas e fontes desejos sexuais. O comportamento de Amaro, influenciado por essa paixão, alterou sua relação com seus superiores diretos e demais marinheiros, no intuito de defender o amado Aleixo de possíveis castigos, afrontamentos e assédios de outros marinheiros. Durante alguns meses, já em terra firme, experimentam vida em comum num quarto alugado na pensão da portuguesa dona Carolina, situada na rua da Misericórdia. O casal de marinheiros passa semanas, tornando-se cúmplices e que aprofundaram a relação de amizade iniciada ainda em alto-mar para um relacionamento amoroso e sexual.

Semanas de paixão passam rápido, e começam as mudanças após Amaro ser realocado para um outro navio. Dar-se o início, o declínio da relação entre os dois marinheiros e

o posterior envolvimento do jovem Aleixo como a dona da pensão Carolina. E se inicia também a progressiva degeneração física e psicológica de Amaro, sucumbindo sem resistência ao alcoolismo, que culmina no desfecho trágico desse triângulo amoroso. Enredo digno de uma ópera como Carmen às avessas, inclusive como todos os elementos fortemente melodramáticos. E talvez por essas características tão marcantes Bom Crioulo permaneça mais de um século depois de escrito, necessária sua leitura, por se mostrar encantadoramente moderno em suas feições de folhetim. Uma obra corajosa e direta sobre desejos e amores rejeitados e negados, sobretudo no período que foi concebida a obra.

Caminha em Bom Crioulo, apresenta o homoerotismo em conformidade com o discurso naturalista segundo as teorias científicas correntes na época, que viam na expressão do homoerotismo uma mente doentia e criminosa, numa perspectiva vexatória dentro de um processo de marginalização de tal relação. Nesse contexto a heterossexualidade compulsória, a heteronormatividade nega as subjetividades dos corpos homoeróticos num mecanismo de poder que impõe valores e comportamentos sociais impostos a todas as pessoas.

A republicação de bom Crioulo é sempre um fato importante, a ser comemorado, não apenas por resgatam o valor literário de uma obra clássica, mas também por fomentar a discussão da literatura de expressão homoerótica na qual podemos pensar na configuração de uma sociedade hipócrita, que ainda hoje, marcadamente conservadora estabelece fomenta pânico morais, estabelece normas, valores e condutas excludentes e preconceituosas em relação às questões de gênero e principalmente as questões relacionadas os desejos e relações homoeróticas.

RESUMOS



VIDAS NEGRAS IMPORTAM?
POR UMA EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA: TENSÕES,
AVANÇOS E DESAFIOS PARA
O ENSINO DE HISTÓRIA NO
CURRÍCULO PAULISTA

DO BLACK LIVES MATTER?
FOR AN ANTI-RACIST
EDUCATION: TENSIONS,
ADVENCES AND
CHALLENGES FOR THE
TEACHING OF HISTORY IN
THE PAULISTA CURRICULUM

SANTOS, Priscila Lourenço Soares*

* Mestra em Ciências Humanas pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro (Bolsista Integral). Graduada em História pela Universidade Santo Amaro (UNISA) e Pedagogia pelo Centro Universitário Católico Ítalo Brasileiro (UNÍITALO). E-mail: priscila.lourenco@educacao.sp.gov.br.

SANTOS, Priscila Lourenço Soares. **Vidas Negras Importam? Por uma educação antirracista: tensões, avanços e desafios para o ensino de História no Currículo Paulista.** 2024. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Santo Amaro, São Paulo, 2024.

Esta dissertação está na linha de pesquisa Sociedade, Espaço, Memória, por meio da qual analisa-se, de maneira interdisciplinar, a questão da educação antirracista na Educação Básica de escolas públicas paulistas. Apresenta a culminação da pesquisa destinada a investigar o ensino da disciplina História em escolas estaduais de São Paulo debatendo a interface da Base Nacional Comum Curricular de 2018 e do Currículo Paulista de 2019. O problema de pesquisa reside na análise das políticas de Relações Étnico Raciais nesses documentos e como eles promovem uma educação antirracista no ensino fundamental. Verificar a aplicabilidade dos conteúdos que tratam os negros na história do Brasil e no mundo enquanto geradores de conhecimentos e práticas exigidas no Currículo Paulista. Pesquisa documental, de cunho qualitativo e comparativo dos documentos BNCC e CP com abordagem exploratória e analítica por intermédio do método Análise de Conteúdo a partir das categorias de análise: escravos, escravizados, escravidão, africano, negro, racismo e resistências. Os pressupostos teóricos que norteiam o estudo sustentam-se na decolonialidade e educação antirracista. Ao explorar as habilidades e competências utilizadas pelo Currículo Paulista os resultados apontam a necessidade de reconfigurar e consolidar narrativas sobre a história dos negros e sobre o discurso presente nas habilidades propostas pelo currículo em alusivos às Relações Étnico Raciais. Com o foco a educação antirracista, os documentos desvelam estratégias de reconfiguração de narrativas e de discursos subjacentes às habilidades do currículo em relação à educação antirracista. As discussões no âmbito acadêmico explicitam a importância em fomentar o combate de práticas racistas visando a valorização da experiência negra na História na educação básica. Considera-se que a aplicabilidade dos conteúdos sobre a questão da história e cultura africana e afro-brasileira que constam nos documentos BNCC e CP implicam em um permanente debate. A partir das análises empreendidas, pode-se considerar a existência de tensões, avanços e desafios que a educação básica atravessa no que se refere à história dos negros e sua real contribuição para o exercício de uma cidadania responsável e de uma educação inclusiva.

ANÁLISE DO CENÁRIO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR
PRIVADA: EM TEMPOS DE
PANDEMIA DA COVID-19

ANALYSIS OF THE PRIVATE
HIGHER EDUCATION
SCENARIO: IN TIMES OF THE
COVID-19 PANDEMIC

MAGALHÃES, Marleti Rodrigues*

MAGALHÃES, Marleti Rodrigues. **Análise do Cenário do Ensino Superior Privado:** Em tempos de pandemia da Covid-19. 2024. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade de Santo Amaro, São Paulo, 2024.

Desde o primeiro semestre do ano de 2020, a pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, impôs muitas restrições em todas as esferas, afetando toda a sociedade ao redor do mundo. Dentre os muitos setores afetados está a educação superior. No Brasil, a partir de publicações, normativas e demais documentos oficiais a respeito da educação superior, entre outras medidas impostas, foi autorizada a suspensão das atividades presenciais e, assim, foi implementado o Ensino Remoto Emergencial (ERE), permitindo a realização das atividades educacionais no modo online. Com isso, as instituições de ensino superior precisaram se adaptar rapidamente ao “novo” modelo para não interromper as aulas que eram, majoritariamente, presenciais. O presente estudo tem como objetivo analisar, a partir dos atos publicados desde o mês de março de 2020, início da pandemia de Covid-19 no Brasil, os impactos da pandemia de Covid-19 nas instituições de ensino superior brasileiras. Como hipótese de trabalho, pretende-se analisar, neste estudo, como foram os debates sobre os impactos, desafios e as perspectivas futuras da regulação no segmento da educação superior no período de excepcionalidade ocasionado pela pandemia de Covid-19, pois muitas foram as ações governamentais para disciplinar as atividades educacionais. Considerando a publicação de portarias, pareceres e medidas provisórias publicadas nos últimos dois anos para mitigar os efeitos negativos da pandemia no setor educacional, optou-se por uma análise documental, por meio de análise de conteúdo de natureza qualitativa e, assim, entender o panorama e a dinâmica regulatória neste período pandêmico, bem como a atuação de cada entidade neste processo. O trabalho foi dividido em três partes. Na primeira, apresentamos a trajetória da educação superior no Brasil. Na segunda, são descritas as mudanças regulatórias na educação superior no Brasil para tratar o período de excepcionalidade. Na terceira e última parte, são apresentados os impactos e transformações na educação superior no Brasil.

* Mestra em Ciências Humanas pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade de Santo Amaro (PPGICH/UNISA). Graduada em Direito. adv_marlegti@yahoo.com.br.

CURRÍCULO PAULISTA E COMPETÊNCIAS DIGITAIS: O COMPONENTE CURRICULAR TECNOLOGIA E INOVAÇÃO

PAULISTA CURRICULUM AND DIGITAL COMPETENCIES: THE CURRICULAR COMPONENT TECHNOLOGY AND INNOVATION

SEICENTOS, Rosana de Fátima*

* Mestra em Ciências Humanas pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro (PPGICH-UNISA). Graduada em Pedagogia. E-mail: rosana-fs600@gmail.com.

SEICENTOS, Rosana de Fátima. **Currículo Paulista e Competências Digitais:** o componente curricular tecnologia e inovação. Orientadora: Patrícia Margarida Farias Coelho. 2024. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Santo Amaro, São Paulo, 2024.

Nesta dissertação apresentamos como o governo do estado de São Paulo, por meio da sua Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), vem propondo atividades para desenvolver as competências digitais em seus estudantes. As competências digitais na Educação envolvem conhecimentos, habilidades e atitudes de estudantes, professores e gestores em relação ao uso de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Os documentos norteadores da Educação Básica brasileira, mesmo antes da pandemia de Covid-19, já previam propostas de atividades para o desenvolvimento dessas competências, o que se fortaleceu com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Cada estado, a partir da sua homologação, precisou, como lição de casa, adequar a Base de acordo com suas características regionais, estabelecendo seus currículos educacionais. Para a elaboração do Currículo Paulista (CP), a SEDUC, como forma de incrementar a proposta da BNCC, e pensando na formação integral do estudante, implantou o Programa Inova, no qual acrescentou três novos componentes à matriz curricular dos estudantes: Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação. Neste estudo, temos como problema de pesquisa: de que forma a SEDUC está propondo atividades para o desenvolvimento das competências digitais? Este trabalho visou identificar de que maneira o Currículo Paulista está desenvolvendo tais competências em seus estudantes e docentes, analisando o componente curricular Tecnologia e Inovação e sua interação com outras áreas do conhecimento. O estudo aqui realizado faz parte da linha de pesquisa Sociedade, Comunicação e Linguagens do Mestrado em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro (UNISA) e do Projeto de Pesquisa Desenvolvimento de Competências Digitais em Educação, financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A pesquisa foi realizada por meio de abordagem qualitativa e documental, envolvendo leitura e análise do Currículo Paulista, em suas áreas do conhecimento, e do Programa Inova. Foram utilizados como referenciais teóricos frameworks internacionais sobre competências digitais para a educação; BNCC, Currículo Paulista e publicações realizadas pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB).