



ESTUDOS DA LINGUAGEM E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ORGANIZAÇÃO

LARISSA FERREIRA RODRIGUES
MANUELA MARIA CYRINO VIANA
MARIA NILZA OLIVEIRA QUIXABA



EDUFMA

ESTUDOS DA LINGUAGEM E EDUCAÇÃO INCLUSIVA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor
vice-Reitor

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva
Prof. Dr. Leonardo Silva Soares



EDUFMA

EDITORA DA UFMA

Coordenadora

Dra. Suênia Oliveira Mendes

Conselho Editorial

Prof. Dr. José Carlos Aragão Silva
Prof. Dr. Luis Henrique Serra
Prof^a. Dra. Ana Caroline Amorim Oliveira
Prof. Dr. Márcio José Celeri
Prof^a. Dra Raimunda Ramos Marinho
Prof^a. Dra Débora Batista Pinheiro Sousa
Prof. Dr. Edson Ferreira da Costa
Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva
Prof. Dr. Carlos Delano Rodrigues
Prof. Dr. Felipe Barbosa Ribeiro
Prof^a. Dra. Maria Aurea Lira Feitosa
Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas
Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior
Bibliotecária Iole Costa Pinheiro



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Associação Brasileira das Editoras Universitárias



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0.

Organização

Larissa Ferreira Rodrigues
Manuela Maria Cyrino Viana
Maria Nilza Oliveira Quixaba

ESTUDOS DA LINGUAGEM E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

São Luís



EDUFMA

2024

Comitê Científico:

Carolina de Aquino Gomes (Universidade Federal do Piauí)
Elidéa Lúcia Almeida Bernardino (Universidade Federal de Minas Gerais)
Larissa Maria Ferreira da Silva Rodrigues (Universidade Federal do Piauí)
Leila Rachel Barbosa Alexandre (Universidade Federal do Piauí)
Manuela Maria Cyrino Viana (Universidade Federal do Ceará)
Maria José Lobato Rodrigues (Universidade Federal do Maranhão)
Maria Nilza Oliveira Quixaba (Universidade Federal do Maranhão)
Paola Karyne Azevedo Jochimsen (Universidade de Coimbra)
Tiago Barbosa Souza (Universidade Federal do Piauí)

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Stephane Thayane dos Santos Serejo

Imagens da capa

@atlasstudio
Canva.com

Revisão

Larissa Ferreira Rodrigues
Manuela Maria Cyrino Viana
Maria Nilza Oliveira Quixaba

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Estudos da linguagem e educação inclusiva [recurso eletrônico] / Larissa Ferreira Rodrigues, Manuela Maria Cyrino Viana, Maria Nilza Oliveira Quixaba. (organizadores). — São Luís: EDUFMA, 2024.

119 p.

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5363-431-2

1. Linguagem – Estudos. 2. Educação inclusiva. I. Rodrigues, Larissa Ferreira. II. Viana, Manuela Maria Cyrino. III. Quixaba, Maria Nilsa Oliveira.

CDU 801

CDD 407

Ficha Catalográfica elaborada pela Diretoria Integrada de Bibliotecas (DIB)-UFMA
Bibliotecária: Erlane Maria de Sousa Alcântara - CRB 13/512

CRIADO NO BRASIL[2024]

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia, microimagem, gravação ou outro, sem permissão do autor.

EDUFMA | EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Av. dos Portugueses, 1966 | Vila Bacanga CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil

Telefone: (98) 3272-8157

www.edufma.ufma.br | edufma@ufma.br



Encontro Nacional de Ficção, Discurso e Memória



Grupo de Pesquisa (CNPq)
"Ficção Científica, Gêneros Contemporâneos e Representações
Artísticas na Era Digital"

APOIO

Universidade Federal do Maranhão - UFMA
Programa de Pós-Graduação em Letras - PGLetras (UFMA)
Programa de Pós-graduação em Letras - PGLB (Bacabal - UFMA)
Curso de Letras - DELER (UFMA)
Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
do Maranhão - FAPEMA
Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq
Divulga Letras - Projeto digital independente

Sumário

APRESENTAÇÃO	7
Larissa Ferreira Rodrigues Manuela Maria Cyrino Viana Maria Nilza Oliveira Quixaba	
CAPÍTULO 1	10
(RE)CONTAR HISTÓRIAS: UMA PROPOSTA DE LEITURA DO CONTO “MEMÓRIAS” DE CRISTIANE SOBRAL MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS	
Marcela Ellen Penna Fernandes Alyere Silva Farias	
CAPÍTULO 2	24
A LEITURA LITERÁRIA DE <i>ÚRSULA</i>, ROMANCE DE MARIA FIRMINA DOS REIS, E SUA ABORDAGEM DIRECIONADA AOS LEITORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Jéssica Martins Araujo Adriana Martins Cavalcante	
CAPÍTULO 3	38
ABORDAGEM SOCIOCULTURAL E METODOLOGIAS ATIVAS: REFLEXÕES ACERCA DOS RESULTADOS DESSA RELAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	
Camila Neto Silva Andrade	
CAPÍTULO 4	52
CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DE EXTENSÃO ENTRETEXTOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DE LICENCIANDOS DO CURSO DE LETRAS DA UFMA	
Erika de Sousa Monteiro Ilza do Socorro Galvão Cutrim	
CAPÍTULO 5	68
(DES)CORPORIFICAÇÃO DA NARRADORA LUÍSA EM <i>O PLANETA DESCONHECIDO E ROMANCE DA QUE FUI ANTES DE MIM</i>, DE LUÍSA DA COSTA	
Verônica Farias Sayão	
CAPÍTULO 6	85
FRAGMENTOS (AUTO)BIOGRÁFICOS E FORMAÇÃO NA ARTE CONTEMPORÂNEA	
Ana Paula Dias Pires Rita Tatiana Cardoso Erbs	
CAPÍTULO 7	101
GÊNERO, VIOLÊNCIA E INFIDELIDADE: UMA ANÁLISE COGNITIVO-DISCURSIVA DAS MANIFESTAÇÕES ORAIS NOS AUTOS DE PROCESSO-CRIME DE FEMINICÍDIO NA CAPITAL MARANHENSE	
Lorena Ivy Dutra de Sousa Mônica Fontenelle Carneiro Cássius Guimarães Chai	
SOBRE OS AUTORES	116

Apresentação

Caro leitor, cara leitora,

Recentemente, presenciamos mudanças na área de linguagens que têm a ver com as implicações dos sujeitos em práticas sociais diversas. Focalizando o domínio da leitura literária, da sala de aula e fenômenos que acontecem nesses espaços, podemos perceber uma gama de temas possíveis, dentre eles, questões de gêneros e de (novas) metodologias para formação de leitores.

Este livro, portanto, traz um pouco dessas contribuições que, por ora, são tão caras à comunidade acadêmica e ao professor da educação básica. Nesse sentido, este livro composto por 07 artigos de autores de diferentes instituições brasileiras, é voltado para os Estudos da linguagem e Educação inclusiva e oferece ao leitor uma heterogeneidade de subtemas que propiciam um enriquecedor passeio pelo universo do saber científico. Alinhado às mudanças citadas no campo de linguagens, este caminho transita desde reflexões que se direcionam para o ensino e a formação docente até narrativas literárias com foco em gêneros e do discurso de poder. Isso pode ser visto no tratamento dos textos, que passamos a apresentar.

No capítulo um, intitulado "(Re)contar Histórias: uma proposta de leitura do conto “memórias” de Cristiane Sobral mediada pelas tecnologias digitais”, Marcela Ellen Penna Fernandes e Alyere Silva Farias apresentam uma proposta de metodologia ativa sobre leitura literária no ensino médio. Mediado pela ferramenta digital WebQuest e sustentado em autores que discutem memória, identidade e negritude, o trabalho se desenvolve por meio de uma análise sobre memória e identidade como elementos de mediação de leitura. O foco é destacar essa experiência como uma prática possível em sala de aula.

No capítulo dois intitulado “A leitura literária de *Úrsula*, romance de Maria Firmina dos Reis, e sua abordagem direcionada aos leitores da educação básica”, as autoras Jéssica Martins Araujo e Adriana Martins Cavalcante discutem a obra mencionada com ênfase em uma formação literária para discentes que integram a Educação Básica. O trabalho traz uma grande contribuição ao situar a leitura e o debate de uma obra que se trata do primeiro romance de autoria negra, feminina e antiescravista na construção de uma literatura afro-brasileira.

No capítulo três, “Abordagem sociocultural e metodologias ativas: reflexões acerca dos resultados dessa relação no processo de ensino-aprendizagem”, a autora Camila Neto Silva Andrade traz em seu texto reflexões sobre a avaliação da prática docente nas escolas e em espaços educacionais. Para isso, a autora dialoga, oportunamente, com Paulo Freire sobre a importância de uma educação crítica e libertadora que vai na mesma direção da utilização de metodologias ativas com objetivo claro e significativo. Nessa linha, Camila Neto Silva argumenta que o professor deve fazer o uso consciente dessas estratégias em suas aulas, para não cair, conseqüentemente, no tradicionalismo.

No capítulo quatro, “Contribuições do projeto de extensão entretextos para a formação docente de licenciandos do curso de Letras da UFMA”, de Erika de Sousa Monteiro e de Ilza do Socorro Galvão Cutrim, encontramos como objetivo principal refletir sobre os resultados de um Projeto de Extensão chamado Entretextos sobre o ensino de produção de textos e direcionado para o público da formação inicial de professores de Letras da UFMA. Para acessar os dados, as autoras recorreram à análise de discursos dos estudantes/participantes do projeto, com base em Michel Foucault, e mostraram a relevância das ações de extensão promovidas no âmbito desse projeto, em específico, para uma formação paralela à da graduação como um incentivo para o diálogo entre teoria e prática.

No capítulo cinco, intitulado “A (Des)Corporificação da Narradora Luísa em o *Planeta Desconhecido e Romance da Que Fui Antes de Mim*”, a autora Verônica Farias Sayão, com base em teorias da narrativa e da corporeidade, expõe a imbricação existente na narração de Luísa e de sua avó Ana, evidenciando as duas vivências e consciências textuais. A (des)corporificação física da narradora Luísa, por meio do instrumento narrativo da terceira pessoa e da mescla memorialística de sua avó, é compartilhada no corpo textual. A narrativa é memorialística e não linear, expõe as fronteiras tênues entre corpo e memória, fazendo com que ambos se cruzem, mas também se sobreponham durante a narrativa.

No capítulo seis, “Fragmentos (Auto)Biográficos e Formação na Arte Contemporânea”, encontramos o vínculo entre a ficção e a arte pensada nos múltiplos olhares do sentir e existir reconhecidos pela mediação entre a formação e as produções humanas, dispostas na obra *Bastidores* de Rosana Paulino (1997). Neste trabalho, Ana Paula Dias Pires e Rita Tatiana Cardoso Erbs dialogam a partir da compreensão de que a arte pode assumir riscos de tal forma que, ao contaminar o espectador com seus traços

heterogêneos, consiga ampliar as fronteiras do conhecimento gerando uma educação-formação, frutos da expressão vivida. Recorrendo aos conceitos de Roland Barthes (2015), *Punctum* e *Stadium* produzidos a partir de suas inquietações a respeito da fotografia, e de Marinas (2007) sobre a compreensão cênica da pesquisa em história oral, o texto traz na metodologia a difícil tarefa de decifrar o objeto artístico como forma de produzir sentidos plurais das cenas eleitas para análise, frente a construção das narrativas por elas desencadeadas. Entre fios que se tecem nos bastidores autobiográficos da obra analisada, percebemos as narrativas por trás da estética apresentada pela obra, descritas pelas autoras, de forma a nos tocar com a tradução da realidade que se apresenta, nos fazendo refletir sobre, em e de que forma, o real e o imaginário foram se relacionando nesse imbricado novelo de fios, que se aproxima e se afastam das diversas possibilidades de expressão traduzidos no texto.

No capítulo sete, “Gênero, Violência e Infidelidade: Uma Análise Cognitivo-Discursiva Das Manifestações Orais Nos Autos de Processo-Crime de Femicídio na Capital Maranhense”, vivenciamos as narrativas de metáfora contidas no interior do teor do acórdão da ADPF nº 779/DF. Neste, o leitor se depara com a problemática de gênero, relacionando as marcas discursivas com a teoria da Metáfora Conceitual e da Criminologia Feminista. Lorena Ivy Dutra de Sousa e Mônica Fontenelle Carneiro pretendem trazer à tona a problematização da possibilidade de se construir metáforas no acórdão na ADPF nº 779/DF, de forma a compreender o discurso jurídico dentro da temática de gênero. Retratando o poder embutido na decisão judicial como objeto de pesquisa, este texto procura evidenciar a análise das metáforas, fornecendo as devidas proporcionalidades da inteligência do discurso jurídico como patriarcado e moral sexual feminina. Portanto, este capítulo, de abordagem qualitativa e pesquisa bibliográfica e documental, propõe-se a realizar uma ampla abordagem seletiva de autores e obras, evidenciando a construção social de gênero, a partir das noções de patriarcado e moral sexual, com discussões acerca dos papéis, espaços e estereótipos dados à figura feminina. Além disso, forma novos pontos de ancoragem e intersecção entre o Direito e a Linguística Cognitiva para compreender vieses da questão de gênero.

Considerando as contribuições dos autores exibidas em uma primeira leitura, deixamos, você leitor, leitora, descobrir o que está nessa coletânea.

Desejamos, portanto, uma excelente descoberta!

(RE)CONTAR HISTÓRIAS:
UMA PROPOSTA DE LEITURA DO CONTO “MEMÓRIAS” DE
CRISTIANE SOBRAL MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Marcela Ellen Penna Fernandes (UFPB)¹

Alyere Silva Farias (UFPB)²

1 INTRODUÇÃO

No contexto contemporâneo, a cultura digital tem ocupado um espaço cada vez maior nas discussões sobre a educação, como se observa pela abordagem que a BNCC (Brasil, 2018) faz da necessidade de letramento digital dos alunos da Educação Básica. Aliada às metodologias ativas, as ferramentas digitais podem oferecer uma diversidade de atividades que promovam a atuação discente na construção de suas habilidades e competências. No que se refere à leitura literária e sua relação com a cultura digital, o papel ativo desempenhado em sala de aula requer mais atenção, visto que as ações mediadoras que oportunizem a construção leitora, na educação literária, podem se beneficiar do que a cultura digital oferece, desde as experiências de leitura, de compartilhamento de experiências leitoras e à própria possibilidade de escrita. Desse modo, é possível considerar que as práticas da cultura digital podem favorecer o desenvolvimento de novas práticas de ensino e de leitura literária na escola.

Motivado por discussões como essa necessidade de renovação da maquinaria escolar (Sibilia, 2012), além do constante avanço das tecnologias digitais de comunicação e informação (TDICs), que têm modificado, cada vez mais, os modos de ser e estar no mundo (Lévy, 1999), como também pelo uso de metodologias ativas (Bacich e Moran, 2017) nas práticas educacionais integrativas entre a vida social dos estudantes e o âmbito escolar, ao considerar no espaço da aula os seus conhecimentos de mundo, desde os provenientes da cibercultura aos saberes populares, este artigo propõe a leitura literária mediada por ferramentas digitais e resulta de uma atividade desenvolvida na disciplina “Práticas de Letramento Digital e Ensino de Literatura”, do curso de Letras-Português da Universidade Federal da Paraíba.

Desse modo, utilizando a WebQuest (Dodge, 1996; Moran, 2000) como ferramenta de mediação em confluência com outras ferramentas digitais e concepções educacionais, com base na experiência (Larrosa, 2011; Rufino, 2021) e na mediação de leitura literária de conversa e escuta (Bajour, 2012), esta proposta tem como objetivo a proposição de leitura do conto “Memórias”, de Cristiane Sobral, voltada à etapa do primeiro ano do Ensino Médio, através da identificação de temas e elementos que refletem a memória e a identidade cultural, além de desenvolver habilidades de reflexão

¹ Graduanda do Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, mapennaf@gmail.com;

² Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, professora do curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba - UFPB no PPGL/ DLCV, alyere@gmail.com.

e argumentação sobre a relação intrínseca entre identidade, memória e sociedade. Como justificativa, além das discussões teórico-metodológicas apontadas, destacam-se também a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), sobretudo no que diz respeito às tecnologias digitais em sala de aula e à promoção de um ensino fecundo de cidadãos plenos no mundo presente e futuro, bem como as leis 10.639/03 e 11.645/08, que preconizam o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica. Apontamos, ainda, uma prática docente de valorização e estímulo à autoidentificação e à alteridade, em oposição à outridade (Kilomba, 2008) fortalecida em espaços institucionais.

A escola, enquanto espaço formal e institucional, historicamente corrobora com a construção e disseminação das narrativas memorialísticas da elite, reproduzindo em sua estrutura e currículo a memória-história, fabricada, nos tempos clássicos, pela tríade das grandes famílias, a Igreja e o Estado (Nora, 1993), somando-se ainda às empresas privadas.

Este arranjo, para além de excluir o protagonismo negro e de outras minorias e movimentos sociais da historiografia nacional (Bento, 2022), cerceia a expressão da subjetividade do sujeito, minimizando sua identidade à medida que a modula de forma subserviente aos interesses do capitalismo, de modo a produzir mão de obra acrítica, em um contexto particular às configurações sociais dos séculos XIX e XX (Sibilia, 2012), mas que permeia a sociedade e a educação do século XXI visto que, acompanhando as reformulações sistêmicas e tecnológicas, renovam-se também os modos de dominação e resistência.

Se a produção de memória, e de arquivos desta memória, estava delimitada às instituições de poder, com a descentralização dos espaços físicos em prol da ubiquidade das redes, a noção de responsabilidade pela memória cresce com os artefatos digitais, culminando na criação de um arquivo de memória digital, individual e coletivo, estabelecendo a memória como prática acessível na cultura digital (Martins e Junior, 2016).

A partir destas perspectivas sobre educação, ensino, leitura literária, memória e, sobretudo, em atendimento às leis 10.638/03 e 11.645/08, propõe-se a leitura do conto de Cristiane Sobral. Após a apresentação da autora e do contexto de publicação do conto selecionado, procedemos à análise do conto e, posteriormente, à apresentação da proposta didática de leitura.

2 MEMÓRIAS, DE CRISTIANE SOBRAL

Multiartista, Mestre em Artes, Bacharel e Licenciada em Teatro, Cristiane Sobral (1974) privilegiou sua formação profissional antes de dedicar-se à arte, com atividades iniciadas em 1989 dentro da dramaturgia. Nos anos 2000 faz sua primeira publicação literária nos *Cadernos Negros*, demorando mais dez anos para, dentre espetáculos e coletâneas de contos e poesias, realizar sua primeira publicação individual, com o livro de poemas *Não vou mais lavar os pratos* (2010), seguido por uma série de livros como *Espelhos, miradouros, dialéticas da percepção* (2011), *Só por hoje vou deixar o meu cabelo em paz* (2014) e *O tapete voador* (2016). Percebe-se, já nos títulos das obras publicadas por Sobral, a potência contestadora da sua escrita, alinhada às questões sociais exploradas desde o início de sua carreira como atriz e dramaturga, principalmente no que tange às questões de gênero e raça.

Comprometida com uma “estética literária afro-brasileira como um discurso consciente, um manifesto de sobrevivência e resistência do povo negro” (Sobral, 2017),

a autora desenvolve, em seus textos, uma ficção responsável (Sobral, 2023, informação online³), conceitualizada por ela como auxiliar à (re)criação de novas realidades no imaginário e na formação dos leitores ao preocupar-se com o desfecho das personagens negras em suas obras, escrevendo-os, em uma subversão e reconfiguração da representação negra no cânone literário, como sujeitos complexos em suas subjetividades: “As personagens não representam, elas são. Há uma consciência política, ideológica e estética e uma referência às tradições, à ancestralidade, à contemporaneidade e um protagonismo negro na contação de histórias” (Sobral, 2017).

Todas essas características podem ser percebidas na narrativa consciente, levemente ácida e, sobretudo, representativa de uma negritude e relação familiar positivas do conto “Memórias”. Inicialmente publicado no livro *Espelhos, miradouros, dialéticas da percepção* (2011), foi republicado em *O tapete voador* (2016) e, neste trabalho, acessado na versão online disponível no portal da literatura afro-brasileira (Literafro⁴) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Narrado em primeira pessoa, acompanhamos o fluxo psicológico do retorno de um homem adulto a um acontecimento de sua infância: um desmaio súbito sofrido na escola, que o leva ao hospital. A contação da história, no entanto, contrariando o que se espera de um contexto de adoecimento, é alegre e saudosa. O cenário inicial é a sala de aula, mas a ambientação primeira é sob o sol quente no pátio durante o intervalo e merenda escolar, na qual o narrador, caçula da família de 9 filhos, reina devido aos lanches preparados pela tia Olga, evocada na história pelas tranças presentes nos cabelos e nas comidas que fazia.

De volta à sala, o menino, filho de Edna, a faxineira da escola, descreve-se como “o bom menino negro bolsista” (Sobral, 2011, online), quando, solícito ao pedido da professora, desmaia e despenca no chão. O próximo cenário apresentado é o hospital público, onde acorda com a notícia de uma fraqueza por anemia e da necessidade de repouso em casa, acompanhado pelo pai, que obteve dispensa do trabalho para cuidar do filho – fato que garante a felicidade preservada na memória.

Voltando ao tempo presente, consciente da importância do que foi lembrado, o homem revela a chegada de seu primeiro filho em casa, seguro nos braços do pai, que observa o recém-nascido com o sentimento de realização de um sonho e felicidade na continuidade da herança familiar, tanto física, como a cama que era de sua avó, quanto ancestral – dos espelhos mágicos – como as lembranças da Tia Olga, da mãe Edna, do pai, da vovó Lina e das projeções no próprio filho, Luther – para quem deseja ser um espelho mágico e negro. A seguir, apresentaremos uma análise deste conto, atentando para a relação entre memória e identidade tecida por esta personagem narradora.

3 SOBRE AS MEMÓRIAS POSSÍVEIS: UMA LEITURA DO CONTO DE CRISTIANE SOBRAL

A personagem narradora criada por Cristiane Sobral, em seu conto “Memórias”, afirma em dado momento, que “Os nossos velhos não morrem na amnésia dos asilos luxuosos.” (Sobral, 2011, online). Este trecho já evidencia que a perspectiva da memória, explícita desde o título, é trabalhada neste conto a partir de um jogo de contrastes, seja com a amnésia dos asilos luxuosos ou com a expressão “me deu um branco”, que entre

³ Fala de Cristiane Sobral no encontro de formação pedagógica “Tecidos de ficção e sensibilidade: Escritas insubmissas” do projeto Palavra-Corpo (UFPB), Google Meet, em 09 de maio de 2023.

⁴ O conto pode ser acessado neste endereço: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/24-textos-das-autoras/935-cristiane-sobral-memorias>.

outras referências, nos acompanham pela narrativa e explicitam a relação entre memória e identidade tecidas pela autora.

Partindo da imagem da amnésia dos asilos luxuosos, poderíamos nos remeter às discussões sobre a memória no âmbito social, cultural e político feitas por Ecléa Bosi “memória e sociedade”, por Pierre Nora “O lugar da memória”, por Janaína Machado em “Memória e patrimônio – os usos da memória”, ainda nos remeter à obra “História de Memória”, do Le Goff, à “memória, história e acontecimento” do Paul Ricoeur, à “História, memória e literatura” de Márcio Seligmann Silva, e principalmente, “A memória coletiva” de Halbwachs, apenas para localizar o quanto esta discussão estabelece uma preocupação social com uma patologia assustadora, que é a perda da memória enquanto perda de si mesmo.

A imagem da perda da capacidade de relacionar palavras e coisas, acontecimentos e os discursos sobre estes mesmos acontecimentos pode nos servir nesta leitura como elemento para a reflexão sobre o que poderíamos chamar de patologias culturais, ou talvez, para também retomar o conto, o esvaziamento do “baú de minhas memórias” (Sobral, 2011, online), que caso acontecesse, poderia promover, como se percebe na perspectiva da personagem-narradora, a perda da própria identidade do sujeito social, já que como nos lembra ainda o narrador de Cristiane Sobral neste conto, esta experiência de perda de si pode ser uma “experiência que beira a perda total da identidade, algo que, infelizmente, algumas pessoas sentem a vida inteira sem perceber.” (Sobral, 2011, online).

A ausência da memória cultural provoca assim uma fragmentação da identidade, indo mais além, leva a uma perda da própria identidade do sujeito. Considerando que a identidade é, por si mesma, o primeiro e mais importante patrimônio de que dispomos, e que ela cartógrafa nossos pertencimentos, nossas relações com outros sujeitos e com as coisas, percebemos que ela materializa, também, a partir da memória, signos que representam estas nossas relações simbólicas, assim a construção de nossa identidade depende de nossa memória e de nossas relações com os demais sujeitos sociais. Outro aspecto que nos interessa destacar se relaciona com a destituição de espaços físicos e de relações sociais comum aos espaços urbanos, que apagam as pertenças históricas, culturais e de memória sobretudo de afrodescendentes, como aponta Ramos (2007).

Nora (1993) ao falar sobre a nossa necessidade de termos lugares para a memória, ainda discute o que chama de memória sem passado, própria do contexto que se relaciona à ideia de progresso, e que nos interessa aqui pela própria ruptura com a identidade que esta ideia ou noção de memória propõe. É interessante perceber que o súbito desmaio, a perda de si experimentada pela personagem-narradora acontece no ambiente escolar, que institucionaliza esta prática da memória fabricada para a perda da identidade.

A escola frequentada pela personagem não é um espaço pertencente à comunidade da qual ele se sente partícipe, visto que é um lugar em que não encontra iguais, que só é acessado por meio de uma bolsa de estudos ofertada por conta do trabalho de sua mãe como faxineira: “O cenário? O pátio de uma escola particular na zona nobre de uma grande cidade foi o escolhido. [...] Eu me ofereci, como o bom menino negro bolsista, filho da faxineira gorda e simpática, a quem todos chamavam carinhosamente de tia Edna.” (Sobral, 2011, online).

A personagem, a exemplo do que aponta Nora (1993) se mostra como habitante de sua memória, guarda os gestos, as sensações experimentadas, como também percebemos no trecho a seguir “A sentença trouxe uma imediata sensação de alívio. Para completar a alegria, meu pai conseguiu dispensa no trabalho para ficar comigo a tarde toda. Era mesmo um sonho.” (Sobral, 2011, online). Observamos que o movimento da memória presente na narrativa dialoga com a perspectiva de memória-vida de Nora

(1993), afetiva e mágica, em contraposição à história, disciplinar, incompleta e fruto de uma operação intelectual, de uma reconstrução falha.

A relação com os lugares, a partir da memória da personagem-narradora também se mostra efetiva na construção de uma perspectiva de memória intimamente imbricada na construção identitária do sujeito, se percebemos a relação tecida entre os lugares institucionais, aqui especificados como a escola e o hospital, e o lugar da intimidade, da afetividade, não-institucional, que é a casa, o lar. Evidentemente, desde que a discussão sobre a memória proposta por Halbwachs (2006) acresce o elemento social e provoca a percepção da memória como a construção entre o individual e o coletivo, podemos considerar, fazendo um empréstimo para esta leitura literária, que a experiência individual aqui narrada no conto é também uma experiência que nos diz sobre o coletivo, mesmo quando traz estas relações com o espaço íntimo, talvez, sobretudo nestes espaços.

Destacamos que lemos o discurso sobre o vivido pela personagem-narradora, que de certa maneira é um relato ficcional e em certa medida autobiográfico na perspectiva da personagem, como a construção desse lugar simbólico da memória de sua família, que reverbera para além destes primeiros laços consanguíneos ou afetivos. A memória é, para esta personagem, sua maneira de elaborar sua autoconcepção étnica e cultural, que não diz respeito apenas à ela mesma enquanto filho ou pai, mas fala também sobre toda uma experiência comunitária à medida em que é pública e privada, individual e também, em alguns aspectos, coletiva. A memória não é aqui legitimada pelo arquivo impresso, pelo discurso da história disciplinar, mas sim pela dimensão da afetividade, do reconhecimento de si mesmo, antes enquanto filho e agora como figura paterna.

Destacamos que esta construção simbólica é urdida pela autora de maneira a destacar as experiências enquanto filho, no passado, por meio da ida ao hospital e do movimento súbito de se perceber acordando nos braços do pai, e que apenas quando nós leitores já estamos imersos no território da memória, da lembrança, é que somos de novo trazidos ao presente, especificamente ao momento em que o pai carrega em seus braços o filho recém-nascido do hospital para a sua casa. Este modo de construção nos provoca a sensação de fechamento de ciclo, de construção de um elo que destaca primeiramente a memória, o já vivido e experienciado pelo sujeito, para depois conhecermos, enquanto leitores, o acontecimento que provocou este mergulho na memória.

Nesta perspectiva, a escolha do ponto de vista de narrador personagem protagonista, como já apontava Friedman (2002) entre outros teóricos dos estudos da narratologia, também é essencial para que no conto experimentemos este mergulho na memória e construção de identidade. A relação do narrador com o que é contado em “Memórias” nos provoca esta sensação, desse modo, traçando uma relação com a situação narrativa de primeira pessoa, definida como interna e voltada para a experiência do narrador e essa escolha afeta todos os outros constituintes da narrativa, assim como também apresenta Leite (2002) ou o próprio Todorov (2006) com a escolha de uma personagem para estar no centro da narrativa, seguindo sua perspectiva, sua experiência, temos também na narrativa a expressão de seus próprios sentimentos, emoções e sensações que vêm à tona a partir de suas memórias.

É interessante retomar a reflexão de Nora (1993) sobre história e memória para relacioná-la à perspectiva de Todorov (2006) sobre a relação entre discurso e história em relação à dimensão linguística na construção da narrativa. Quando Nora (1993) observa a diferença entre o vivido e o discurso sobre o vivido, ele aponta para a discussão sobre o peso que o discurso sobre o vivido representa na perspectiva grafocêntrica e institucionalizadora dos saberes, em detrimento do vivido que tem lugar (ou teria) na memória.

Já quando Todorov aponta para o discurso, está no lugar de analista dos textos literários escritos, nos quais procura identificar elementos expressivos no texto literário que tornam o que é narrado mais pessoal, mais subjetivo, e no caso do conto aqui analisado, com mais relações com a memória, com o vivido, bastante expressa no uso de certos advérbio localizadores do tempo, como “agora”, e pronomes como “este”, ou a análise do que chama de “discurso avaliatório”.

Em “Memórias” observamos esta relação a partir do uso do pronome demonstrativo “naquele”, para demarcar o espaço do hospital de sua infância. Também é possível identificar o uso do advérbio de lugar “aqui”, ao final da narrativa, demarcando este espaço e diferenciando-o do que foi compartilhado anteriormente a partir da memória do narrador: “Estou aqui deitado na cama que foi da vovó Lina imaginando a cena final deste capítulo da minha memória.” e “Fico aqui a tentar tomar posse das minhas heranças.” (Sobral, 2011, online), (grifo nosso). Destacamos a repetição do advérbio de lugar “aqui” nestes dois trechos sobretudo pela relação dialógica estabelecida entre o presente e a memória, que se configura nos dois trechos acima.

Além da relação entre presente e passado, demarcada pelo narrador como tempo do aqui e tempo da memória, podemos retomar outra relação dual estabelecida durante toda a narrativa, relacionada à construção da perspectiva de que o esquecimento é branco, enquanto a memória tem cor. A este respeito, é importante trazer à discussão que Cida Bento (2022) aponta o pacto narcísico da branquitude como fomento de uma amnésia coletiva em prol da construção narrativa/memorialística/hegemônica da branquitude: “O pacto é uma aliança que expulsa, reprime, esconde aquilo que é intolerável para ser suportado e recordado pelo coletivo. Gera esquecimento e desloca a memória para lembranças encobridoras comuns.” (Bento, 2022, p. 15). O “esquecimento branco”, do passado de violências coloniais e da própria racialidade enquanto sujeitos brancos, sendo essa destinada ao Outro (Kilomba, 2008) é utilizado como ferramenta de manutenção das violências raciais e sociais contemporâneas.

De outro lado, para a população negra o ato de rememorar é uma forma de manutenção da própria vida. No tempo espiralar (Martins, 2021) de uma existência circular marcada pelo começo, meio e começo (Bispo, 2023), a memória de um dia feliz na presença do pai resgatada pelo narrador no dia de nascimento do filho representa a circularidade de um sonho ancestral: “Eu só queria dizer que aquela pérola negra sonhada desde o dia do nosso primeiro beijo está nos olhos do menino!” (Sobral, 2011, online). Tomando por empréstimo as rimas do rapper carioca BK’ (2022), pode-se afirmar que o sonho ancestral é a vida:

Eu sou a continuação de um sonho
Da minha mãe do meu pai
De todos que vieram antes de mim
Eu sou a continuação de um sonho
Da minha vó, do meu vô
Quem sangrou pra gente poder sorrir

Esta relação ancestral, de tempo espiralar, de manutenção de vida está também expressa ao final do conto, quando este pai que segura o filho sentado na cama que foi de sua avó, afirma: “A vovó sempre preservou suas memórias, sempre soube como terminar suas histórias com maestria.” (Sobral, 2011, online). E seguindo os passos da avó, o narrador conta suas “Memórias”, e como afirma no trecho já citado, o narrador realiza este movimento espiralar conscientemente, ao afirmar: “Fico aqui a tentar tomar posse das minhas heranças.” (Sobral, 2011, online), retomando tanto as heranças físicas, representadas pela cama que foi passada de geração a geração, quanto os laços afetivos,

a relação familiar de amor e cuidado entre pai e filho, agora realizada com o bebê recém-nascido.

O conto se encerra reafirmando o papel da memória para a construção da identidade, ressaltando o que o narrador chama de “continuação da ancestralidade”, como vemos a seguir: “Sigo a crer nos meus espelhos mágicos. Uma coisa é certa: a nossa ancestralidade continuará na memória dos nossos descendentes enquanto pudermos lembrar e levar adiante os seus princípios. [...] – Seja bem-vindo, Luther!” (Sobral, 2011, online). Na última linha do conto, ao nomear o jovem membro da família pela primeira vez, há também esta reafirmação de pertença, de identidade, como apontam estudos antroponomásticos (Soledade, 2019), a adoção de um nome que vem de outra língua pode ser compreendido por meio do contato cultural.

Nesta escolha, é provável que não estejamos lidando especificamente com a pretensa origem germânica do nome próprio “Luther”, cujo significado atribuído pode ser algo como “guerreiro do povo”. Além desse significado, esta vertente dos estudos onomásticos considera os contatos culturais como elementos que mais incidem na escolha de nomes próprios, assim é possível considerar para esta leitura, sobretudo, a predominância da cultura estadunidense no Brasil desde a década de 1950, o que no permite evidenciar talvez aspectos sociais e históricos que o nome “Luther” pode evocar. Neste caso, dentre as possíveis conexões, podemos estabelecer a relação com Martin Luther King Jr (1929-1968), ativista político e um dos líderes do movimento por direitos civis nos Estados Unidos, propondo esta leitura a partir de uma figura masculina de destaque social e histórico que pode ser relevante para a construção de identidade a partir da memória e da ancestralidade feita pelo narrador, que se vê como pai-espelho para seu filho, assim como o seu próprio pai foi para ele.

A partir dos elementos de memória e identidade destacados em nossa análise, propomos no próximo tópico a discussão dessas temáticas, gerada pelo conto de Cristiane Sobral, para uma turma da primeira série do Ensino Médio.

4 MEMÓRIAS NA SALA DE AULA: ENCONTRO ENTRE VIVÊNCIAS PASSADAS E O COTIDIANO MEDIADAS PELA CULTURA DIGITAL

A proposta de leitura do conto “Memórias”, de Cristiane Sobral, surge a partir de nossa escolha pelo trabalho educativo que prioriza a experiência, que tem muito a contribuir para este campo, como afirma Larrosa (2011). O autor compreende a experiência como “isso que me passa” (Larrosa, 2011, p. 22), que nos acontece, incide sobre o sujeito, no sujeito, o que nos passa, nos atravessa. Ao pensar a educação a partir da experiência, e também do que chama de “saber de experiência”, o autor reivindica para o campo da educação esta possibilidade de se distanciar do modo cartesiano de pensar os saberes, a ciência, a educação e a produção do conhecimento, sobretudo no ambiente que o institucionaliza – a escola.

Nossa mediação de leitura considera, dessa forma, a experiência, visitada, ou (re)contada a partir de memórias, para promover a leitura do conto de Cristiane Sobral, e dialoga com a forma particular de Larrosa (2011) compreender a experiência, no sentido de que, como ele afirma, “Talvez reivindicar a experiência seja também reivindicar um modo de estar no mundo, um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos.” (Larrosa, 2011, p. 24).

O conto de Sobral (2011) estabelece um modo de habitar aquele mundo fictício a partir das memórias, que serão consideradas aqui para efeito desta proposta como

experiências revisitadas, ou contadas, por sua personagem-narradora, um “recém-pai” que, ao segurar seu filho recém-nascido, conta sua experiência de ser filho, na tentativa de expor seu desejo de repetir, atualizar ou reviver, como um espelho, na medida do possível, de modo circular, talvez, esta experiência afetiva de ser pai, desta vez ocupando outro lugar nesta relação que passa a existir com o seu filho.

Outra perspectiva sobre a educação que sustenta a nossa mediação é a proposta por Rufino (2021), que a considera como

[...] radical vivo que monta, arrebatada e alumbra os seres e as coisas do mundo. Fundamento assentado no corpo, na palavra, na memória e nos atos. Balaio de experiências trançado em afeto, caos, cisma, conflito, beleza, jogo, peleja e festa. Seus fios são tudo aquilo que nos atravessa e toca. Encantamento de batalha e cura que nos faz como seres únicos de inscrições intransferíveis e imensuráveis. Repertório de práticas miúdas, cotidianas e contínuas, que serpenteiam no imprevisível e roçam possibilidades para plantar esperanças, amor e liberdade (Rufino, 2021, p. 05).

Neste sentido, a proposta de leitura aqui apresentada considera que a educação não se limita, ou não se define, pela aprendizagem de conteúdos, ou desenvolvimento de habilidades e competências que parecem objetivar a formação de um cidadão atuante e produtivo socialmente. Apesar de nos atentarmos à BNCC (2018) e suas habilidades e competências, desejamos nos aproximar mais da compreensão de educação viva, como aponta Rufino (2021), que se relaciona com as coisas do mundo, da experiência, da construção de repertórios não necessariamente relacionados apenas às coisas práticas e explicitamente consideradas úteis, assim seguimos em busca de uma prática educativa que, como parecem concordar Larrosa (2011) e Rufino (2021) nos atravesse e nos toque.

A fim de cumprir as exigências relacionadas às práticas educacionais institucionalizadas, consideramos que nossa proposta de leitura mediada, apesar de dialogar com as sete competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias listadas na BNCC (2018), dialoga de modo mais explícito com as competências dois (02) e sete (07). De maneira resumida, a primeira das competências selecionadas diz respeito sobretudo à compreensão dos processos identitários, bem como conflitos e relações de poder a partir das práticas sociais da linguagem, balizada pelos Direitos Humanos, já a segunda propõe o desenvolvimento dos saberes relacionados à cultura digital, dos quais destacamos a criatividade, a produção/criação, a ética e a crítica.

Atendendo ao que se espera desenvolver no campo artístico-literário, esta proposta tem como elemento gerador principal a leitura do texto literário e promove também a produção artística através de diferentes linguagens, mediadas pela cultura digital. Considerando as práticas de leitura e escuta, indicadas para o desenvolvimento no campo artístico-literário, acreditamos que a principal habilidade a ser desenvolvida neste planejamento é a seguinte:

(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente (Brasil, 2018, p. 528).

Esta habilidade apresenta tantos elementos que por si só já enseja uma gama de práticas em sala de aula, a saber: propõe a análise da obra literária, através do estudo e da

avaliação, considerando diferentes matrizes culturais, assim, no caso da obra aqui selecionada, o conto “Memórias” de Cristiane Sobral, propomos a análise deste conto da literatura brasileira contemporânea, cuja autora já foi apresentada neste artigo, de modo que qualquer docente poderá lançar mão das informações biobibliográficas destacadas por nós. Outro aspecto evidenciado nesta mesma habilidade, que precisa ser desenvolvido, é a utilização de ferramentas da crítica literária, entendida aqui também como abordagem do texto literário a partir de mecanismos de análise literária. A fim de atender a este aspecto, apresentamos no tópico anterior uma breve análise do conto, destacando a temática da memória e a categoria analítica do narrador, a partir de algumas perspectivas teóricas que podem ser aproveitadas também por qualquer docente para a composição de sua ação em sala de aula.

A percepção e análise do contexto de produção também está incluída nesta habilidade, e poderá ser desenvolvida a partir da discussão sobre memória, sobretudo a partir de aspectos culturais e fundamentada nas perspectivas da experiência da turma, bem como nas considerações teóricas retomadas neste artigo. Na mesma direção destacamos que a reflexão sobre o presente a partir da análise da obra literária e a compreensão da diversidade cultural possam ser desenvolvidas a partir do tema da memória e da construção da identidade, da experiência vivida e partilhada, de maneira crítica e reflexiva, como orienta a BNCC (Brasil, 2018).

As atividades a serem desenvolvidas pelos alunos também dialogam com outras diversas habilidades, das quais destacaremos duas do escopo geral, a EM13LP11 e a EM13LP12, que se relacionam com todas as sete competências específicas, mas se conectam de maneira bastante explícita com a competência específica 07, no que tange à organização de curadorias online, seleção de informação e uso de fontes confiáveis para pesquisa, que serão algumas das atividades desenvolvidas nesta proposta.

A proposta de leitura se organiza por meio de uma WebQuest, uma ferramenta educacional definida por Moran (2000) como:

uma atividade de aprendizagem que aproveita a imensa riqueza de informações que, dia a dia, cresce na internet. Resolver uma Webquest é um processo de aprendizagem atraente, porque envolve pesquisa, leitura, interação, colaboração e criação de um novo produto, a partir do material e ideias obtidas. A Webquest propicia a socialização da informação: por estar disponível na internet, pode ser utilizada, compartilhada e até reelaborada por alunos e professores de diferentes partes do mundo. O problema da pesquisa não está na internet, mas na maior importância que a escola dá ao conteúdo programático do que a pesquisa como eixo fundamental da aprendizagem (Moran, 2000, p. 04).

Uma WebQuest, da maneira como foi proposta por Bernie Dodge ainda na década de 1990, é uma atividade de pesquisa orientada em que toda ou pelo menos parte das informações estarão disponíveis online para acesso da turma. Esta ferramenta incentiva o desenvolvimento da autonomia e da cooperação, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico e da produção de conteúdos educacionais e artísticos dos mais variados, desse modo dialoga com os parâmetros observados na BNCC (Brasil, 2018).

Ao preparar uma WebQuest o docente pode organizá-la de maneira curta (1 a 3 aulas) ou longa (1 semana a 1 mês), partindo de um tema e de objetivos de aprendizagem específicos. Como já definimos anteriormente, nosso tema é a memória e ao que Dodge (1996) chama de objetivo de aprendizagem, definimos como objetivo de nossa proposta, que é ler o conto "Memórias", de Cristiane Sobral com uma turma do primeiro ano do Ensino Médio, identificando temas e elementos que refletem a memória e a identidade cultural, e desenvolver habilidades de reflexão e argumentação sobre a relação entre a memória e a sociedade.

Para a composição da WebQuest enquanto página online, Dodge (1996) propõe a organização de sete subpáginas, denominadas como: introdução, tarefa, processo, recursos, avaliação, conclusão e créditos. Definidos o tema e o objetivo da atividade para os discentes na introdução e na tarefa, é necessário que se disponibilize links para a pesquisa e que se explique a tarefa, nas páginas processo e recurso, e este é o momento em que é essencial que ao menos parte da pesquisa seja realizada online de maneira orientada por meio destes links disponibilizados pelo docente. A página de avaliação deve conter o espaço para envio da atividade ou do link, já que a tarefa precisa ser realizada, ou publicada, online, atendendo os critérios de avaliação expostos também na subpágina avaliação da WebQuest.

Na conclusão é esperado que haja uma retomada da atividade, dos processos e dos resultados onde se espera que todos tenham chegado. Por fim uma página para os créditos, indicando os responsáveis pela produção da WebQuest e todas as fontes usadas para a sua composição. Esta sugestão pode ser remodelada à necessidade do docente, que por exemplo, pode apresentar os créditos ao final de todas as páginas, bem como poderá mesclar as subpáginas “processo” e “recursos”, apresentando de imediato os links dos recursos a cada processo descrito aos alunos.

A WebQuest aqui apresentada se intitula [\(re\)contar histórias](#)⁵ e, como afirmamos na introdução, teve como base uma atividade da disciplina “Práticas de Letramento Digital e Ensino de Literatura”, do curso de Letras-Português da Universidade Federal da Paraíba. A atividade promoveu o desenvolvimento de uma WebQuest curta, com escolhas livres de texto literário, autor, tema e turma a qual se destinaria, desse modo cada discente pôde apreender os mecanismos desta ferramenta educacional ao mesmo tempo em que se aprofundaram no estudo de obras e propostas educacionais de leitura literária de sua preferência, ou voltadas às suas práticas de ensino cotidianas.

Dessa forma, “(re)contar histórias” propõe aos alunos um “exercício de memória”, para, através da leitura do conto escolhido e dos direcionamentos dados nas seis abas da WebQuest – início, introdução, tarefas, processos, avaliação e conclusão –, culminar na produção imagética de um painel semântico e de um conto memorialístico, ambos com base nas experiências de leitura e atravessamentos das vivências e subjetividades do alunado. Ao utilizar ferramentas próprias do cotidiano dos jovens (YouTube, Instagram, Pinterest) em diálogo com ferramentas voltadas para a educação e ensino (Canva, Miro), busca-se o incentivo do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem e nas práticas de letramento.

Para além da mediação digital, faz-se também a sugestão de mediação de leitura literária proposta por Bajour (2012), às conversas literárias, que possibilita a fruição do texto de forma menos rígida, como seria comum aos espaços institucionais, deslocando o foco para o leitor, acolhendo falas, silêncios e os seus reverberamentos na socialização das leituras produzidas pelos estudantes. A partir da conexão promovida pelo tema da memória, é esperado que os alunos tragam em suas colaborações – seja em forma de comentários em sala, seja nas atividades pedidas – memórias da própria vida. O percurso estabelecido na WebQuest organiza-se de modo a orientar essas conexões involuntárias, feitas já no momento de leitura, conduzindo o aluno à posição de leitor criador, tão comum na cultura digital, em oposição ao leitor contemplativo (Santaella, 2014). Assim, fazendo uso de uma linguagem simples, visando a compreensão da proposta tanto pelos docentes que possam vir a utilizá-la quanto dos estudantes de 1º ano do EM, seu público-alvo, a WebQuest convida o leitor a embarcar em uma jornada de lembranças.

⁵ a WebQuest (re)contar histórias produzida por Marcela Penna sob orientação da Prof. Dra Alyere Farias está disponível no endereço: <https://sites.google.com/view/recontarhistorias/in%C3%ADcio>

A quantidade de aulas necessárias para a aplicação da proposta fica a critério do professor mediador, mas destacamos que trata-se de uma WebQuest simples que, como mencionado acima, tem duração de 1 a 3 aulas. O primeiro momento, na página de início, apresenta o tema e direciona o leitor à próxima página, da introdução, que pode ser acessada pelo menu de navegação na parte superior do site ou pela palavra clicável por meio de *hiperlink* – recurso utilizado em toda a WebQuest para facilitar a navegação.

Na página de introdução pode ser acessado o conto “Memórias”, bem como informações sobre a autora em sites e redes sociais, selecionadas durante a realização de nossa curadoria, de modo a promover e demonstrar fontes confiáveis de pesquisa sobre literatura, em especial a literatura afro-brasileira, com a qual trabalhamos nesta proposta, como o portal Literafro, da UFMG, e acessíveis, como o canal do YouTube e Instagram da multiartista Cristiane Sobral, nos quais podem ser encontrados vídeos de encontros, falas, leituras, performances e divulgação da sua produção artística.

A seguir, a página das tarefas é organizada em 4 passos, detalhando as atividades propostas. O primeiro passo é uma reiteração da necessidade de leitura do conto, já apresentado na introdução. O segundo passo, “memória em imagens”, instrui a criação e entrega de um painel semântico, conceito explicado na página dos processos, sugerindo ferramentas de busca e edição de imagens para a feitura da colagem – que pode ser digital ou manual. Como terceiro passo, “memória em palavras” orienta a escrita de um conto memorialístico e, por último, o quarto passo define como produto final desta sequência de atividades uma exposição, feita pela professora, no Miro, software de colaboração digital, no qual pode ser criado um quadro com as imagens produzidas pela turma. Definidas as tarefas, é na página de processos que o leitor encontra informações auxiliares para a realização das atividades, como exemplos de colagens digitais, conceito e função do painel semântico e vídeos no YouTube sobre a escrita da narrativa de memória. Além disso, ao fim da página encontra-se o formulário para envio da atividade via Google Forms.

Na página da avaliação, o crivo avaliativo explicita para o aluno os parâmetros sobre os quais serão avaliadas as tarefas, sem foco na produção de notas, pois, como já dito, as perspectivas educacionais adotadas nesta mediação privilegiam a experiência do aluno com o texto, viabilizando a (ciber)inscrição das suas leituras, do conto e de mundo, do fortalecimento da identidade por meio da autoidentificação e da alteridade. Por fim, na página de conclusão, o leitor é instigado a preservar sua memória e identidade por meio da escuta e contação de histórias, mantendo vivas as heranças imateriais.

Buscamos apresentar, na construção das atividades propostas, além das ferramentas digitais, a opção de feitura e entrega das produções dos estudantes de forma manual e física, tendo em vista a falta de recursos tecnológicos que é realidade em muitas escolas e residências. Enfatizamos que o percurso sugerido pode ser replicado em contextos diversos, com as devidas alterações feitas de acordo com as necessidades do professor e da turma.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso das ferramentas digitais, assim como a exploração de elementos pertencentes à cultura digital nas práticas educacionais é potencializador de uma educação que se aproxima do aluno, colocando-o como protagonista do próprio aprendizado e valorizando os conhecimentos e habilidades advindos da experiência. Ainda nesse sentido, a educação viva e sensível, focada nos modos de viver o mundo, em especial no que tange às práticas de leitura, permite ao aluno e ao professor a ampliação de repertórios

e expectativas, assim como a reflexão crítica acerca de si e do outro por meio da autoidentificação e da alteridade.

A proposta de leitura do conto “Memórias”, de Cristiane Sobral, ao destacar as discussões sobre memória e identidade como elementos de mediação de leitura, procura destacar a experiência como prática em sala de aula.

Com base nas perspectivas de Larrosa (2011) e Rufino (2021), bem como nas conversas literárias (Bajour, 2012), a proposta de leitura e produção, inicialmente como painel semântico e em seguida como (re)conto, busca atender ao desenvolvimento das habilidades e competências da BNCC, especificadas em nossa proposta, mas sobretudo visa o desenvolvimento de um momento de partilha de experiências, de escuta, e de reflexão sobre o quanto as memórias incidem na construção de nossas identidades.

Ademais, a construção estético-discursiva do conto colabora com uma leitura rica em sentidos, produtora e potencializadora de rememorações e memórias. Ao retratar a relação entre pai e filho em “Memórias”, a ficção responsável de Cristiane Sobral quebra estereótipos de masculinidade e paternidade negras por meio de uma negritude positiva e referencial. As personagens, ainda que passíveis de situações de sofrimento, racismo e discriminação social, encontram na família, no lar e na memória lugar para o refúgio, a cura e o fortalecimento de suas identidades. A afetividade aparece como resistência às violências de hierarquia e dominação estabelecidas institucionalmente.

Desse modo, a proposta de leitura aqui apresentada busca promover a reflexão sobre memória e construção da identidade a partir de Nora (1993) e Ramos (2007), considerando a educação enquanto experiência válida para a vida, mediada por diferentes ferramentas digitais, organizadas por meio de uma WebQuest, disponível para acesso online.

6 REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2017.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BISPO, Nego. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: O valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

DODGE, Bernie. Web Quest: uma técnica para aprendizagem na rede internet. Tradução de Prof. Jarbas Novelino Barato, referente ao artigo “**WebQuests**: A Technique for Internet – Based Learning”. San Diego State University – SDSU, 1996. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos16/3024180.pdf>. Acesso em: jun. 2024.

FRIEDMAN, Norman. **O Ponto de Vista na Ficção**: o desenvolvimento de um conceito crítico. IN Revista USP. São Paulo, CCS-USP, n 53, março/maio 2002, trad Fábio Fonseca de Melo, pp. 166 a 182.

- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 04-27, 5 jul. 2011.
- LEITE, Lígia Chiappini M. **O Foco Narrativo**. São Paulo, Ática, 2002.
- LETRA de “Continuação de um sonho” com BK’. **Genius**, 2022. Disponível em: <https://genius.com/Bk-continuacao-de-um-sonho-lyrics>. Acesso em: jun. 2024.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34. 1999.
- MARTINS, Dalton; JUNIOR, José. Memória como prática na cultura digital. **Pesquisa TIC Cultura**. 2016. p. 45-52. Disponível em: <https://pesquisa.tainacan.org/wp-content/uploads/2019/01/mem%C3%B3ria-como-pr%C3%A1tica.pdf>. Acesso em: abr. 2024.
- MORAN, José M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8. ed. São Paulo: Papyrus, 2000.
- NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo: PUC, n. 10, p. 07-28, dez., 1993. Disponível em: <http://www.referenciasarquivisticas.fci.unb.br:8080/jspui/handle/123456789/849>. Acesso em: abr. 2024.
- RAMOS, Maria Estela Rocha. Origens da Segregação Espacial da População Afrodescendente em Cidades Brasileiras. In: CUNHA JR., Henrique; RAMOS, Maria Estela Rocha (org.). **Espaço Urbano e Afrodescendência**: estudos da espacialidade negra urbana para o debate das políticas públicas. Fortaleza: Edições UFC, 2007.
- RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: educação e descolonização, 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.
- SANTAELLA, Lúcia. O leitor ubíquo e suas consequências para a educação. **Coleção Agrinho**, Paraná, 2014. p. 27-44.
- SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012
- SOBRAL, Cristiane. Memórias. **Literafro**. Minas Gerais, 2011. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/24-textos-das-autoras/935-cristiane-sobral-memorias>. Acesso em: maio 2024.
- SOBRAL, Cristiane. Quem não se arma não existe. [Entrevista concedida a] Grazielle Frederico, Lúcia T. Mollo e Paula Q. Dutra. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, v. 1, n. 51, p. 254-258, ago. 2017. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S2316-40182017000200254&lng=en&nrm=iso. Acesso em: jun. 2024.

SOLEDADE, Juliana. Origens e estruturação do léxico antroponímico. **Macabéa** – Revista eletrônica do NETLLI, Crato, v. 8, n. 2, p. 411-452, 2019. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/1954>. Acesso em jun. 2024.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

Capítulo 2

A LEITURA LITERÁRIA DE *ÚRSULA*, ROMANCE DE MARIA FIRMINA DOS REIS, E SUA ABORDAGEM DIRECIONADA AOS LEITORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Jéssica Martins Araujo (UFRN)¹

Adriana Martins Cavalcante (IFPB)²

1 INTRODUÇÃO

Desenvolver atividades de leitura que ultrapassem a simples decodificação de palavras ainda se revela um desafio para o(a) professor(a) da Educação Básica. Quando se trata da leitura literária, a situação é significativamente mais problemática, considerando que muitas crianças e adolescentes veem essa prática leitora como obrigação determinada pelo contexto escolar, principalmente vinculada às aulas de língua portuguesa. Com efeito, o texto literário acaba funcionando apenas como um meio para ensinar a gramática normativa e prescritiva aos alunos.

Essa postura, com o passar do tempo, promoveu um distanciamento entre o discente e o hábito de leitura por prazer, fruição ou deleite. Da mesma forma, privou esse público de reconhecer os possíveis diálogos entre o literário e o mundo/realidade que o cerca. É fundamental observar que o literário pode potencializar as perspectivas sociais dos estudantes, permitindo-lhes um amadurecimento crítico e um olhar mais questionador. Exatamente por tais razões, há um esforço da academia, dos professores leitores e dos instrumentos normativos da área educacional para fomentar atitudes viabilizadoras da formação do leitor literário, que são defendidas por Colomer (2003).

Ademais, não se pode perder de vista que, ao leitor literário que venha a se construir, devem ser oportunizadas múltiplas experiências de leitura, o que inclui o cânone, obras de autores de sua comunidade e textos de minorias que, por razões históricas e sociais, teriam sido marginalizadas e mantidas no esquecimento por décadas ou séculos. É por considerar que durante muito tempo a literatura produzida por mulheres negras foi mantida em um lugar de silenciamento, que este trabalho sugere uma proposta de intervenção didática com o romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis.

O referido trabalho objetiva a discussão acerca dessa obra literária, sob uma perspectiva que propicie a formação do leitor literário, sobretudo daqueles discentes que integram a Educação Básica. O trabalho se justifica pela necessidade de que, ainda no ambiente escolar, seja promovida a leitura e o debate dessa obra, por ser o primeiro

¹ Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora de Língua Portuguesa da rede pública municipal de Malta/PB, jessicamartinsaraujo.professora@gmail.com.

² Mestra em Linguagem e Ensino pela UFCG. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB/Campus Patos), adriana.cavalcante@ifpb.edu.br.

romance reconhecido como sendo de autoria negra, feminina e antiescravista, evidenciando a construção da literatura afro-brasileira.

Propõe-se, ainda, que sejam debatidos com os discentes os obstáculos para a consolidação de uma escritora negra na produção literária brasileira, em um contexto social que não reconhecia a qualidade e o valor de sua escrita. Além disso, objetiva-se demonstrar como alguns aspectos do sistema patriarcal e escravagista, denunciados na obra, podem ser objeto de discussões em sala de aula. Para a realização deste estudo, baseado na técnica da documentação indireta e de pesquisa bibliográfica, utilizam-se as teorias e os posicionamentos de Colomer (2003, 2007), Cosson (2009), Dalcol e Alós (2019), Durão e Cechinel (2022), Porto e Siebel (2022), Calado (2018), Gomes (2022), Duarte (2018), Mesquita (2006), Schmidt (2018) e Silva (2016). Com efeito, o trabalho com a obra *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, pode instigar nos discentes a prática de uma leitura literária que alcance efetivamente a produção feminina e negra. Sugere-se, desse modo, que, a partir do estudo da obra, os leitores literários possam analisar criticamente o processo de esquecimento na historiografia literária de muitos textos produzidos principalmente por mulheres negras.

2 CONHECENDO ASPECTOS DO ROMANCE *ÚRSULA*

Para a realização do presente estudo, que culmina em uma proposta de intervenção didática construída a partir do procedimento metodológico da sequência expandida, optou-se pelo trabalho com o gênero literário romance. O referido gênero é dotado de complexidade e de aspectos que o tornam singular, quando comparado a outros gêneros literários. O enredo narrativo significativamente mais denso permite o entrecruzamento de histórias e vivências de diferentes personagens e de suas experiências. Há uma possibilidade de detalhamento de espaços e tempos narrativos que interferem diretamente na trama e nos percalços vividos por indivíduos e grupos sociais que, ficticiamente, ocupam seus papéis na obra literária que segue a estrutura do romance. Segundo Silva (2016, p. 49-50):

Em síntese, o romance é uma forma literária que está dialeticamente relacionada à estrutura social (por assim dizer, burguesa) e capitalista, de cujo meio surgiu e no qual vem se desenvolvendo. Mesmo produzido por um indivíduo – o escritor – e destinado a outro indivíduo – o leitor –, o romance formaliza, desse ponto de vista, eventos da realidade social, vivenciados individualmente por cada pessoa, mas numa rede de relações coletivas e interindividuais. Inclusive numa sociedade individualista como se caracteriza a atual, o romance formaliza tais condições e faz com que a experiência individual seja identificada como experiência de determinados grupos.

Em *Úrsula*, identifica-se a estrutura do romance romântico dentro dos moldes da narrativa da época. A obra apresenta, portanto, vários traços românticos em consonância com a estética literária na qual está inserida. Dentre esses traços, podem-se destacar: o uso de uma linguagem marcadamente subjetiva e metafórica, rica no emprego de recursos estilísticos; o enredo marcado por uma história de amor, envolvendo personagens idealizados, de forma a exaltar seus traços físicos, bem como sua honradez e dignidade de caráter, a exemplo do que ocorre na apresentação dos protagonistas: Úrsula e Tancredo; a natureza também descrita de forma idealizada, aparecendo em algumas

situações ora como refúgio, ora como projeção do estado de espírito das personagens; a supervalorização do amor tão presente nas obras românticas, conduzindo a narrativa a um final feliz ou a um final trágico, sendo que este último desfecho é o que ocorre na obra; a existência de um triângulo amoroso e, ao mesmo tempo, do confronto entre o bem e o mal, sendo que Úrsula e Tancredo representam o bem e o antagonista Fernando P***, a força do mal; além da presença recorrente de vários índices de religiosidade na construção da narrativa.

Contudo, se, por um lado, a narrativa de *Úrsula* mantém alguns traços da estrutura romanesca da época; por outro, há uma ruptura no que diz respeito à forma como a temática da escravidão é abordada e como as personagens negras são apresentadas. Na referida obra, a mulher e o homem negros e escravizados assumem o discurso que é reflexo das suas experiências e quebram a narrativa da subalternidade imposta por uma sociedade escravagista (Gomes, 2022).

A autora de *Úrsula* é, assim, a precursora de uma voz feminina negra em toda a história da literatura brasileira. Há vários aspectos na construção da obra que demonstram que Maria Firmina dos Reis tinha consciência de que sua obra subvertia a arte literária voltada para o mundo burguês da época. Dentre esses aspectos, mencionem-se os seguintes: i) para fugir da censura, ela não assina a escrita de *Úrsula* com o seu próprio nome e sim faz uso de um pseudônimo (Gomes, 2022); ii) usa como epígrafe da obra a passagem: “A mente, esta ninguém pode escravizar”, já anunciando o teor reflexivo e crítico que a narrativa suscitará; e, iii) traz, no prólogo do romance, um texto totalmente metalinguístico, no qual ela se dirige ao leitor, demonstrando ter ciência de que mesmo que a sua obra pudesse não vir a ter o espaço merecido em função do contexto de sua produção, ela se determinaria a escrevê-la para dar vazão às suas ideias, disponibilizando-a, desse modo, para ser acolhida pelo leitor ou ainda para, possivelmente, instigar outras mulheres a fazerem o mesmo. Se lidas atentamente, as palavras usadas pela autora no prólogo do romance já sugerem que a narrativa apresentará um tom de denúncia. Para Calado (2018, p. 208):

Maria Firmina dos Reis configura-se como uma voz e uma atuação à frente de seu tempo. Ao construir uma consciência autoral negra no seio do Romantismo, ela reivindica a visibilidade do negro e da mulher no projeto de nação e de identidade nacional concebido na estética romântica. Consciente de sua condição de mulher negra em uma sociedade escravocrata, utiliza-se do pseudônimo para escapar à censura racial.

A autora se identifica na obra apenas como “Uma Maranhense”, comprovando a escolha por um pseudônimo que lhe permitisse a liberdade de dar voz às personagens de sua narrativa. O título da obra *Úrsula*, por sua vez, refere-se à protagonista feminina que se envolve em relacionamento amoroso com Tancredo. Em verdade, uma leitura inicial da obra revela uma ambientação à luz da estética romântica, e, gradativamente, compreende-se que, de certa forma, a temática amorosa, direcionada ao atendimento do gosto literário do público leitor da época, servira, sobretudo, como pretexto para instigar outras discussões, especialmente a crítica acerca dos reflexos do regime escravocrata vivenciado no Brasil.

A edição do livro físico que foi objeto deste trabalho traz um prólogo em que a autora apresenta a obra como “mesquinho e humilde livro”, destacando que o romance teria pouco valor, já que fora escrito por uma mulher brasileira sem o tratamento reservado aos homens ilustres, mas, ainda assim, o desejo por publicá-lo superou qualquer timidez ou receio (Reis, 2018). Fica evidente que a autora nutria um sentimento maternal pela obra, comum a escritores e escritoras (Reis, 2018).

Além disso, a temática da escravidão já é inserida nas primeiras páginas da narrativa, a partir do personagem Túlio, escravo e negro, que salva o personagem Tancredo, caído na estrada: “Assim é que o triste escravo arrasta a vida de desgostos e de martírios, sem esperança e sem gozos!” (Reis, 2018, p. 101). Os diálogos entre Túlio e Tancredo revelam como a condição do primeiro (escravo) coloca-o num papel de submissão, mesmo após salvar a vida de Tancredo. Nesse ponto, talvez para ilustrar o bom caráter de Tancredo, representando-o como herói nos moldes românticos e como homem branco e rico, a narrativa evidencia que ele parece desenvolver uma relação de amizade com Túlio (um homem negro e escravo). Tanto que Tancredo promete-lhe o suficiente para que Túlio alcance sua liberdade. Diante do acidente que acometeu Tancredo, Túlio decide pedir ajuda na casa de Luiza B., mãe de Úrsula. A personagem Úrsula, por sua vez, é descrita com muito esmero:

Era ela tão caridosa... tão bela... E tanta compaixão lhe inspirava o sofrimento alheio, que lágrimas de tristeza e de sincero pesar se lhe escaparam dos olhos, negros, formosos, e melancólicos. Úrsula, com a timidez da corsa, vinha desempenhar a cabeceira desse leito de dores os cuidados que exigia o penoso estado do desconhecido (Reis, 2018, p.110).

Nesse sentido, Úrsula recebe o tratamento e a caracterização própria do caráter romântico: possuía uma beleza sublime e, em seu interior, era constituída de uma pureza, bondade e moralidade que poderiam aproximá-la de um ser perfeito. A personagem que protagoniza a narrativa é capaz de se doar pela saúde e bem-estar daqueles que ama, como Tancredo e sua mãe, Luiza B. A figura feminina, nesse cenário, deveria espelhar um modelo ideal, digno de inspiração e encantamento, baseado na conjunção dos padrões estético e comportamental que atendiam plenamente ao que era esperado e desejado pelo mundo burguês e romântico. Para Porto e Siebel (2022, p. 50):

Todos esses perfis de personagens românticas seguem o padrão da moça que age e se comporta dentro da moral, além de caracterizarem personagens que não têm uma efetiva ação dentro de suas narrativas, pois estão sujeitas às decisões dos amados ou familiares sobre seus destinos. Mesmo sendo as personagens centrais das obras, essas mulheres não têm função que não seja a de objeto de desejo dos personagens masculinos e são pouco complexas, pois pouco agem e são submissas ao que os demais personagens decidem sobre elas.

Nessa perspectiva, confirma-se que, para se adequar aos valores da sociedade burguesa e patriarcal do século XIX, as mulheres que aparecem nos romances da época são geralmente apresentadas de forma a enaltecer a sua beleza física, a sua fragilidade, a sua honradez de caráter e a sua condição de subordinada ao universo masculino sem nenhum poder de decisão. De fato, os acontecimentos que envolvem a personagem Úrsula demonstram, inicialmente, o quanto o seu direito de conduzir a sua vida e o seu destino eram limitados por toda uma estrutura patriarcal, consubstanciada no Comendador Fernando P***, que a entendia como bem ou objeto apropriado a serviço de seus interesses e desejos.

Retomando-se o enredo narrativo, nas primeiras páginas da obra, não se conhecia de forma detalhada a origem e a identidade de Tancredo. Ainda assim, a personagem Úrsula se dedica com fervor ao restabelecimento da saúde dele. Ao lado dessa aproximação e do cuidado afetuoso que parecia se desenhar entre Úrsula e Tancredo, em outros diálogos, as imagens da escravidão e da vivência do homem africano em seu lugar

de origem são evidenciadas. Para tanto, utiliza-se uma linguagem poética materializada na fala do personagem Túlio:

Oh, a mente! Isso sim ninguém a pode escravizar! Nas asas do pensamento o homem remonta-se aos ardentes sertões da África, vê os areais sem fim da Pátria e procura abrigar-se debaixo daquelas árvores sombrias do oásis, quando o sol requeima e o vento sopra quente e abrasador: vê a tamareira benéfica junto à fonte, que lhe amacia a garganta ressequida; vê a cabana onde nascera e onde livre vivera! Desperta porém em breve dessa doce ilusão, ou antes sonha que a engolfara, e a realidade opressora lhe aparece - é escravo e escravo em terra estranha! Fogem-lhe os areais ardentes, as sombras projetadas pelas árvores, o oásis no deserto, a fonte, a tamareira - foge a tranquilidade da choupana, foge a doce ilusão de um momento, como ilha movediça; porque a alma está encarcerada nas prisões do corpo! (Reis, 2018, p. 115-116).

A temática do aprisionamento e da escravidão da pessoa negra e africana surge então a partir do relato de quem vivenciou tal sofrimento e dominação. A lembrança de um tempo de liberdade em sua terra de origem é revelada a partir de elementos como a cabana, os areais, as árvores, a tamareira e um vento quente e abrasador, que permeiam sua memória. A descrição saudosista, contudo, é rapidamente ofuscada pela realidade dura e opressora. Como se não bastasse estar privado de sua liberdade e sofrer um processo de objetificação, a Túlio foi imposta uma vida desumana e degradante em uma terra que não era a sua.

De acordo com Gomes (2022, p. 32):

Em *Úrsula*, a romancista dá visibilidade à humanidade do negro africano submetido à escravidão, em contraponto ao pensamento hegemônico que o considerava inferior, desprovido de cultura e ancestralidade. Ao fazê-lo, Maria Firmina dos Reis constrói a partir do ponto de vista do negro escravizado, um discurso singular da segunda metade do século XIX, ao mesmo tempo em que finca o marco inaugural da literatura afro-brasileira.

Vê-se, assim, como a inserção da fala da pessoa negra na narrativa firminiana corrobora para a importância do romance em uma literatura afro-brasileira que, no contexto da obra, inaugura uma participação consistente e sólida para as personagens negras. Por seu turno, a narrativa segue uma bifurcação entre a história/memória das pessoas negras e escravizadas e o envolvimento amoroso entre Tancredo e Úrsula. Alguns capítulos são reservados para que o leitor conheça a origem de Tancredo e uma anterior desilusão amorosa vivenciada por ele. Tancredo decide compartilhar com Úrsula a sua história, que será resumida a seguir.

O cavalheiro nutria um grande amor por alguém de nome Adelaide. Tancredo, com o apoio da própria mãe, pede ao pai permissão para ter Adelaide como noiva. Este, relutante, concorda, embora com a condição de que Tancredo se ausente por um ano de sua casa. A narrativa de seu retorno surpreende, pois Adelaide passara a ser esposa do pai de Tancredo, após o falecimento da mãe do jovem, o que foi o suficiente para despertar a ira dele contra seu pai e contra aquela mulher que antes pretendia desposar (Reis, 2018).

Após, a narrativa volta ao tempo presente em que Úrsula e Tancredo já se conheceram e, gradativamente, a figura do antagonista/vilão do enredo vai sendo identificada. Trata-se do Comendador Fernando P***, irmão de Luiza B. Ocorre que a partir daí a história evidencia um novo rumo. Ao pedir Úrsula em casamento a Luiza, Tancredo identifica seu sobrenome, fato que evidencia sua elevada posição social e revela que Tancredo e Úrsula são primos.

Paralela à narrativa de temática amorosa, o leitor se encontrará com outra personagem muito peculiar: a Preta Susana. Percebe-se que a presença dela no enredo não é algo desprezível. Preta Susana traduz o desejo pela liberdade dentro de um regime escravagista: “Tudo me obrigaram os bárbaros a deixar! Oh, tudo, tudo até a própria liberdade!” (Reis, 2018, p. 180). Embora vivesse na escravidão, o passado dela fora outro. Desse modo, um dos capítulos fora totalmente reservado para que ela pudesse dividir com o leitor sua história, o que fica claro quando menciona a Túlzio em um diálogo: “Vou contar-te o meu cativo” (Reis, 2018, p. 180).

A descrição da captura e do cativo de Preta Susana culmina por representar um dos pontos mais fortes da narrativa, colocando em um segundo plano a história de amor entre Úrsula e Tancredo. A fala da Preta Susana carrega consigo uma forte crítica ao sistema escravagista e suscita importantes discussões que podem ser trabalhadas em sala de aula em diversas disciplinas que se comuniquem com os estudos literários (história, sociologia, produção textual etc.). A seguir, estão alguns trechos:

Era uma prisioneira - era uma escrava! Foi em balde que supliquei em nome da minha filha, que me restituíssem a liberdade: os bárbaros sorriam das minhas lágrimas, e olhavam-me sem compaixão. Julguei enlouquecer, julguei morrer, mas não me foi possível... A sorte ainda me reservava longos combates.

[...]

É horrível lembrar que criaturas humanas tratem a seus semelhantes assim, e que não lhes doa a consciência de levá-los à sepultura asfixiados e famintos!

[...]

A dor da perda da pátria, dos entes caros, da liberdade fora sufocada nessa viagem pelo horror constante de tamanhas atrocidades (Reis, 2018, p. 180-181).

Os autênticos sentimentos da Preta Susana evidenciam algumas dores que já haviam sido externadas por Túlzio: a violência que acompanhou a escravidão e a perda da pátria. Por vários momentos, o enlace amoroso que envolveria Úrsula e Tancredo passa a receber menos destaque, pois o contexto opressor e atroz em que se fundava o sistema escravagista não poderia ser ignorado por Maria Firmina dos Reis.

Segundo Duarte (2018, p. 61):

não cabia à literatura por si só interferir na estrutura escravagista que dominava o país desde a colonização para, num passe de mágica, alterar a realidade. A narrativa firminiana atua noutra frente ao expor pelo confronto as tensões étnicas então vigentes e ao denunciar, valendo-se da moral branca e cristã, toda a injusta brutalidade de exploração de trabalho. E é o que fica explícito quando a narrativa dá espaço ao relato da africana Susana.

Assim, ao dar voz às personagens negras do romance, atribuindo-lhes um protagonismo até então inexistente, a autora consegue inserir um tom de denúncia e romper com o padrão de narrativa produzido na época, já colocando o leitor frente a uma literatura genuinamente afro-brasileira.

Nos próximos capítulos, o leitor passa a conhecer mais aspectos sobre o vilão da narrativa. O Comendador Fernando P***, tio de Úrsula, encontra-a e se apaixona obsessiva e violentamente por ela. Após a morte de Luiza B. (mãe de Úrsula e irmã do comendador), a situação de Úrsula fica insustentável, diante da perseguição que passa a sofrer por parte do tio. Os episódios fazem com que o leitor reflita sobre a imagem que a sociedade sempre construiu da mulher, objetificando-a e desprezando seu direito de dispor de seu próprio corpo, vontade e desejos.

Ao mesmo tempo em que Úrsula se vê obrigada a fugir e é procurada por Tancredo, que quer protegê-la, Susana luta para resistir às maldades do Comendador. Identifica-se, nesse ponto, que a história de temática amorosa entre Úrsula e Tancredo e a história de resistência dos negros escravos da narrativa encontram um eixo em comum, a necessidade de sobreviver à crueldade do Comendador, que representa todo o sistema patriarcal e escravocrata.

O comendador Fernando P*** era brutal com os escravos e mandava vir ao seu encontro Susana, em busca de informações sobre o paradeiro de Úrsula. Outra questão que merece relevo é que a narrativa passa, a partir dessa etapa, a apresentar os personagens escravos acentuando sua força, coragem e resistência. O sentimento de submissão diante da estrutura que favorece o homem branco de grande poder aquisitivo, detentor de terras e de escravos, é substituído pelo desejo de promover justiça: “Susana não vinha atada à cauda de um cavalo, caminhava com a frente erguida, e com a tranquilidade de quem não teme, porque é justo” (Reis, 2018, p. 239). Percebe-se, assim, que mesmo diante da violência e da dor infligida pelo opressor, que tenta a todo custo reduzi-los à subalternidade, os personagens escravizados não abandonam sua memória, sua resiliência e conservam sua própria identidade, o que lhes confere destaque na situação conflituosa surgida na narrativa.

Duarte (2018, p.71) destaca que:

Essa solidariedade para com o oprimido é absolutamente inovadora se comparada àquela existente em outros romances abolicionistas do século XIX, pois nasce de uma perspectiva outra, pela qual a escritora, irmanada aos cativos e a seus descendentes, expressa seu pertencimento a este universo de cultura.

Os personagens Susana e Túlio passam a ser decisivos no enredo, saindo do lugar de submissão e opressão, ainda que não consigam desconstruir a estrutura social que os oprimia. Nesse sentido, apesar de todos os esforços de Túlio para ajudar Tancredo e Úrsula, ele acaba assassinado, assim como Tancredo. Esse desfecho trágico é comum aos romances românticos. Nenhum dos personagens alcançou de fato aquilo que mais desejava, pois diante das tragédias que experimentou, Úrsula enlouqueceu, enquanto o Comendador passou a ser tomado de desespero e ódio:

E sabeis vós o que é a vida na prisão? Oh, é um tormento amargo, que mata o corpo e embrutece o espírito! É morrer mil vezes sem encontrar nunca a paz da sepultura! É um sono doloroso e triste do qual o infeliz só vai despertar na eternidade!

E endureceste o coração ao brado da inocência! Porque era escrava sobrecarregaste-a de ferros; negastes-lhe o ar livre dos campos, e entretido com novas vinganças, nem dela mais vos recordastes.

Assassino de Tancredo, de Túlio, de Paulo³ e de Susana. Monstro! Flagelo da humanidade, ainda não saciastes a vossa vingança? (Reis, 2018, p.274).

Úrsula definha em seu sofrimento e loucura até a morte. Por sua vez, o Comendador se torna Frei Luiz de Santa Úrsula. A vida religiosa, entretanto, não altera seu caráter cruel. Antes de sua morte, confessa que ainda nutre o ódio e o ressentimento que o acompanharam desde que soube que o que sentia por Úrsula não era correspondido. Revelando ainda que a justiça não se realizara, fica evidenciado que os assassinatos de Tancredo e de Túlio ficaram impunes. De acordo com Dalcol e Alós (2019, p. 4):

³ Pai de Úrsula, que também foi assassinado pelo Comendador.

A narrativa caracteriza a ‘atitude política’ da escritora Maria Firmina dos Reis, em que a ficção mostra-se como palco de denúncias, principalmente com relação às injustiças vivenciadas pelas mulheres e pelos sujeitos escravizados no século XIX. De certo modo, a autora trata de modo ficcional questões que dizem respeito à ética, como a noção de humanidade (no caso do romance, uma irmandade possível entre brancos e negros).

Transportando os aspectos da obra para a realidade em que vivia Maria Firmina dos Reis, vê-se que, no contexto de uma sociedade totalmente patriarcal e reflexo do mundo escravagista, no qual se desenvolvia uma estética literária voltada para o mundo burguês, não havia espaço para dar voz e vez a uma escritora negra. Pela cronologia que marca a escrita da obra *Úrsula*, percebe-se claramente que Maria Firmina dos Reis antecipa a preocupação com a temática abolicionista de outros escritores do século XIX, a exemplo do próprio Castro Alves. Somando-se a isso, além de ser mulher e negra, a romancista atribui um protagonismo a personagens negras, ressaltando nelas a sua humanidade. Talvez por essas razões a obra *Úrsula* ficou esquecida ou mesmo foi apagada/excluída das referências literárias do século XIX.

A obra não contemplava, portanto, as características necessárias pela crítica literária, já que as produções de autoria negra e feminina eram vistas como menos qualificadas. Em resumo, esta obra não integrava o cânone literário brasileiro. Ainda com fundamento em Dalcol e Alós (2019, p. 4):

[...] do ponto de vista propriamente ético, historicamente tudo que escapa à categorização da norma masculina, branca, heterossexual, judaico-cristã e eurocêntrica costuma ser excluído de um sistema moral, colocando em cheque a idealização universal, uma vez que deixa à margem do sistema moral uma série de indivíduos.

Nesse sentido, percebe-se que, partindo-se da ficção literária à realidade, o mundo que legitimava privilégios e poderes irrestritos ao Comendador Fernando P*** culminou em uma sociedade que, em várias camadas diferentes, não reconhecia a produção literária de uma mulher negra cujo discurso e consequente prática social fariam surgir um novo tempo.

Segundo Schmidt (2018, p. 24), “A leitura de *Úrsula* nos convoca a revisitar o passado e a fazer uma reflexão sobre o que fomos, o que somos e o que queremos ser enquanto partícipes de uma nação”. Somente agora, no século XXI, quando se abre espaço para discussões mais críticas envolvendo questões sociais, políticas e ideológicas sobre o passado e sobre o presente, a obra de Maria Firmina dos Reis é retirada do esquecimento e surge como objeto de estudo dentro da história da literatura brasileira. Nesse sentido, a fim de retirar essa e outras obras de autoria feminina do esquecimento, muitas pesquisas têm sido desenvolvidas. Contudo, a referida obra literária não pode ficar reservada à academia. É preciso que o romance *Úrsula* alcance novos leitores, prolifere-se dentro das escolas e traga novas percepções aos discentes.

3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DA SEQUÊNCIA EXPANDIDA APLICADA AO ROMANCE ÚRSULA

Pensar em formas de desenvolver o letramento literário precisa ser algo que interesse a todos aqueles que integram o ambiente escolar, embora essa ainda seja uma incumbência muito direcionada e restrita ao professor de Língua Portuguesa. É preciso

compreender a escola como uma oportunizadora do contato do discente com o texto literário, de modo a ressignificar a forma como os próprios alunos percebem tais leituras e compreendem os sentidos dos textos, associando-os às suas vivências e à forma como encaram a realidade. Conforme Cosson (2009, p. 103):

É importante que o professor também tenha em mente que seu propósito é promover o letramento literário, mostrando ao seu aluno um caminho de leitura que poderá ser transposto para tantos outros textos que ele venha a ler mais tarde ou julgar necessário. Mais importante que a simples oposição entre quantidade e qualidade é a competência de leitura que o aluno desenvolve dentro do campo literário, levando-o a aprimorar a capacidade de interpretar e a sensibilidade de ler em um texto a techedura da cultura. É essa competência que se objetiva no letramento literário.

Nesse sentido, o aluno encontraria condições para construir e consolidar a sua própria bagagem de leituras literárias. A dificuldade que se impõe parece estar relacionada à identificação de estratégias que tornem o texto literário convidativo ao aluno, sobretudo no contexto atual, no qual as mídias e redes sociais revelam-se altamente atrativas a esse público em formação.

Apesar dos desafios impostos às práticas de letramento literário, o esforço para a formação de leitores mostra-se fundamental para o desenvolvimento desses jovens discentes. Observa-se, assim, que a escola, aqui alcançando professores, gestores e pais, precisa promover espaços que viabilizem práticas de leitura literária. Há, conforme se pode concluir, uma efetiva responsabilidade social nesse sentido. Além disso, é necessário viabilizar o debate quanto à escolha das obras que serão apresentadas aos alunos, o tempo destinado à leitura e os possíveis diálogos que estes textos literários podem propiciar com a realidade e a forma como os discentes vivenciam os acontecimentos ao seu redor. Para Colomer (2007, p. 62),

O trabalho escolar sobre as obras deve orientar-se, pois, para a descoberta de seu sentido global, a estrutura simbólica onde o leitor pode projetar-se. A literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a capacidade de entender o mundo. Tal recompensa é o que justifica o esforço de ler.

Quando o leitor consegue identificar a importância de dedicar seu tempo à leitura literária, a sua abordagem em sala de aula pode se tornar mais estimulante, visto que passa a ter um significado que converge para o próprio exercício de se posicionar em um mundo marcado por diferenças e contradições. Em decorrência dessa inquietação, propõe-se uma intervenção baseada na sequência expandida de Cosson (2009) e tendo por público-alvo, para fins didáticos e seguindo a orientação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), os alunos da 2ª série do Ensino Médio, uma vez que o romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, cuja leitura deseja-se realizar, teria aproximação com a estética romântica. Tal sequência expandida se constitui de algumas etapas que não são estanques e podem ser flexibilizadas a depender da realidade de cada sala de aula (Cosson, 2009).

Inicialmente, apresenta-se uma motivação para o trabalho com a obra literária. Conforme explicita Cosson (2009, p. 77), “a motivação consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido”. Sob esse prisma, inicialmente, o professor pode encaminhar aos seus alunos da 2ª série do Ensino Médio que pesquisem histórias de mulheres negras que enfrentaram muitos obstáculos para o reconhecimento de seu espaço, em termos profissionais e pessoais. Os discentes poderão apresentar reportagens, relatos e documentários que encontrem a respeito dessa temática,

inclusive as narrativas podem estar relacionadas a mulheres do círculo social, comunitário e familiar dos alunos.

O professor pode organizar uma roda de conversa em uma data específica para que ocorra um debate acerca das percepções dos alunos após a leitura dos textos encontrados. Seria interessante a realização de um trabalho interdisciplinar com professores de história, a fim de que sejam levantadas hipóteses a respeito de elementos históricos que estruturalmente serviram para consolidar a marginalização e o esquecimento de mulheres negras. “O primeiro passo na estratégia de motivação é estabelecer o objetivo, aquilo que se deseja trazer para os alunos como aproximação do texto a ser lido depois” (Cosson, 2009, p. 79). Isso orientará as próximas etapas necessárias ao trabalho com a obra literária *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis.

Em seguida, caminha-se para a introdução, momento em que os alunos terão um primeiro contato com a obra elencada para leitura, análise e debate. Nesta etapa, a autora e sua correspondente obra, que será objeto de discussão, serão apresentadas aos alunos. A biografia de Maria Firmina dos Reis, escritora maranhense, revelará aos discentes os obstáculos para a consolidação de uma escritora negra na produção literária brasileira, em um contexto social que favorece e privilegia homens brancos. Ao tempo em que foi publicada a obra *Úrsula*, a crítica literária era ainda mais excludente e o espaço reservado para mulheres era muito reduzido, quase inexistente. Isso explica, por exemplo, o esquecimento na historiografia literária de muitos textos produzidos por mulheres.

No endereço eletrônico <https://mariafirmina.org.br/>, podem ser encontrados diversos textos e trabalhos sobre a biografia da autora. Em relação à obra, o professor pode mencionar seu contexto de produção, inicialmente caracterizado como romance romântico, mas deve evitar indicar maior detalhamento, já que é imprescindível que os alunos façam sua leitura integral. O professor deve destacar que se trata do primeiro romance reconhecido como sendo de autoria negra, feminina e antiescravista, fazendo surgir a literatura afro-brasileira.

A próxima etapa envolverá a efetiva leitura da obra. Para Cosson (2009), é fundamental que o professor e os discentes ajustem prazos de finalização de leitura e, inclusive, o autor sugere que o professor estabeleça um sistema de verificação dos intervalos de leitura, já que a maior parte do processo ocorrerá no período extraclasse.

O primeiro capítulo da obra pode ser lido pelo professor e pelos alunos em sala de aula. Recomenda-se que tal leitura seja promovida em voz alta, isto é, uma leitura não silenciosa. Durão e Cechinel (2022, p. 96) esclarecem que: “É claro que diferentes gêneros demandam modos diversos de leitura, mas mesmo a prosa mais densa e mais marcadamente escrita pode ser oralizada e submetida à voz”. O professor pode iniciar a leitura e incentivar os alunos a participarem em seguida. Assim, a leitura seguiria como prática que se afasta do isolamento e se aproxima de uma atividade concreta e material (Durão e Cechinel, 2022). Possivelmente, os alunos identificarão diversas palavras desconhecidas. É provável que os alunos da 2ª série do Ensino Médio revelem uma resistência inicial à leitura da obra, já que a autora utiliza *a priori* uma linguagem mais rebuscada para apresentar os espaços físicos e os personagens, conforme se verifica no seguinte fragmento:

E sua beleza é amena e doce, e o exíguo esquife, que vai cortando as suas águas hibernais mansas e quedas, e o homem, que sem custo o guia, e que sente a vaga sensação de melancólico enlevo, desprende com mavioso acento um canto de harmoniosa saudade, despertado pela grandeza dessas águas, que sulca (Reis, 2018, p. 95).

O professor pode orientar que os alunos anotem as palavras que para eles são

desconhecidas, a fim de que pesquisem seus significados. Isso possivelmente ajudará na compreensão do texto. A linguagem mais rebuscada e poética, mesmo no texto em prosa, é um dos primeiros pontos que pode ser discutido. Os alunos devem entender que, na perspectiva romântica, a expressão dos sentimentos, a subjetividade, a musicalidade eram atributos utilizados para atender ao gosto literário do público leitor da época, de modo que tais características estarão presentes ao longo de toda a narrativa.

No Romantismo, por exemplo, – movimento dentro do qual ‘nasceu’ o gênero romance – embora as preocupações de ordem social existissem, predominaram os enredos de amor. Toda narrativa se construía a partir do encontro de dois jovens, inexperientes no amor, que se apaixonam à primeira vista. Todas as situações que se sucedem ao primeiro encontro vão ser criadas pela luta obstinada do par amoroso para realizar o seu amor. Os obstáculos a vencer são geralmente as desigualdades sociais, a autoridade paterna, um rival poderoso, o mistério da origem de um dos apaixonados, entre outros. Na conclusão, há sempre a vitória do amor ou da morte, esta sob a forma de loucura ou de entrada para um convento – formas de ‘morrer’ para o mundo (Mesquita, 2006, p. 29).

Dessa forma, no curso das atividades envolvidas na aplicação da sequência expandida, as discussões devem ser direcionadas de maneira que os alunos possam identificar muitos destes traços do Romantismo no enredo da obra *Úrsula*. Ademais, a etapa de leitura extraclasse pode ser orientada pelo professor. Os alunos podem ser estimulados ao desenvolvimento de um diário de leitura em que registrem semanalmente suas impressões sobre a obra ou, ainda, realizem, por vezes, sua leitura compartilhada no curso das aulas do semestre letivo.

Dentro dos intervalos de leitura, o professor pode encaminhar aos seus alunos alguns capítulos da telenovela *A Escrava Isaura*, transmitida pela TV Globo, em 1976, adaptada e baseada na obra de mesmo nome cuja autoria pertence a Bernardo Guimarães. Na aula reservada para ouvir as reflexões dos alunos acerca dos capítulos assistidos, é importante que o professor observe como os alunos compreenderam o funcionamento do sistema escravagista, assim como a temática amorosa, na perspectiva da referida telenovela. Possivelmente, os discentes perceberão algumas diferenças entre a perspectiva encontrada no romance *Úrsula* e a produção inspirada na obra de Bernardo Guimarães, já que, nesta última, a própria escrava Isaura é caracterizada como uma mulher branca, seguindo o padrão romântico e idealizado, distanciado, portanto, dos personagens Túlio e Preta Susana, no romance *Úrsula*.

Sugere-se, em outro intervalo de leitura, um trabalho interdisciplinar com professores de História e/ou Arte da escola, a partir da apresentação de imagens de pinturas que retratam a escravidão no Brasil. A título de exemplo, o trabalho pode ser realizado com a pintura *Aplicação do Castigo do Açóite*, do francês Jean-Baptiste Debret (1768 - 1848). Pode ser desenvolvida uma roda de conversa acerca das percepções dos alunos durante a análise da imagem.

Os professores convidados poderão trazer informações a respeito do contexto de produção da pintura. Objetiva-se, assim, que os alunos desenvolvam um olhar crítico a respeito do contexto escravagista e que tal percepção esteja presente na continuidade da leitura do romance *Úrsula*. Além disso, é interessante que vejam a possibilidade de diálogo de um mesmo tema entre diferentes expressões da arte, já que o cenário de violência e opressão se encontra tanto no romance como na pintura escolhida.

O processo de interpretação, por seu turno, será desenvolvido naturalmente durante todo o trabalho com a obra. Contudo, para que todos os alunos tenham a oportunidade de expressar os aspectos que compreenderam da narrativa, o professor pode sugerir que redijam um comentário acerca da leitura integral que desenvolveram com o

texto e compartilhem entre seus colegas. Alguns serão lidos e discutidos no espaço da sala de aula; portanto, será necessário disponibilizar algumas aulas para o desenvolvimento dessa atividade, valorizando assim a leitura individual no contexto do próprio letramento literário (Cosson, 2009).

Caso tenham optado pelo diário de leitura, precisam adaptar o texto, suprimir as partes que não entendam ser as mais necessárias e, se for o caso, podem compartilhar também durante as aulas. Acrescente-se que, para Cosson (2009, p. 85), “[...] nada impede o professor de apontar, nas leituras mais superficiais, as inconsistências que julgar importantes para uma compreensão maior da obra, solicitando inclusive que o aluno realize uma reescritura”. Em casos assim, deve-se buscar uma ponderação entre a liberdade de interpretação advinda da leitura do aluno e o verdadeiro espírito da obra literária, que está situada em dado momento histórico e social.

Alcançando, posteriormente, a etapa da contextualização, vê-se que é preciso instigar nos alunos a leitura da obra dentro de seu contexto (Cosson, 2009). A partir dos comentários produzidos na etapa anterior, os alunos poderão elencar alguns pontos que acreditam representar a temática central da obra analisada. Pode-se desenvolver, a título de exemplo, a contextualização histórica, que “[...] pode desdobrar-se em várias outras segundo os interesses dos alunos, como a contextualização biográfica, que tratará da vida do escritor, e a contextualização editorial, que abordará as condições de publicação da obra na época” (Cosson, 2009, p. 87). Desse modo, discutir, por um lado, as consequências de um sistema escravagista, discriminatório e patriarcal, e, por outra ótica, as dificuldades para o reconhecimento e legitimidade literária de uma autora negra, pode oportunizar um importante momento para o aprendizado dos alunos. Além disso, não se pode perder de vista o objetivo da proposta de trabalho dessa sequência expandida: formar leitores literários críticos desde a Educação Básica.

A partir da leitura contextualizada que os alunos realizem, dois pontos serão levantados: a temática amorosa na história vivida por Tancredo e Úrsula, cujo final é trágico; e as histórias de resistência e desejo por liberdade demonstradas nas vivências de Túlio e Preta Susana, negros e escravos. Quanto a esse último ponto, pode-se sugerir uma associação com a própria trajetória da autora e a forma como Túlio e Susana reagiram diante de um sistema de opressão e violência.

Na última etapa, identificada como expansão, o professor pode ir além do texto trabalhado, relacionando as lutas e resistência dos personagens da narrativa com a representatividade da população preta e parda nos espaços políticos, nas universidades, nos postos de chefia, considerando os dias atuais. Se necessário, pode orientar os alunos durante uma consulta de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Conforme Cosson (2009, p. 94), “É esse movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário, que denominamos de expansão”. Desse modo, o aluno-leitor é convidado a realizar o diálogo do texto (objeto da sequência) com outros textos literários ou não. O professor pode optar pelo trabalho com gêneros discursivos, a exemplo de reportagens, artigos científicos, ou continuar com o estudo de textos literários.

Indica-se, para perseverar no letramento literário (Cosson, 2009), o trabalho dialogado com outros textos de autoria feminina negra, principalmente de natureza literária, a exemplo da obra *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, e *Olhos d'Água*, de Conceição Evaristo. A discussão relacionada às obras pode ser aprofundada com a apresentação aos alunos de algum documentário, de entrevistas ou a partir da organização na escola de algum debate que possibilite o resgate histórico do período escravagista que deixou profundas mazelas sociais, sobretudo excludentes e

discriminatórias, que podem ser percebidas em diversas situações de marginalização e violência descritas em romances e contos contemporâneos. Por fim, retomando a motivação inicial, é possível discutir com os alunos os contrastes na abordagem da temática da escravidão em *Úrsula* com o que foi exibido na telenovela *A Escrava Isaura*, adaptada da obra de Bernardo Guimarães.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, introduz uma literatura afro-brasileira que confere oportunidade de fala e denota a resistência de pessoas negras, que historicamente tiveram suas trajetórias marcadas por práticas de violência e marginalização. A discussão acadêmica relativa ao trabalho literário desenvolvido pela autora e por outras escritoras negras representa uma etapa significativa para legitimar e difundir os discursos que tais mulheres produzem a partir de suas narrativas. Além disso, o direcionamento dessas obras literárias para as escolas e, conseqüentemente, para os discentes da Educação Básica, merece ser proporcionado. Diante desse contexto e da importância de se promover o letramento literário para a formação de leitores, o presente estudo propôs uma alternativa de intervenção, partindo da obra *Úrsula*, e baseada no modelo da sequência expandida de Cosson (2009).

As discussões e atividades sugeridas no corpo da proposta de sequência expandida consideraram os aspectos da narrativa *Úrsula* que, para além da estética romântica, é singular na abordagem dos processos de violência e opressão que acometeram a população negra e escravizada no contexto histórico brasileiro de produção da obra. Ademais, espera-se, por meio da sequência expandida apresentada, relacionar a obra a outros trabalhos artísticos, como forma de desenvolver o senso crítico dos educandos e refletir as múltiplas maneiras a partir das quais a arte intervém nas difíceis tarefas de desencadear debates e denunciar práticas discriminatórias. Desse modo, acredita-se que a realização desta intervenção, em sala de aula, pode viabilizar a formação dos educandos como leitores de textos literários, principalmente daquelas obras que estiveram, por muito tempo, esquecidas pelo cânone.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2017]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 maio 2024.

CALADO, Karina de Almeida. A razão e a perspectiva autoral negra na escrita de Maria Firmina dos Reis. In: DUARTE, Constância Lima; TOLENTINO, Luana; BARBOSA, Maria Lúcia; COELHO, Maria do Socorro Vieira (org.). **Maria Firmina Reis: faces de uma precursora**. Rio de Janeiro: Malê, 2018. p. 207-223.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

DALCOL, Mônica Saldanha; ALÓS, Anselmo Peres. O mundo da vida e o mundo do texto em *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/1806-9584-2019v27n150550r/38953>. Acesso em: 10 maio 2024.

DUARTE, Eduardo de Assis. *Úrsula e a desconstrução da razão negra ocidental*. In: DUARTE, Constância Lima; TOLENTINO, Luana; BARBOSA, Maria Lúcia; COELHO, Maria do Socorro Vieira (org.). **Maria Firmina Reis**: faces de uma precursora. Rio de Janeiro: Malê, 2018. p. 51-79.

DURÃO, Fabio Akcelrud; CECHINEL, André. **Ensinando literatura**: a sala de aula como acontecimento. São Paulo: Parábola, 2022.

GOMES, Agenor. **Maria Firmina dos Reis e o cotidiano da escravidão no Brasil**. São Luís: AML, 2022.

MESQUITA, Samira Nahid de. **O enredo**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

PORTO, Patrícia Pereira; SIEBEL, Nicole Carina. Mulher(es) em *Úrsula*: uma análise interseccional das personagens Preta Susana e D. Luiza B. no romance de Maria Firmina dos Reis. **Organon**, Porto Alegre, v. 37, n. 74, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/125156/87422>. Acesso em: 10 maio 2024.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2018.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Uma voz das margens: do silêncio ao reconhecimento. In: REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2018. p. 13- 24.

SILVA, Maria Analice Pereira da. **Reflexões sobre teoria do romance e ensino**. Campina Grande: Bagagem, 2016.

Capítulo 3

ABORDAGEM SOCIOCULTURAL E METODOLOGIAS ATIVAS: REFLEXÕES ACERCA DOS RESULTADOS DESSA RELAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Camila Neto Silva Andrade (UFF)¹

1 INTRODUÇÃO

A história da Educação no Brasil comprova que passamos por diversas etapas e modificações ao longo dos anos. Desde a época da colonização, com a catequização dos indígenas – ocorrida através de controle e domínio das terras e povos nativos por imposição dos colonizadores –, atravessamos diversos processos que nos trouxeram aos modelos que temos vigentes hoje. Embora as instituições de ensino sejam, em alguma medida, livres para decidirem sob que viés o trabalho pedagógico irá se desenvolver e o professor tenha certa autonomia para escolher como atuar, é notória uma espécie de modelo de educação que é seguido pelos docentes em suas práticas cotidianas.

Muitas discussões envolvem a temática de qual seria o melhor jeito de ensinar e a resposta para essa indagação envolve outras perguntas. Se a melhor metodologia é aquela que leva o aluno a aprender, pensamos: o aluno, de fato, é conduzido à aprendizagem ou a constrói através de suas práticas e experiências? Dependendo da perspectiva que se tenha sobre educação, isto é, de quais teorias e práticas o educador vai utilizar em seu ofício e sob qual viés ideológico ele se encontra, podemos refletir sobre essas questões. É preciso que se tenha em mente que as metodologias utilizadas pelo docente não são escolhidas ao acaso, há sempre uma intencionalidade por trás de cada ação, pois entendemos que não há como ser neutro no que se refere à educação (Freire, 2011; Mizukami, 1986). Tais influências são tecidas a partir da formação docente, das relações que o educador estabelece com aqueles com quem convive, da visão de mundo que ele possui. Nesse contexto, encontramos os modelos pedagógicos, que dão forma ao trabalho docente.

Podemos definir modelos pedagógicos, segundo Behar (apud Peres et al., 2014, p. 250), como “[...] um sistema de premissas teóricas que representa, explica e orienta a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações professor-aluno-objeto de conhecimento”. Muito embora haja modelos pedagógicos que apresentam características próprias, compreendemos que cada professor irá agir de maneira individual, imprimindo suas percepções em sua prática, não apenas pedagógica, mas também individualmente na esfera político-social, de modo que cada docente terá uma maneira única de atuar.

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Mídia e Cotidiano (PPGMC) da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: camila.nsa@gmail.com

Nesse sentido, Mizukami (1986) afirma que a depender da abordagem que se elege privilegia-se um determinado aspecto do processo de ensino-aprendizagem, isto é, não há neutralidade quando falamos de educação. Para a autora, “[...] a ação educativa exercida por professores em situações planejadas de ensino-aprendizagem é sempre intencional” (1986, p. 4).

Ainda nessa perspectiva, Peres et al. (2014, p. 249) afirmam que “[...] toda proposta metodológica traz consigo concepções, valores, crenças em relação aos processos de ensinar e aprender que provam que não há ação pedagógica neutra”. Percebemos, então, que o fazer pedagógico é embutido de intenções e, portanto, faz-se necessário avaliar que tipo de prática docente tem ocorrido em nossas escolas e espaços educacionais. Para Freire (2000, p. 80, grifos do autor),

[...] não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem *estuda*, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão*, *escolha*, *intervenção* na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. [...]. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? (Freire, 2000, p. 80)

2 PRÁTICA DOCENTE: MÉTODOS E ABORDAGENS PEDAGÓGICAS

Diversos métodos pedagógicos podem ser utilizados na dinâmica da prática docente. Mizukami (1986) conceitua esses métodos como “abordagens pedagógicas”, que estipulam diretrizes para a ação pedagógica, e destaca cinco principais abordagens que têm influenciado a prática docente no Brasil: abordagem tradicional, abordagem comportamentalista, abordagem humanista, abordagem cognitivista e abordagem sociocultural. Em sua obra intitulada *Ensino: as abordagens do processo*, Mizukami traz as definições dessas cinco abordagens pedagógicas sob a luz de diversos autores de referência. Especialmente no que se refere ao modelo sociocultural, Mizukami (1986, p. 86) postula que essa abordagem pedagógica dialoga intimamente com o legado de Paulo Freire:

[...] o homem é o sujeito da educação e apesar de uma grande ênfase no sujeito, evidencia-se uma tendência interacionista, já que a interação homem-mundo, sujeito-objeto é imprescindível para que o ser humano se desenvolva e se torne sujeito de sua práxis. Segundo essa abordagem, não existem senão homens concretos, situados no tempo e no espaço, inseridos num contexto sócio-econômico-cultural-político, enfim, num contexto histórico. (Mizukami, 1986, p. 86)

A partir da ideia de Freire, percebemos o papel que o sujeito ocupa em seu processo de ensino-aprendizagem, tornando-se protagonista de seu desenvolvimento. Não é possível, hoje, olhar um aluno apenas como alguém que vai à escola em busca de conhecimentos que lhes serão exigidos em uma prova. A educação precisa caminhar para

além dessa visão arcaica, que não considera os aspectos globais do educando. É preciso que se perceba que a aprendizagem acontece considerando o que, como e para que se educa. Faz-se necessário, ainda, perceber que o estudante não está isolado dos demais, mas junto, em uma rede de aprendizagem que se fortalece na relação com o outro. Para Vygotsky (2010), o homem se constitui através das relações que estabelece com o meio em que está inserido e com os indivíduos que o cercam. Deste modo, não podemos negar o caráter social e interacionista que a escola assume.

A interação é uma forte característica da abordagem sociocultural, que tem também como premissa a valorização do que o aluno traz consigo como conhecimento de mundo e saberes prévios, pois, segundo Mizukami (1986), esta abordagem prioriza aspectos sócio-político-culturais. Não se aprende ou se ensina, simplesmente. Existe uma construção que se dá a partir da troca, da parceria. Vygotsky (2010) também salienta a importância de considerar os saberes prévios dos educandos. Para ele, “[...] a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (Vygotsky, 2010, p. 109).

Compreendemos, portanto, que estamos nos distanciando, mesmo que lentamente, de um modelo de educação tradicional, onde apenas o professor sabe, cabendo a ele transmitir conhecimento. Peres et al. (2014, p. 250), ao tratarem dos modelos pedagógicos, abordam os modelos centrados no professor que “[...] caracterizam-se por estarem mais focados no ensino que na aprendizagem. [...] Os conteúdos e materiais são todos pré-definidos, a aprendizagem colaborativa entre os estudantes é rudimentar”.

No entanto, a partir dos autores, uma reflexão pertinente deve ser feita: não devemos olhar para as ações dos professores que seguem determinada abordagem pedagógica mais próxima do modelo tradicional como se fossem sempre impositores, que não acrescentam nada ao processo de aprendizagem. O senso comum fortalece a ideia de que uma educação formal, tradicional e engessada é mais eficaz, embora a educação tenha evoluído nos últimos anos e diversas teorias e conceitos tenham surgido. De fato, há bons professores, comprometidos com seu fazer pedagógico, atuando através de uma abordagem tradicional. No entanto, é preciso ter flexibilidade e incorporar novos desafios à prática docente. Moran (2015, p. 25) acredita que:

[...] em educação – em um período de tantas mudanças e incertezas – não devemos ser xiitas e defender um único modelo, proposta, caminho. Trabalhar com modelos flexíveis com desafios, com projetos reais, com jogos e com informação contextualizada, equilibrando colaboração com a personalização é o caminho mais significativo hoje, mas pode ser planejado e desenvolvido de várias formas e em contextos diferentes. (Moran, 2015, p. 25)

Entendemos, pois, que muitos ganhos podem ser alcançados quando há espaço para a descoberta, para o diálogo, para a novidade – o que não apenas, porém, mais facilmente, pode ser atingido através de uma abordagem pedagógica que evidencie os múltiplos aspectos que envolvem o educando.

Nesse sentido, a despeito da abordagem pedagógica que esteja em vigor, é preciso que haja algum empenho para que se construa um pensamento crítico acerca do papel de educar, pois entendemos, a partir de reflexões que fazemos ao longo de nossa formação e leituras que se constroem, que o aluno tem saberes que precisam ser valorizados e postos em destaque nas trocas que vão culminar na aprendizagem. Sobre tais interações, Tassoni (2000, p. 6) afirma que a “[...] aprendizagem ocorre em decorrência de interações

sucessivas entre as pessoas, a partir de uma relação vincular, é, portanto, através do outro que o indivíduo adquire novas formas de pensar e agir e, dessa forma apropria-se (ou constrói) novos conhecimentos”.

Deste modo, notamos que a abordagem sociocultural dialoga com as metodologias ativas, pois estas se configuram como um importante mecanismo de construção de conhecimento, pautando-se no pensamento crítico. Em Bacich e Moran (2018, p. 17), “[...] a metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem”. Deste modo, tecnologias estão presentes no cotidiano coletivo de tal modo que vêm gerando mudanças sociais significativas. Assim, não somente a escola, mas a educação como um todo não podem estar desassociadas dessas mudanças ou alheias aos processos que tais modificações produzem.

É preciso reinventar a educação, analisar as contribuições, os riscos e as mudanças advindas da interação com a cultura digital, da integração das TDIC, dos recursos, das interfaces e das linguagens midiáticas à prática pedagógica, explorar o potencial de integração entre espaços profissionais, culturais e educativos para a criação de contextos autênticos de aprendizagem mediados pelas tecnologias. Para impulsionar o engajamento dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem é premente recontextualizar as metodologias de ensino diante das suas práticas sociais inerentes à cultura digital, ou seja, integrar as mídias e as TDIC no desenvolvimento e na recriação de metodologias ativas. (Bacich; Moran, 2018, p. 16-17).

Torna-se evidente, portanto, que não se trata de trazer a realidade social para dentro da escola, uma vez que ambas não se afastam, mas se misturam, formando o pilar que sustenta o fazer pedagógico. Uma aprendizagem significativa passa pela questão social e é formada pelo entrelaçamento da escola com a vivência de cada indivíduo, pois, na verdade, não há escola sem a vida do aluno. Não podemos pensar em ir além dos muros da escola porque, na verdade, não há muros. Mizukami (1986, p.86) afirma que “[...] toda ação educativa deverá promover o próprio indivíduo e não ser instrumento de ajuste à sociedade”. Para a autora, o primeiro passo para que o indivíduo assuma o papel de sujeito é construir uma consciência crítica. Paulo Freire (1982, p. 39) salienta que o homem “[...] não apenas está no mundo, mas com o mundo”, logo, suas relações com o mundo, isto é, com os outros homens, com os fatos históricos e sociais, o constroem e o posicionam em sociedade.

Sob este viés, percebemos a importância de uma educação crítica e libertadora, preconizada por Paulo Freire, na qual educandos não são meros receptores de conhecimentos. Para o pedagogo, “[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes” (Freire, 2005, p. 78). Nesse mesmo sentido, Moacyr Gadotti (1996, p. 80) afirma que “[...] na concepção bancária (burguesa), o educador é o que sabe e os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa e os educandos, os pensados...”. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (2005) define o que seria uma educação bancária, isto é, domesticadora, e uma educação problematizadora (libertadora). Para o pedagogo brasileiro, a escola tem a função social de transformar a realidade, mas tais mudanças só acontecem quando há

diálogo e este só pode acontecer quando os agentes envolvidos – professor e aluno – estão em uma relação horizontal.

A horizontalidade de que trata Freire só é possível quando percebemos o caráter político que a educação assume. Faz-se necessário conceber a educação não somente como um fazer estritamente pedagógico, mas “[...] ao mesmo tempo como ato político, como ato de conhecimento e como ato criador” (Gadotti, 1996, p. 80). Nesse fluxo, as metodologias ativas têm papel fundamental na construção de uma educação que se balize nessa relação horizontal entre educador e educando, pois elas “[...] constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas” (Valente, 2018, p. 80).

No entanto, observamos a necessidade de uma autonomia que precisa estar bem trabalhada no educando para que as metodologias ativas façam sentido e produzam os resultados que se esperam. Estar no centro do processo de ensino-aprendizagem e escolher, de certo modo, como essa caminhada irá se desenvolver parece o cenário perfeito, mas requer maturidade, lucidez e consciência por parte do educando. Além disso, trabalhar com metodologias ativas requer, por vezes, uma estrutura física, de equipamentos e conhecimentos que, rotineiramente, não são oferecidos nas escolas. Isso leva à repetição de modelos pedagógicos mais tradicionais, que não exigem tantos recursos ou habilidades tecnológicas, requisitos tão precários ainda hoje.

Uma vez mais, trazemos à baila a abordagem sociocultural, pois percebemos que através dela é possível abrir caminho para o trabalho com as metodologias ativas. Retomando o pensamento de Mizukami (1986, p. 99), entendemos que, na abordagem sociocultural, educador e educando caminham juntos numa “relação horizontal e não imposta”. Conhecer e reconhecer a si mesmo enquanto ser crítico é requisito básico para uma educação libertadora, que coloca o indivíduo como protagonista do processo. A educação só é válida quando considera o homem enquanto sujeito, isto é, quando o contexto em que ele vive importa nesse processo. Segundo a autora:

Para que o processo educacional seja real, é necessário que o educador se torne educando e o educando, por sua vez, educador. Quando essa relação não se efetiva, não há educação. O homem assumirá a posição de sujeito de sua própria educação e, para que isto ocorra, deverá estar conscientizado do processo: é, portanto, muito difícil pretender participar de um processo educativo que, por sua vez, é processo de conscientização, a menos que se seja consciente de si e de tal processo. (Mizukami, 1986, p. 89).

3 TRABALHO COM AS METODOLOGIAS ATIVAS: A AUTONOMIA DISCENTE

Na proposta de trabalho das metodologias ativas o aluno está no centro da aprendizagem, no entanto, ter essa autonomia em mãos pode ser um caminho perigoso quando não se sabe usá-la. Moore e Kearsley (2008) afirmam que o conceito de autonomia está diretamente relacionado com a capacidade de o aluno de tomar decisões e deliberar sozinho os rumos de sua caminhada. No entanto, isso é uma tarefa difícil quando ao longo de toda a vida escolar o educando não é apresentado a uma perspectiva que o permita decidir, avaliar e escolher como fazer. As metodologias tradicionais, que colocam o professor ou o conteúdo no centro da aprendizagem, não possibilitam a

construção dessa autonomia, tão necessária para uma proposta pedagógica enriquecedora. Para Mizukami (1986, p. 8), a abordagem tradicional está centrada no docente e “[...] esse tipo de ensino volta-se para o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores”.

Pensando no aluno enquanto ser social e, na direção das mudanças que constantemente ocorrem, sabendo que a educação não está desligada do contexto político-social, algumas metodologias ativas entraram fortemente em cena durante a pandemia de COVID-19. Repentinamente, a educação precisou encontrar maneiras de subsistir e se manter em funcionamento. Nesse sentido, sem qualquer tipo de aviso prévio, professores e alunos foram empurrados para um modelo de educação inédito para muitos, até então. Portanto, um novo jeito de ensinar e aprender se desenvolveu, mesmo que não de maneira ideal.

Percebemos, então, que com empenho, é possível utilizar as metodologias ativas em nossas escolas de modo satisfatório e eficaz, não como um suporte que ampara uma necessidade momentânea, como ocorreu frequentemente durante a pandemia, mas como um projeto de educação mais amplo. Para tanto, é fundamental que se tenha investimento, recursos e, acima disso, é primaz que se entenda os ganhos que se obtém através do uso de metodologias ativas na sala de aula. Para Moran (2015, p. 16),

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um. (Moran, 2015, p. 16)

Na contramão dessa realidade cada vez mais virtualizada, onde alunos e professores estabelecem uma relação de troca, na qual o educando vai desenvolvendo autonomia, notamos que nossos modelos pedagógicos estão, ainda, muito centrados no professor. Mudar essa configuração, frequentemente, causa estranheza nos alunos, especialmente os que estão na educação básica, pois habituaram-se com um jeito de aprender que nem sempre evidencia o que eles têm a oferecer. Os métodos de avaliação traduzem muito nitidamente essa realidade: no final do processo educativo, uma prova – realizada em um único momento e que, quase sempre, é feita com base em memorização – indica quem aprendeu ou não, desconsiderando todo o percurso percorrido até chegar ali.

Deste modo, percebemos que, para trabalharmos à luz de uma pedagogia que preconiza a autonomia, precisamos estar relacionados com a visão pedagógica proposta por Paulo Freire (2010, p. 16), o qual orienta que a escola deve estar balizada em um modelo de pedagogia “[...] fundada na ética, no respeito à dignidade, à própria autonomia do educando”. Valente (2015, p. 81) afirma que as metodologias ativas estão relacionadas:

[...] com a realização de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas nas quais eles sejam protagonistas da sua aprendizagem. Assim, as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais. (Valente, 2015, p. 81)

4 METODOLOGIAS ATIVAS: USOS E NÃO USOS NA PRÁTICA DOCENTE

Pensar criticamente e refletir sobre sua prática deve ser um exercício construído pelo educador diariamente com e para os educandos e tais ações só são possíveis quando há espaço para isso. É preciso que o educador esteja despido de vaidades, do pensamento de que está no comando da situação e que somente ele sabe o que e como ensinar. Através de uma abordagem que prioriza o aluno e seus saberes, um novo jeito de fazer educação se constrói. Sob a perspectiva de Paulo Freire, Mizukami (1986, p. 88) afirma que “[...] a libertação não se chegará por acaso, mas pela práxis de sua busca”, isto é, somente através de um esforço que leva à ação será possível alcançar a libertação necessária para transpor a ideia de que há uma verdade absoluta, com a qual não podemos romper. Sob esta ótica se pauta o trabalho com as metodologias ativas. Moran (2015, p. 18) destaca que “[...] quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”.

Uma das metodologias ativas mais utilizadas atualmente é a sala de aula invertida, muito comum no Ensino Superior. Nessa metodologia, o aluno tem acesso ao material do conteúdo a ser trabalhado previamente e o tempo de aula é empenhado em discutir questões que possam ter surgido a partir das leituras que foram feitas. Isso otimiza a aula, pois em vez de apresentar os conteúdos, o docente pode explorá-los através da prática de atividades sobre aquele assunto ou tirando dúvidas. Essa metodologia exige que o aluno traga questões pertinentes que possam ser alvo de discussão, ou seja, percebemos aqui que o educando está no centro do processo e suas indagações vão construindo a prática. O que o estudante sabe ou não sabe é fundamental para o processo de aprendizagem.

Em *Aprendizagem, arte e invenção*, Virgínia Kastrup (2001) salienta que toda aprendizagem começa pelo problema, deste modo, quando o aluno tem espaço de fala e pode expressar suas ideias e inquietações, a aprendizagem começa a se construir e efetivar. O pensamento de Kastrup (2001) está alinhado ao de Mizukami (1986, p. 91, grifo da autora) quando esta diz que “[...] não há receitas ou *modelos* de respostas, mas tantas respostas quantos forem os desafios, sendo igualmente possível encontrar respostas diferentes para um mesmo desafio”.

Mizukami afirma que cada novo desafio modifica o homem e, por conseguinte, a realidade em que está inserido. Esta relação de constantes modificações se retroalimenta, então “[...] o homem se constrói e chega a ser sujeito na medida em que, integrado em seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete, tomando consciência de sua historicidade” (Mizukami, 1986, p. 90).

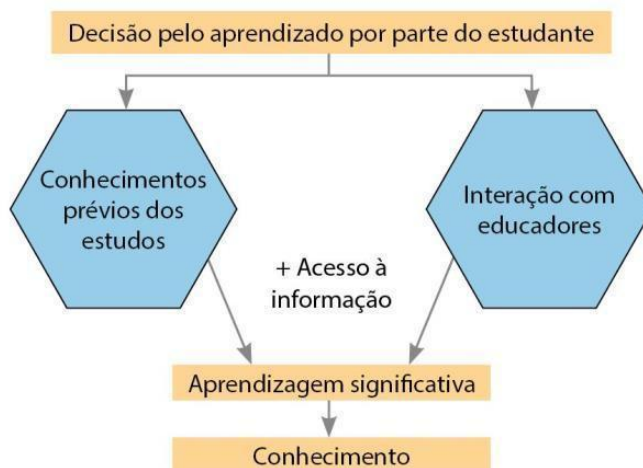
Nesse sentido, Peres (2014, p. 251) destaca um modelo pedagógico “[...] centrado no contexto social”, que se conecta à abordagem sociocultural em algum sentido, pois “[...] o conhecimento torna-se produto da atividade do estudante”. Porém, é preciso

destacar que de acordo com essa perspectiva, o professor apresenta os conteúdos sociais com os quais o estudante irá trabalhar, o que pode acabar por desconfigurar o processo de autonomia do educando. O docente pode ser um mediador nesse processo, mas não se pode tirar do educando o direito de expressar sua realidade na sala de aula, uma vez que entendemos que tal realidade faz o ser aluno e não pode ser deixada de lado. Para Freire (2014, p. 8) “[...] não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem – realidade”. Outra metodologia ativa que destacamos aqui é a elaboração de roteiros de estudo, apresentada por Morais (2015, p. 401), que “[...] são fundamentais na construção da autonomia do estudante”. Nessa metodologia, o objetivo do educador deve ser trabalhar para que ocorra uma aprendizagem significativa que, segundo Ausubel (1963, p. 58) pode ser definida como “[...] o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento”.

A metodologia de ensino por roteiros de estudo contribui de forma especial para o aprendizado significativo que leva ao conhecimento, pois trata justamente de como colocar em prática o ensino de forma contextualizada e lógica, de modo a promover a articulação dos saberes e instrumentalizar o educador a ter clara percepção sobre o aprendizado dos estudantes. (Morais et al., p. 400)

Bacich e Moran (2018) trazem uma ilustração que representa o processo que ocorre quando a aprendizagem é baseada naquilo que parte do estudante.

Figura 1. Processo de Construção do Conhecimento



Fonte: Bacich; Moran, 2018.

Percebemos, então, que os conhecimentos prévios dos alunos somados à interação são peças-chave na construção do conhecimento, que só se efetiva quando acontece a aprendizagem significativa, isto é, quando viram “[...] conhecimento assimilado – aquele capaz de mudar em algum aspecto a nossa compreensão das coisas ou visão de mundo”. (Morais et al., 2015, p. 398). Notamos, portanto, que a metodologia ativa de elaboração de roteiros de estudo toca a abordagem sociocultural à medida que se preocupa com a

educação para além de uma visão formal, isto é, com os aspectos da vida social dos alunos. Quando as tecnologias estão associadas a uma aula que produz sentido e significado, a aprendizagem se consolida, os estudantes sentem-se motivados e os bloqueios, no que se refere ao jeito de aprender, são reduzidos ao longo do percurso.

Destarte, observamos a importância da interação a partir da visão da elaboração dos roteiros de estudo, nessa teia que constrói o conhecimento. A educação sistematizada deve estar articulada com a ligação entre os agentes envolvidos nesse processo, evidenciando e priorizando a interação entre eles, sem desconsiderar o aspecto social que pauta as relações humanas. Nesse sentido, Vygotsky (2001 apud Marques; Marques, 2006, p. 11) afirma que:

[...] no fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital. (2001 apud Marques; Marques, 2006, p. 11)

Se, por um lado, temos as metodologias ativas que tanto acrescentam e facilitam os resultados da prática pedagógica, por outro temos professores que, muitas vezes, não exercitam essas metodologias em suas aulas. O motivo para tal fato pode ser conjecturado de várias formas, porém Mizukami (1986) traz uma hipótese bastante relevante. Para a autora, o conhecimento sobre métodos alternativos que são apresentados aos professores durante sua formação está desligado da prática, o que dificulta mais à frente o trabalho com tais metodologias. Segundo ela, “[...] ler, escutar, discutir propostas alternativas é diferente de praticá-las e vivenciá-las. Um dos grandes problemas dos cursos de Licenciatura é que os futuros professores raramente chegam a vivenciar propostas que foram discutidas” (Mizukami, 1986, p. 108). Para essa questão, Mizukami traz uma solução que seria aliar teoria e prática nos cursos de formação de professores. Segundo a autora, esses dois pilares não podem estar em uma relação dicotômica.

Uma das soluções em que se pode pensar para superar tal problema é a da estruturação dos cursos de Licenciatura de forma a que teorias e práticas pedagógicas não fossem consideradas de forma dicotomizada, mas sim que, a partir da prática, se pudesse refletir, discutir, analisar, questionar, criticar diferentes opções teóricas em confronto com esta mesma prática. Esta seria, também, uma das formas de se evitar a utilização de receituários de abordagens estanques e externas ao professor que, no máximo, poderão ser lembrados posteriormente, mas que não terão reflexo algum no seu cotidiano escolar. (Mizukami, 1986, p. 108).

Evidencia-se, aqui, que o cerne da questão não está, necessariamente, na falta de conhecimento sobre os métodos ou abordagens consideradas como “alternativos”, mas sim em não saber como aplicá-los no fazer diário. Precisamos ter um olhar crítico para tal questão e trazer à baila este assunto: professores precisam de prática além de conteúdo,

desde sua formação inicial. Colocar o professor em uma prateleira dos que não querem exercer tal abordagem não resolve a problemática; é preciso investigar o porquê de executar ou não determinada metodologia. Por que a prática está distante da teoria? Nós concordamos com Mizukami (1986, p. 114), quando ela afirma que “[...] é nítido o descompasso entre o que os professores declaram preferir em termos teóricos, e o que realizam de fato, na prática”.

Formar professores precisa ser mais do que formar profissionais que ensinam conteúdo. É necessário que se perceba o papel social e político desse sujeito. Isso nos leva a crer que os cursos de formação de professores precisam estar preparados para formar profissionais críticos, capazes de agir para além de um modelo de trabalho que anula aquilo que é considerado “não- pedagógico”. Quando temos uma visão ampla do papel da educação na vida do estudante enquanto ser global, cidadão e sujeito de sua própria história, entendemos que tudo se mistura nesse processo de ensinar/aprender/educar/viver. A teoria apreendida na formação docente precisa estar alinhada à prática com a qual se pretende lidar. Pereira, Almeida e Azzi (2002) postulam que só é possível construir conhecimentos teóricos por meio dos conhecimentos práticos. A teoria se fortalece na prática à medida que a subsidia, mas não a exclui.

A desarticulação e a não interferência das linhas teóricas, estudadas em cursos de formação de professores, na prática pedagógica poderá indicar que as teorias que constituem o ideário pedagógico permanecem externas ao professor. Não são incorporadas, discutidas, refletidas a ponto de serem vivenciadas. (Mizukami, 1986, p. 107-108).

Pensando, pois, em teoria e prática e porque professores conhecem as variadas metodologias de ensino, mas nem sempre as executam, esbarramos no que percebemos acerca dos modelos educacionais vigentes no Brasil. Os estágios supervisionados, obrigatórios nos cursos de licenciatura, são realizados, em sua maioria, em escolas que utilizam a abordagem tradicional, visto que esta rege boa parte do trabalho pedagógico das instituições de ensino do país. Deste modo, os professores em formação são apresentados apenas a esse cenário e não se sentem seguros para a utilização de algo diferente ou considerado inovador quando se deparam com a realidade da prática docente. Assim sendo, continuam a reproduzir os moldes que sempre viram e pelos quais passaram quando da posição de educandos. A repetição de um modelo confortável e mais “seguro” entevem a tentativa de algo novo e causa o receio de não se obter o resultado esperado.

A perpetuação desses moldes, sem a sensibilidade necessária para adaptar-se às novas realidades que se apresentam continuamente diante de nós, atravancam a fluidez de um processo significativo de ensino-aprendizagem. Ensinar “do jeito que aprendemos” sob a justificativa de que “funciona” é fechar os olhos para o fato de que os tempos mudaram. “Ensinar do jeito que aprendemos” pode não ser mais suficiente porque os alunos são outros, o contexto político-social também. O mundo está em constante mudança, logo, a educação deveria seguir o fluxo dessas modificações e precisaria estar alinhada a tais transformações, de modo que educadores e educandos sejam de fato sujeitos, isto é, ativos no processo de ensinar e aprender que, como sabemos, vai além de aprender conteúdos.

De acordo com essa perspectiva, Freire (2010, p. 26) destaca que “[...] os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Nesse sentido, de acordo com o pensamento freireano, com o qual a abordagem sociocultural intimamente

dialoga, entendemos que é preciso efetivar uma metodologia coerente com a libertação que desejamos para nossos alunos e educadores. Moran (2015) atenta para o fato de que as metodologias escolhidas precisam estar alinhadas aos objetivos que se pretende alcançar e isso não está relacionado estritamente a conteúdos programáticos, mas à formação de sujeitos ativos socialmente. Para ele,

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (Moran, 2015, p. 17).

Para Moran (2015, p. 15), “[...] a educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade”, de modo que é preciso pensar em “[...] como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente”. Ele destaca, ainda, que apesar de toda a dificuldade estrutural que sabemos ser realidade esmagadora nas instituições de ensino no Brasil, sendo de nosso conhecimento que especialmente as públicas sofrem com tal fato, tem havido um esforço no sentido de encontrar alternativas para que se faça valer um ensino pautado em metodologias ativas.

Apesar de tantas deficiências e problemas estruturais, está acontecendo uma busca de alternativas de setores educacionais importantes, públicos e privados. Esse movimento se intensificará muito proximamente, porque as crianças não aceitam um modelo vertical, autoritário e uniforme de aprender. As instituições educacionais atentas às mudanças escolhem fundamentalmente dois caminhos, um mais suave - mudanças progressivas - e outro mais amplo, com mudanças profundas. No caminho mais suave, elas mantêm o modelo curricular predominante – disciplinar – mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas como o ensino por projetos de forma mais interdisciplinar, o ensino híbrido ou *blended* e a sala de aula invertida. Outras instituições propõem modelos mais inovadores, disruptivos, sem disciplinas, que redesenam o projeto, os espaços físicos, as metodologias, baseadas em atividades, desafios, problemas, jogos e onde cada aluno aprende no seu próprio ritmo e necessidade e também aprende com os outros em grupos e projetos, com supervisão de professores orientadores. (Moran, 2015, p. 17, grifo do autor).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos, assim, que a educação deve estar voltada para a ampla formação do educando, passando pela valorização dos docentes, e criando oportunidades e estratégias para que a aprendizagem se concretize. A utilização de metodologias ativas proporciona mais autonomia ao estudante e mais possibilidades para o professor, que encontra também maneiras de auxiliar seu aluno nessa construção. Não se trata de substituir o professor por uma máquina ou simplesmente atrair a atenção dos alunos. A utilização de metodologias

ativas em sala de aula vai muito além disso e produz mais qualidade no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que engloba várias nuances desse processo.

Mesmo que não tenhamos, ainda, a escola que consideramos ideal ou próxima do que imaginamos como modelo a ser seguido, não podemos deixar de executar pequenas ações em nosso cotidiano no sentido de atingir o que esperamos. A educação não se faz por si, ela é feita por todos aqueles que estão nela inseridos e, portanto, é preciso muito trabalho e conhecimento para mudarmos o que está em desacordo com a proposta que desejamos. Deste modo, “[...] podemos realizar mudanças incrementais, aos poucos ou, quando possível, mudanças mais profundas, disruptivas, que quebrem os modelos estabelecidos. Ainda estamos avançando muito pouco em relação ao que precisamos” (Moran, 2015, p. 31).

Contudo, é necessário deixar claro que tipo de escola desejamos. Qual proposta pedagógica irá nortear o trabalho docente? Queremos uma escola onde nossos alunos falem e expressem seus anseios e questionamentos ou consideramos que isso não é papel da escola? Acreditamos que a escola vai além de ensinar conteúdos e de preparar para o vestibular ou temos consciência do papel político-social da educação? Se estamos seguindo por um fio que conduz a uma educação libertadora, não há como repetir modelos antigos, sem experimentar o novo.

Entendemos, portanto, que uma mudança educacional que acompanhe os avanços tecnológicos, cada vez mais velozes, e as mudanças sociais que se dão historicamente, estará intimamente ligada à utilização de metodologias ativas e de uma abordagem pedagógica que favoreça tais metodologias. Não há como o professor trabalhar através da elaboração de roteiros de estudo, por exemplo, se está pautando suas ações em uma abordagem tradicional, na qual o aluno apenas ouve e quando fala segue um protocolo pré-estabelecido. Torna-se claro, assim, que a abordagem sociocultural e as metodologias ativas caminham lado a lado na construção de uma educação inovadora, que auxilia na efetivação de uma aprendizagem realmente significativa.

6 REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune and Stratton, 1963. In: MORAN, José; BACICHI, Lilian. (org.). **Metodologias ativas para uma construção inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 80.

BACICH, Lilian e MORAN, José (org). **Metodologias ativas para uma construção inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Educação e mudanças**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacyr (org). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

KASTRUP, Virgínia. **Aprendizagem, arte e invenção**. In: Revista Psicologia em estudo. Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

MARQUES, Luciana Pacheco; MARQUES, Carlos Alberto. **Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre educação**. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Rio de Janeiro, n. 29, p. 1-14. 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/dialogando-com-paulo-freire-e-vygotsky-sobre-educacao>. Acesso em: 21 ago 2022.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAIS, Sarah Papa de. Et al.. **Metodologias ativas de aprendizagem: elaboração de roteiros de estudo em "salas sem paredes"**. In: MORAN, José; BACICHI, Lilian. (org.). Metodologias ativas para uma construção inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 395-430.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto- PROEX/UEPG, 2015.

PEREIRA, Maria Amélia Lucas; ALMEIDA, Patrícia Albieri de; AZZI, Roberta Gurgel. **A dimensão teórico-prática da psicologia educacional na formação de professores: a metodologia da problematização como desencadeadora da articulação entre teoria e prática**. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. (Org.). Psicologia e formação docente: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

PERES Cristiane Martins; VIEIRA Marta Neves Campanelli Marçal; ALTAFIM Elisa Rachel Pisani; MELLO Michela Bianchi de; Suen Kemen Samder. **Abordagens pedagógicas e sua relação com as teorias de aprendizagem**. Medicina (Ribeirão Preto) [Internet]. 3 de novembro de 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86611>. Acesso em 28 ago 2022.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno**. In: Psicologia, análise e crítica da prática educacional. Campinas: ANPED, 2000.

VALENTE, José Armando. **A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia**. In: MORAN, J. M.; BACICHI, L. (org.). Metodologias ativas para uma construção inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 80.

VYGOTSKY, Lév Semenovich. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na infância**. In: VYGOTSKY, Lév Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich;

LEONTIEV, Aléxis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117.

CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DE EXTENSÃO ENTRETEXTOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DE LICENCIANDOS DO CURSO DE LETRAS DA UFMA

Erika de Sousa Monteiro (UFMA)¹

Ilza do Socorro Galvão Cutrim (UFMA)²

1 INTRODUÇÃO

As licenciaturas correspondem a um grau acadêmico que vincula os estudantes do ensino superior à prática pedagógica. Estão fundamentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de novembro de 1996, a qual estabelece coordenadas elementares para o funcionamento da educação nacional. Em seu Art. 62, a referida lei propõe parâmetros para o processo de formação docente e para as nuances concernentes aos cursos de licenciatura. Nesse processo, os alunos das licenciaturas se prepararão para atividades docentes específicas voltadas para o ensino-aprendizagem, tais como planejamento e regência de aulas.

O curso de licenciatura em Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) fomenta a formação docente. À vista disso, ao longo da graduação, fornece ao licenciando uma visão do contexto escolar por meio de componentes curriculares direcionados para o diagnóstico, bem como para a intervenção nesse cenário, propiciando os primeiros olhares do graduando para aquilo que a escola exige. Esses componentes curriculares, de caráter interventor, auxiliam os acadêmicos no tocante a aspectos fundamentais da realidade do ensino, tais como entender o funcionamento da escola, estabelecer contato com o corpo discente, analisar o papel do professor em sala, entre outros.

No que diz respeito ao eixo das práticas pedagógicas do Curso de Letras da UFMA, na maior parte dos casos, ele se mostra mais compatível com a realidade escolar que aguarda o graduando a partir dos componentes curriculares relacionados aos Estágios Supervisionados Obrigatórios. No atual currículo de Letras, aprovado pela Resolução CNE/CES nº 109/2002, os estágios devem ser cursados pelo aluno do sétimo ao nono períodos, divididos por níveis educacionais (fundamental e médio) e línguas (materna e estrangeiras). Assim sendo, o papel da disciplina Estágio Supervisionado é importante, pois é uma etapa que contribui para que o licenciando tenha um entendimento mais concreto sobre sua escolha profissional e a permanência na carreira em que está se formando.

Além do estágio como processo de profissionalização, outro campo de experiência dos acadêmicos de Letras tem sido a extensão universitária. Os projetos de extensão não só ampliam a atuação da Universidade para além das atividades desenvolvidas nas salas

¹ Graduada em Letras Português-Espanhol pela UFMA - erika.monteiro@discente.ufma.br

² Profa. Dra. do Departamento de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras da UFMA - ilza.galvao@ufma.br

de aula, como também funcionam como base para a realização da experiência dos acadêmicos, na medida em que articulam o conhecimento científico com a prática acadêmica, interagindo e transformando a realidade social. Exemplo dessa realidade é o Projeto de Extensão Entretextos, vinculado ao Departamento de Letras, que oportuniza a prática docente aos licenciandos. Sendo um projeto extensionista voltado para o ensino de redação para alunos da rede pública de ensino, seu papel, no âmbito universitário, é introduzir os licenciandos de Letras aos processos de ensino-aprendizagem.

Assim, a pergunta que norteia esta pesquisa é: que contribuições o Projeto de Extensão Entretextos tem oferecido para a formação docente de licenciandos do curso de Letras da UFMA? Para responder a essa pergunta, esta pesquisa se baseia na teoria dos discursos de Michel Foucault, com o objetivo de analisar como os enunciados dos estudantes extensionistas refletem e incorporam a formação recebida no projeto. A análise discursiva permitirá perceber as mudanças nas identidades profissionais dos estudantes, bem como a influência do Projeto Entretextos no desenvolvimento de competências pedagógicas, na integração entre teoria e prática, e na adaptação às demandas do campo educacional. Assim sendo, o objetivo é compreender como o discurso dos participantes revela o impacto do projeto em sua formação como professores, fornecendo uma visão detalhada das contribuições específicas desse programa de extensão.

Partindo dessa questão, o objetivo geral deste trabalho consistiu em analisar as contribuições do Projeto de Extensão Entretextos para a formação docente de licenciandos do curso de Letras da UFMA em relação ao ensino de Produção textual. Como objetivos específicos, pretendemos apresentar a importância da formação docente para o graduando do curso de Letras, descrever a importância da extensão para a prática pedagógica e analisar, por meio de questionários, a opinião de graduandos participantes do Entretextos. Inicialmente, apresentamos a fundamentação teórico-metodológica, traçando discussões sobre a pesquisa bibliográfica e qualitativa; na sequência, apresentamos a análise teórica que fundamenta a pesquisa, destacando determinados aspectos discursivos foucaultianos, atrelados à prática pedagógica, e delineamos o campo de extensão universitária e sua conexão com a prática pedagógica.

Abordamos a importância dos projetos de extensão, com ênfase, sobretudo, no Entretextos, examinando sua evolução ao longo dos anos. Finalmente, analisamos os relatos derivados de questionários aplicados a acadêmicos do curso de Letras que atuaram no Entretextos.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos as bases metodológicas da pesquisa, objetivando esclarecer as escolhas e princípios que permeiam os resultados a que chegamos.

2.1 SOBRE A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E QUALITATIVA

Os procedimentos metodológicos utilizados para a concretização deste trabalho foram desenvolvidos por meio da aplicação de questionários. De acordo com Gil (1999, p. 128), os questionários são entendidos como uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” Assim, este recurso foi aplicado com seis acadêmicos do

curso de Letras, que são integrantes do projeto Entretextos. Estabelecemos como critério de seleção a participação ativa desses estudantes na referida ação extensionista.

Assim, esta pesquisa possui caráter qualitativo e utiliza materiais textuais, baseando-se no conceito de construção social da realidade do estudo, pois valoriza a perspectiva dos participantes e seus conhecimentos sobre a questão em estudo (Flick, 2009). Os dados foram coletados por meio da ferramenta *Google Forms*. A interface dessa plataforma permite o envio e o recebimento das perguntas e respostas de forma rápida e prática, sem comprometer a qualidade da análise. Para aplicar os formulários, foi necessário enviá-los a seis acadêmicos por meio da rede social *WhatsApp*.

Questão 1: *Qual é o impacto do Projeto de Extensão Entretextos na sua formação acadêmica?* As análises das respostas serão conduzidas com base nas concepções foucaultianas sobre enunciado, sujeito e relações de poder.

É importante ressaltar que a escolha do tema está relacionada à importância de entender como projetos de extensão, como é caso do Entretextos, contribuem para a formação dos futuros professores de Letras, tendo em vista que esse tipo de projeto oferece uma oportunidade prática e concreta de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos durante a graduação, preparando os alunos para os desafios reais da docência. Ademais, o tema permite explorar como essas experiências práticas corroboram para a identidade profissional e as competências pedagógicas dos licenciandos, aspectos cruciais na formação de educadores. Outrossim, a escolha pela abordagem qualitativa se deve à necessidade de compreender a fundo as percepções e experiências dos estudantes em relação ao Projeto Entretextos. Esse tipo de metodologia é eficiente para captar nuances e complexidades das experiências humanas que não podem ser quantificadas. No que tange às teorias de análises, a seleção se deu por sua adequação para analisar como os discursos e práticas dentro do projeto modelam a formação da identidade profissional dos licenciandos. Os conceitos de enunciado, sujeito e relações de poder permitem uma análise detalhada de como os participantes são moldados pelo e moldam o contexto discursivo em que estão inseridos.

2.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA, A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Conforme observado por Pereira (1999, p. 111), ao tratar das primeiras preocupações sobre a formação docente no contexto das licenciaturas, “[...] no Brasil, as licenciaturas foram criadas nas antigas faculdades de Filosofia, nos anos 30, prioritariamente como consequência da preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária.” Sendo assim, as práticas pedagógicas têm sido fonte de preocupação há décadas, o que justifica as constantes adaptações no ensino superior para atender a necessidade de direcionar profissionais ao ensino básico com a devida capacitação. Em razão dessas preocupações, o ensino superior promoveu a profissionalização dos estudantes por meio de práticas nos estágios supervisionados e com o auxílio do campo extensionista.

Em relação à profissionalização, ao longo da graduação, os estudantes são apresentados a métodos educacionais que enriquecem seu desempenho prático. Isso ocorre porque o aluno, enquanto profissional em formação, pode experimentar as metodologias de ensino disponíveis, geralmente ensinadas no componente pedagógico denominado Didática, e selecionar aquela que melhor se alinha ao perfil profissional que está construindo. Esse elemento é fundamental para o acadêmico em formação, como detalha Bastos (2017) em seus estudos sobre *A importância da didática na formação docente*.

[...] O conhecimento sobre algo é essencial para o professor que usando dos seus muitos métodos norteará a sua didática pedagógica, tendo em vista as necessidades específicas em cada contexto, em cada turma e em cada aluno. Todavia, ao se pensar na didática, surgem certas dificuldades ao longo do planejamento, uma vez que o mesmo deve originar-se de objetos concretos e que venham focalizar, exclusivamente, o público alvo. (Bastos, 2017, p. 2)

Desse modo, a soma de conhecimentos teóricos e práticos é essencial, tendo em vista que essa relação se torna mais eficiente quando o aluno passa a vivenciar o âmbito escolar na prática, ou seja, quando ele aplica os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula na prática pedagógica.

Concernente à extensão universitária, seu surgimento no Brasil como ideia de curricularização ocorreu inicialmente no Plano Nacional de Educação (PNE), cuja intenção era apresentar metas e estratégias para garantir o acesso a uma educação de qualidade. Nas metas 21 e 23 do PNE 2001-2010, houve a obrigatoriedade de que dez por cento dos créditos curriculares exigidos na graduação fossem integralizados em ações extensionistas. Além disso, a tríade ensino-pesquisa-extensão está assegurada tanto pela Constituição Federal, de forma indireta, quanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o que demonstra a importância da relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão no âmbito do ensino superior.

Doravante, em relação à extensão, houve reformulações e adequações em diferentes setores que regem os fundamentos do ensino superior. Nessa perspectiva, segundo Nogueira (2000), a Extensão Universitária deve objetivar que a tríade seja integradora de produtos que favoreçam a comunidade (sociedade), o trabalho do professor e a formação dos estudantes, fomentando transformações significativas em todos os envolvidos.

Concomitantemente, ao longo dos anos, a Extensão Universitária apresentou-se como um cenário no qual a principal finalidade da comunidade que compõe essa tríade era receber aquilo que a Universidade teria que, de alguma forma, devolver. No entanto, ao longo dos anos, essa ideia foi completamente reformulada, tendo em vista que a comunidade não é uma tábula rasa. Nesse sentido, Nogueira (2000, p. 26) destaca que as diretrizes que fundamentam as ações universitárias são: “Interação Dialógica, Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante e, finalmente, Impacto e Transformação Social.” Essas diretrizes são essenciais nesse setor para que ocorra um bom uso dos benefícios que podem ser adquiridos.

Sob o ponto de vista da Interação Dialógica, diretriz fundamental para entender o papel da prática por meio da extensão, Nogueira (2000) explicita que:

[...] Interação Dialógica: orienta o desenvolvimento de relações entre Universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo e troca de saberes, superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais. Não se trata mais de ‘estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade’, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. (Nogueira, 2000, p. 30)

Pensar em Extensão Universitária requer um olhar atento e reflexivo sobre o que está relacionado com a universidade. O corpo discente, em processo de formação, é o principal canal que conecta a instituição à comunidade na qual está inserida. Portanto,

para o graduando, entender seu papel nesse cenário é fundamental, uma vez que o processo de formação é indissociável do âmbito social.

As diretrizes que regem a extensão universitária, além de promover a interação dialógica que contempla a troca de saberes entre universidade e comunidade, tratam da transformação social, promovendo reflexões sobre como essa parceria pode viabilizar mudanças significativas na sociedade. Conforme descrito no Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (2010), a extensão é responsável por estabelecer a relação entre a universidade e a comunidade. Por meio desse vínculo, surge o princípio da indissociabilidade, fundamental para o processo educacional, cultural, científico e político, gerando transformações significativas em ambos os lados. Sob o mesmo ponto de vista, Gurgel (1986), em seu estudo *Extensão Universitária: Comunicação ou domesticação?*, afirma que as atividades promovidas pela extensão funcionam como elo entre o ensino superior e a sociedade.

A pesquisa e o ensino também são elos importantes para a comunidade, uma vez que os pesquisadores contribuem para a resolução de problemas relevantes para a sociedade, como a descoberta de vacinas ou o desenvolvimento de medicamentos para o tratamento de doenças. Por outro lado, o ensino contribui para a capacitação dos indivíduos. Como observado nos estudos de Saraiva (2007), é por meio da extensão universitária que o graduando adquire experiências significativas relacionadas à atualidade, favorecendo o compromisso social dos acadêmicos. A tríade ensino-pesquisa-extensão beneficia tanto o corpo docente quanto o discente.

Diante do exposto, entendemos que a formação de professores é um processo complexo e multifacetado, moldado por aspectos históricos, sociais, culturais e políticos. Nesse sentido, consideramos importante propor uma reflexão sobre a extensão universitária, especialmente sobre o projeto de extensão Entretextos, do curso de Letras da UFMA.

2.3 PROJETOS DE EXTENSÃO NOS CURSOS DE LETRAS

As licenciaturas são alicerçadas nas práticas docentes e em tudo que rege o ensino-aprendizagem. À vista disso, Andrade, Silva e Bastos (2020, p. 204), em suas análises, nos apresentam que as ações extensionistas são essenciais para que o discente possa, junto à comunidade, construir conhecimentos que favorecem a ambos. Ações criadas com apoio do corpo docente são fundamentais para promover experiências profissionais. Uma delas são os Projetos Extensionistas, correspondentes às atividades que são desenvolvidas por alunos e professores, dentro da universidade, tendo como público-alvo a comunidade em geral.

No que concerne ao curso de Letras da UFMA, este possui alguns Projetos Extensionistas, aspirando à prática profissional durante a graduação. Nesses projetos, o desenvolvimento de atividades é executado por alunos do curso, geralmente a partir do terceiro período. Sob a supervisão de docentes, a maior parte destas iniciativas estão vinculadas ao ensino de línguas. Além disso, a participação em projetos tem sido recorrente nos dias atuais, servindo como auxílio ao estágio, já que muitos alunos utilizam sua participação nos projetos para redução de horas em estágios obrigatórios, como prevê o Projeto Pedagógico do curso (2017).

Projetos como Entretextos³, NCL (Núcleo de Cultura Linguística)⁴, o CLC (Centro de Línguas e Cultura do Maranhão)⁵, o projeto Dom Quixote⁶, o CEI (Centro de Ensino de Línguas)⁷, além de possibilitarem que o discente esteja inserido em situações acadêmicas reais e possa utilizar esses conhecimentos nas diferentes áreas do curso de Letras, oportunizam ao estudante participarem dos projetos com bolsas. Para ter acesso a esses projetos extensionistas, os alunos precisam passar por um processo seletivo, geralmente divulgado por meio de Edital no site oficial da UFMA e nas redes sociais dos projetos. As bolsas oferecem auxílio financeiro para a permanência do estudante no ensino superior

2.4 PROJETO DE EXTENSÃO ENTRETEXTOS

O Projeto de Extensão Entretextos é respaldado pela Resolução Consepe Nº 702/2009. Atualmente, o Entretextos possui quatorze anos de atividade. Vinculado ao Departamento de Letras, o Entretextos, desde sua fundação, está sob a coordenação e vice-coordenação das professoras doutoras Ilza Galvão Cutrim e Mônica da Silva Cruz, respectivamente. O Entretextos desenvolve aulas de leitura e produção textual junto a alunos da rede pública estadual e tem como principal objetivo abordar a linguagem como interação social, como um processo de interlocução e constituição dos sujeitos.

Vale ressaltar, neste artigo, uma breve história sobre as atividades do Entretextos, desde o seu início, em 2009. Inicialmente, eram oferecidas oficinas de leitura e produção textual para estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, focando em práticas de ensino relacionadas ao estudo de tipologias e gêneros textuais. As oficinas eram desenvolvidas no Centro de Ensino Antonio Ribeiro da Silva, localizado no bairro Sá Viana, próximo à UFMA. No ano de 2012, as oficinas passaram a ser desenvolvidas em salas de aula na própria Universidade para alunos da comunidade ludovicense. Ao longo dos anos, o Entretextos firmou parcerias com outros projetos de extensão da UFMA, como o Núcleo de Cultura Linguística-NCL. Após essa parceria, e respondendo a uma demanda de alunos da comunidade ludovicense, que reivindicava um curso preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, a coordenação do Entretextos foi reinventando sua proposta e teve sua configuração inicial alterada:

[...] a proposta inicial foi alterada pelo fato da procura, que surgiu no Núcleo de Cultura Linguística (NCL) da UFMA, por cursos de redação para vestibulares, como o Enem. Assim, em 2016.2 o Projeto de Extensão Entretextos ganha um novo desenho, e desde então passou a preparar jovens para a escrita da redação no Enem (Vilanova, 2022, p. 67).

³ Projeto extensionista, vinculado ao Departamento de Letras da UFMA que oferece o ensino de Redação gratuito para a comunidade;

⁴ Projeto extensionista, vinculado ao Departamento de Letras da UFMA que oferece, de forma acessível, o ensino de Línguas para a comunidade;

⁵ Projeto extensionista, vinculado ao Departamento de Letras da UFMA que oferece, de forma acessível, o ensino de Línguas para a Jovens e adolescentes da comunidade;

⁶ Projeto extensionista inativo, vinculado ao Departamento de Letras da UFMA que oferecia o ensino de Espanhol para crianças e adolescentes de escolas públicas;

⁷ Projeto extensionista inativo, vinculado ao Departamento de Letras e a Proen Letras da UFMA, cujo objetivo era o de oferecer, gratuitamente, cursos de língua estrangeira para os alunos internos da universidade.

Em razão dessa reorientação, no segundo semestre de 2016, a proposta do Projeto de Extensão Entretextos sofreu uma mudança significativa, que alterou o curso de sua proposta de atividade, público-alvo e objetivos. Em outras palavras, as atividades de planejamento foram pensadas e direcionadas para a proposta do ENEM e para alunos que se preparam para esse exame. A partir dessa mudança, o Projeto iniciou a oferta de oficinas de leitura e produção textual, com ênfase para os conteúdos relacionados à redação do ENEM para jovens e adultos da comunidade oriundos da rede pública. O projeto concentra parte de seus esforços no ensino do gênero dissertativo-argumentativo, considerando que este é o padrão requerido pelo ENEM.

O público profissional que atua neste projeto extensionista é composto por acadêmicos do curso de Letras da UFMA. Para que possam atuar nas atividades do Entretextos, os acadêmicos passam por um processo seletivo, por meio de um edital específico, sob a análise e aprovação das coordenadoras do projeto. As vagas são distribuídas entre bolsistas, com bolsas associadas ao Programa de Cooperação Acadêmica (Procad) e Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAES), intermediadas pelo PIBIC e Foco Acadêmico, e voluntários. Paralelamente, ao tratar da captação de alunos para o projeto, esse processo também se dá através de editais publicados nas redes sociais do Projeto, em especial o Instagram.

No presente artigo, analisamos o enunciado de seis acadêmicos de Letras da UFMA que atuam como extensionistas do projeto Entretextos.

2.5 A PERSPECTIVA DISCURSIVA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Conforme já explicado, este estudo possui cunho qualitativo e baseia-se na perspectiva discursiva e enunciativa de Michel Foucault para entender como são instaurados discursos em torno da formação dos professores e a que regras obedecem. Nesse sentido, tomamos as concepções de discurso, enunciado, poder e sujeito para direcionar as reflexões apresentadas pelos acadêmicos no que se refere à formação docente.

Para Michel Foucault, o discurso não se refere apenas a palavras faladas ou escritas, é também um conjunto mais amplo de práticas discursivas que constroem e regulam o conhecimento. À vista disso, o discurso aqui é entendido como um sistema de saberes e poderes que compõem a nossa realidade (Revel, 2005). Assim, Michel Foucault propôs uma perspectiva abrangente do discurso, indo além das palavras para incluir práticas que refletem e estão imbuídas de poder e conhecimento, constituindo nossa compreensão da realidade.

Além disso, segundo os estudos de Sousa e Cutrim (2016), o discurso tem por unidade mínima o enunciado, que é mais que uma simples declaração, é uma unidade discursiva que abarca não somente as palavras, mas também as condições sociais, históricas e de poder que a rodeiam. Portanto, essa visão nos leva a compreender que cada enunciado é carregado de significados e influenciado por diversos fatores contextuais, tais como normas sociais, relações de poder e valores culturais. Logo, entender o enunciado vai além da análise superficial das palavras utilizadas, envolvendo uma análise mais profunda das dinâmicas sociais e históricas que o permeiam.

Para analisar os discursos sob a ótica de Foucault é imperativo rejeitar explicações simplistas, interpretações superficiais e a incessante busca por um significado último ou oculto. O estudo de um "discurso" frequentemente se depara com práticas comuns que envolvem considerá-lo como um conjunto de signos referentes a conteúdos específicos, carregando significados muitas vezes ocultos, dissimulados ou intencionalmente

deturpados. Para Michel Foucault (2007), a abordagem adequada demanda permanecer, ou ao menos tentar permanecer, no nível de existência das palavras e das coisas ditas. Isso implica em dedicar esforço significativo ao próprio discurso, permitindo que ele se manifeste na complexidade que lhe é peculiar. O primeiro passo para alcançar isso é libertar-se de uma longa e eficaz aprendizagem que nos leva a enxergar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a conteúdos específicos, frequentemente envoltos em significados ocultos, dissimulações e deturpações intencionais. Foucault sugere que é como se dentro de cada discurso, ou em um tempo anterior a ele, estivessem presentes, intocadas, verdades, aguardando serem descobertas pelo estudioso.

Para Foucault (2007), o exame do discurso consistiria precisamente em compreender enunciados e relações que o próprio discurso coloca em movimento. Isso implica analisar relações históricas e práticas muito concretas que estão ativamente presentes nos discursos. Tomemos como exemplo a análise de textos oficiais sobre educação infantil sob essa perspectiva. Significativamente, isso envolveria, em primeiro lugar, evitar interpretações simplistas do que estaria "por trás" dos documentos, buscando explorar ao máximo os materiais como produções históricas e políticas. Isso se dá na medida em que as palavras são construções e a linguagem é constitutiva de práticas.

Segundo Fischer (2001, p. 200),

[...] tudo é prática em Foucault. E tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam. Nesse sentido, o discurso ultrapassa a simples referência a 'coisas', existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera 'expressão' de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria. É a esse 'mais' que o autor se refere, sugerindo que seja descrito e apanhado a partir do próprio discurso, até porque as regras de formação dos conceitos, segundo Foucault, não residem na mentalidade nem na consciência dos indivíduos; pelo contrário, elas estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo.

Michel Foucault analisa como os enunciados contribuem para a formação de discursos que moldam as práticas sociais e regulam o conhecimento. Um determinado discurso é constituído de um conjunto de enunciados, baseados em determinado sistema de formação discursiva. Para compreender um discurso, é necessário entender como ele se constituiu e quais foram as condições de aparecimento de tal conjunto de enunciados e não de outros.

No que tange à relação entre enunciado e sujeito, sabe-se que é complexa e fundamental para entender como se forma o conhecimento e o poder em uma sociedade.

Levando em conta que a produção discursiva feita por sujeitos, inseridos em uma contingência histórica, resulta em efeitos de sentidos e que estes são a forma de apreensão da realidade pelo sujeito, consideramos os discursos como categorias móveis, que estão sempre em movimento, sofrem transformações e acompanham as transformações sociais e políticas de toda a vida humana. (Foucault, 2001 *apud* Sousa e Cutrim, 2016, p. 50).

Com base na citação acima, é importante ver o sujeito discursivo como parte de um contexto social, sendo compreendido dentro de espaços heterogêneos.

Para Foucault, o poder é descentralizado e se manifesta em diversas instituições e práticas sociais. Assim, o discurso não apenas reflete, mas também constitui relações de poder. O sujeito é, portanto, formado e moldado por esses discursos e pelas práticas de poder que permeiam a sociedade. Revel (2005) destaca a importância de considerar como essas concepções se entrelaçam para entender a dinâmica do poder na sociedade, permitindo uma análise mais complexa e contextualizada.

Sobre esse ponto de vista, Revel (2005) enfatiza a necessidade de compreender como o poder se manifesta em instituições, discursos e práticas cotidianas, influenciando diretamente na construção do sujeito. Por essa razão, a aplicação de sua teoria neste trabalho proporcionará refletir criticamente sobre as contribuições de práticas pedagógicas proporcionadas pelo Entretextos. O trabalho inclui a indagação dos discursos presentes no processo formativo de discentes, analisando como são configuradas as percepções de ensino e formação docente. Conforme o que foi apresentado, Lemos e Nunes declaram que:

[...] Podemos dizer que a formação do Docente precisa possibilitar esta oportunidade de o sujeito captar o saber e o amplia-lo através das orientações e direções que lhe forem concedidas para criar e recriar a suas pesquisas sobre os objetos que estarão sendo por ele analisados, neste caso, a educação. Assim esta prática vai possibilitar pensar a educação de uma forma descentralizada, dando a condição de visualizar novas concepções e métodos para difusão e aplicação do saber. (Lemos e Nunes, 2013, p.50)

Nessa perspectiva, o processo de formação docente é medido pela necessidade que o estudante tem em aprimorar e experienciar a prática.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 DISCURSOS DOS ACADÊMICOS ATUANTES NO ENTRETEXTOS

Os dados a seguir referem-se aos resultados obtidos por meio de questionário aplicado com seis acadêmicos atuantes no Entretextos. Serão apresentadas as respostas em ordem de envio na ferramenta Google Forms. O questionário, composto de três perguntas, apresenta duas questões pessoais que não serão aqui analisadas, a fim manter o anonimato dos acadêmicos. A terceira refere-se à pergunta central desta análise.

As respostas serão apresentadas a seguir e os participantes da pesquisa serão identificados por Acadêmico 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

Quadro 1 - Comentários dos acadêmicos

<i>De que modo o Projeto de Extensão Entretextos contribui na sua formação acadêmica?</i>	
Acadêmico	Respostas
Acadêmico 1	“O projeto reflete no aumento das oportunidades profissionais. Além disso, fazer parte desse projeto completa o perfil e garante um diferencial significativo no mercado de trabalho”.
Acadêmico 2	“Tem grande valia, pois posso ter a experiência prática de ministrar aula, interagir com os alunos e aprimorar por meio das experiências a minha metodologia”.
Acadêmico 3	“O projeto Entretextos foi a minha primeira oportunidade na docência e os aprendizados adquiridos nessa experiência me abriram muitas portas. Participar do projeto contribuiu em diversos pontos para o aperfeiçoamento da minha vida

	acadêmica, principalmente no aspecto da oralidade e da escrita. Antes do Entretextos eu não conseguia falar em público, hoje a minha desenvoltura em sala de aula está cada vez mais fluida, graças a esta oportunidade”.
Acadêmico 4	“De uma maneira extremamente magnífica. Infelizmente na graduação não nos conectamos integralmente com a essência do que vamos ensinar em sala de aula nas diversas modalidades. Passamos anos na graduação e quando vamos pra sala de aula somos questionados. Eu aprendi muito no projeto, como ser professora, como olhar os alunos, como melhorar minha didática, entender de redação e analisar discursos. Assim como me aprimorei na gramática para entender palavra por palavra dos textos que corrijo e também na literatura. Embora trilhemos certos caminhos no mestrado, o mercado de trabalho pra quem não é concursado exige que você como professor domine sua área, dessa forma posso dizer que o Entretextos me ajudou”.
Acadêmico 5	“O projeto contribui na minha formação acadêmica quanto às metodologias e desenvolvimento em sala de aula. Para diversos assuntos e áreas, o que aprendi durante a ministração de aulas no Entretextos, pude utilizar como base para ministração de aulas em outras áreas e situações. Foi uma porta que abriu diversas possibilidades e me deu oportunidade de olhar para o ensino de uma forma mais dinâmica”.
Acadêmico 6	“Contribui para uma adequação prática dos conhecimentos teóricos aprendidos no curso”.

Fonte: Criado pela autora com base no questionário

O acadêmico 1 participa do Projeto há um ano e é bolsista. Em seu enunciado, esse sujeito destaca que o Entretextos não apenas influencia positivamente às oportunidades profissionais, mas também aprimora o perfil do indivíduo, proporcionando vantagens significativas no mercado de trabalho. O enunciado do acadêmico 1 se vincula a discursos que põe em evidência dizeres sobre o aspecto utilitário do ensino e isso acontece porque o discurso não é simplesmente um veículo de transmissão de informações, mas sim uma ferramenta que reflete e constitui relações de poder em uma sociedade. Sob essa ótica, o enunciado dá ênfase à instrumentalização do conhecimento para o mundo do trabalho, isto é, a conexão entre o projeto de extensão e as oportunidades profissionais; o sujeito sugere uma visão utilitária da educação através do Entretextos. O sujeito coloca em evidência um enunciado que retoma um sistema de formação de outros enunciados que se inserem em uma lógica mercadológica: a atuação em um projeto de extensão é importante porque prepara o sujeito para o mercado de trabalho.

No enunciado do acadêmico 2, participante voluntário que está no Projeto há dois anos, é observada a ênfase dada na experiência prática e no desenvolvimento pessoal do indivíduo envolvido no projeto de extensão. Quando entendemos que o sujeito é construído a partir de suas vivências sociais, significa que tal perspectiva coloca o sujeito como um agente ativo na construção de conhecimento, destacando a importância da prática e da interação. Essa abordagem permite entender a sua contribuição para a formação de subjetividades e como as práticas pedagógicas podem ser instrumentos de poder, auxiliando a maneira como os indivíduos se percebem e se relacionam com o conhecimento.

Integrando o Projeto há três anos, o acadêmico 3 foi bolsista por um ano e há dois anos é voluntário. Em seu enunciado há ênfase nas transformações pessoais e profissionais resultantes da participação no Entretextos. Nesse caso, o acadêmico constrói-se como sujeito atuante da prática pedagógica, pois o projeto, segundo ele, lhe permite o aperfeiçoamento de sua vida acadêmica, principalmente no aspecto da oralidade e da escrita e que ele poderá ter a oportunidade de aprimorar sua metodologia. É

interessante examinar como as práticas pedagógicas influenciaram não apenas o conhecimento técnico, mas também aspectos que envolvem sua subjetividade, na medida em que ele se vê de outro modo, com mais desenvoltura em sala de aula e no desenvolvimento de habilidades de comunicação, características básicas que constroem a formação discursiva sobre o que é um sujeito-professor. Em resumo, este enunciado revela que a participação em um projeto de extensão é importante na construção da formação docente, no acesso às oportunidades e no desenvolvimento de habilidades para interagir em sala de aula.

O acadêmico 4 está no Projeto há três anos. Foi um ano voluntário e há dois anos é bolsista. Em seu enunciado, é tecida uma crítica sobre o que o sujeito entende como uma falta de conexão entre a graduação em relação à prática docente. Essa observação reflete as relações de poder no campo educacional, tendo em vista que o relato sugere uma lacuna entre a formação acadêmica e a preparação para a atuação como professor, questionando a eficácia das práticas pedagógicas tradicionais. Seu enunciado sobre sua aprendizagem no âmbito da prática extensionista evidencia um olhar sobre uma certa disciplinarização do saber. Ao destacar que “Infelizmente na graduação não nos conectamos integralmente com a essência do que vamos ensinar em sala de aula nas diversas modalidades”, o sujeito (Acadêmico 4) coloca em evidência o papel disciplinador das instituições.

Segundo Foucault (2007), a escola impõe, além da disciplina corporal (que se manifesta pelo controle dos comportamentos físicos), a disciplina dos saberes, considerada por ele mais significativa que a primeira. Isso se evidencia, por exemplo, na seleção específica de conteúdos a serem ensinados, excluindo outros; na priorização de carga horária para determinados temas em detrimento de outros, e na censura de certos conhecimentos.

No enunciado do acadêmico 5, integrante do Projeto há dois anos (foi bolsista por um ano e agora é voluntário), é revelada uma multiplicidade de possibilidades derivadas do projeto de extensão para a formação acadêmica, enfatizando a transferência de aprendizados para diferentes contextos educacionais. De acordo com Michel Foucault, o discurso é uma ferramenta de poder e, baseado nesse enunciado, há uma flexibilidade do sujeito, uma vez que o acadêmico 5 utiliza o conhecimento do Entretextos como base para diversas áreas. Isso implica dizer que essa experiência amplia as possibilidades de atuação do sujeito no campo do ensino, fazendo com que as práticas pedagógicas, por meio do Entretextos, colaborem na construção da sua subjetividade de educador, possibilitando uma abordagem mais dinâmica e flexível.

No enunciado do acadêmico 6 (voluntário do Projeto há um ano) observa-se uma ênfase na relação entre conhecimentos teóricos e sua aplicação prática, sugerindo uma integração entre ambos. Sob a perspectiva foucaultiana, o sujeito se insere em um discurso que transcende a mera transmissão de teoria, destacando a aplicação prática como um elemento crucial na formação. Aqui, o enunciado sugere uma transformação do sujeito que não apenas absorve teoria, mas a incorpora em práticas concretas, alinhando-se com a visão de Foucault sobre o papel ativo do sujeito. Por esse motivo, as práticas pedagógicas contribuem na formação do sujeito.

3.2 REGULARIDADES ENUNCIATIVAS NAS RESPOSTAS DOS ACADÊMICOS

As respostas apresentadas anteriormente foram analisadas sob a perspectiva subjetiva de cada acadêmico. Entretanto, cabe refletir as regularidades enunciativas presentes em suas respostas. Segue a tabela com os acadêmicos divididos em grupos (1,

2 e 3). Aqui, entende-se que regularidades enunciativas são padrões e consistências que emergem dentro de um determinado discurso. À vista disso, elas incluem regras, convenções e práticas que governam como os enunciados são formados, transmitidos e, também, compreendidos em um dado contexto. Dessa forma, Michel Foucault utilizou o conceito de regularidades enunciativas para analisar como certos conceitos, temas e formas de expressão se repetem e se estabelecem em diferentes discursos. Desse modo, essas regularidades ajudam a compreender as condições sob as quais certos discursos se tornam dominantes, bem como as relações de poder que sustentam essas hegemonias discursivas.

Quadro 2 - Regularidades enunciativas nas respostas dos acadêmicos

Regularidades enunciativas	
Grupos de acadêmicos	Pontos convergentes (regularidades)
Grupo 1 (Acadêmicos 1 e 4)	Importância do Projeto para o aprimoramento profissional.
Grupo 2 (Acadêmicos 2 e 5)	Importância do Projeto para a experiência prática e metodológica.
Grupo 3 (Acadêmicos 3 e 6)	Importância do Projeto para a transformação pessoal.

Fonte: Criado pela autora

Considerando regularidades como semelhanças entre os enunciados dos acadêmicos, observa-se que no grupo 1 infere-se como regularidade o mercado de trabalho, no grupo 2 as experiências práticas e metodológicas e no grupo 3 as transformações pessoais.

Com relação ao grupo 1, ambos os acadêmicos evidenciam a importância do Projeto Entretexos nas oportunidades profissionais e no desenvolvimento da prática docente. Esses enunciados estão inseridos em discursos que revelam a dinâmica de poder, onde o sujeito se subjetiva de forma a se ver inserido no mundo do trabalho. Logo, há uma relação entre o poder exercido pelo mundo do trabalho e a construção do sujeito docente, destacando a utilidade prática do conhecimento adquirido no projeto para a adequação ao sistema educacional e profissional.

Nesse sentido, o Entretexos além de facilitar a inserção dos futuros docentes no mercado de trabalho, também configura suas identidades profissionais através das práticas pedagógicas e dos discursos hegemônicos que permeiam o campo educacional. Além disso, esses enunciados refletem a maneira como o poder se manifesta nas relações pedagógicas, onde o conhecimento transmitido e as competências desenvolvidas são orientados por normas e valores instituídos pelo mercado de trabalho e pelas políticas educacionais. Portanto, a análise desses enunciados permite uma compreensão mais aprofundada no tocante às práticas pedagógicas e as oportunidades profissionais proporcionadas pelo Projeto.

O grupo 2, por outro lado, enfatiza a experiência prática e metodológica proporcionada pelo Entretexos. Nos referidos enunciados, percebe-se a construção dos sujeitos ativos, capazes de utilizar o conhecimento adquirido no Projeto como ferramenta para a prática docente. Nesse sentido, a aplicação do conhecimento em diversas áreas sugere uma agência do sujeito na formação de estratégias metodológicas, evidenciando a

capacidade de adaptação e a atuação em diferentes contextos de poder na prática educacional. Essa abordagem ressalta a importância de não apenas adquirir conhecimento teórico, mas também desenvolver habilidades práticas e estratégias adaptativas para lidar com os desafios do ambiente educacional.

Os enunciados do grupo 2 indicam uma compreensão mais ampla da prática docente, que vai além da simples transmissão de conteúdo e incorpora uma perspectiva mais dinâmica e participativa, na qual os docentes são agentes ativos na construção do conhecimento e na adaptação às demandas em constante mudança do contexto educacional. Assim, a ênfase na experiência prática e na aplicação do conhecimento do projeto extensionista reflete uma visão pedagógica que valoriza a capacidade dos educadores de se envolverem de forma reflexiva e crítica em sua prática profissional, contribuindo para uma educação mais significativa e eficaz.

Por fim, o grupo 3 dá enfoque na transformação pessoal e na adequação prática dos conhecimentos teóricos. Posto isso, os enunciados são vistos como expressões da construção do sujeito, moldado não apenas pelo conhecimento teórico, mas também pela experiência prática proporcionada pelo projeto extensionista. A transformação pessoal sugere uma dinâmica de poder na qual o sujeito, ao participar do Entretextos, reconfigura sua subjetividade, adaptando-se às exigências práticas do campo educacional.

A análise dos enunciados do grupo 3 revela uma compreensão profunda da interação entre teoria e prática na formação do sujeito docente. Eles destacam como a participação no Projeto Entretextos não apenas expande o repertório de conhecimentos dos educadores, mas também promove um processo de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal. Ao reconhecerem a importância da transformação pessoal e da adaptação prática dos conhecimentos teóricos, os participantes do grupo 3 evidenciam uma abordagem reflexiva e crítica em relação à sua prática pedagógica. Essa perspectiva ressalta a relevância não apenas do domínio do conteúdo acadêmico, mas também da capacidade de aplicá-lo de forma significativa e contextualizada no contexto educacional. Portanto, os enunciados desse grupo refletem uma compreensão mais ampla do papel do educador como agente de mudança e transformação, tanto em sua própria trajetória profissional quanto na vida dos estudantes e da comunidade educacional como um todo.

Em todos os grupos, os enunciados refletem a interação complexa entre o sujeito, o discurso, o poder e a utilidade prática do conhecimento. A participação no Projeto é percebida como peça fundamental na construção dos sujeitos docentes, que respondem às demandas do mercado educacional, revelando as nuances das relações de poder no contexto da formação acadêmica e profissional.

No estudo do projeto de extensão Entretextos, a primeira questão é decidida detalhadamente por ser central para compreender o impacto do projeto na formação dos pós-graduandos em literatura da UFMA. A primeira questão, que examina as regularidades dos discursos pedagógicos e o seu impacto na identidade e na prática dos futuros professores, é fundamental, porque cria uma base teórica e metodológica para a análise de outras questões. Nessa perspectiva, esta questão trata das regularidades discursivas, e como estas são importantes para compreender como o conhecimento e a autoridade são construídos no ambiente educacional do projeto Entretextos. Logo, essa compreensão é central para a análise foucaultiana, porque os discursos e as práticas pedagógicas são analisados de acordo com suas regularidades e descontinuidades, tendo em vista que a privatização do sujeito permite explicar como os discursos pedagógicos dominantes influenciam a formação dos sujeitos e está diretamente alinhada com a perspectiva teórica de Michel Foucault, que enfatiza a análise das formações discursivas.

Uma vez claras as regularidades dos discursos, é possível fazer uma análise mais ampla das práticas pedagógicas e das experiências individuais dos alunos, pois a

compreensão das estruturas discursivas subjacentes fornece o contexto necessário para a interpretação de micropráticas e declarações específicas dos participantes. A partir disso, as demais questões podem ser abordadas de forma mais objetiva e direta, pois a compreensão da dinâmica de poder e conhecimento que forma o ambiente educacional já está estabelecida. Outrossim, o detalhamento da primeira questão garante que a análise seja coerente e bem fundamentada. Foucault enfatiza a importância da compreensão das regularidades discursivas na análise dos enunciados e das práticas cotidianas. Assim, a priorização desta questão garante que as estruturas de poder que influenciam a prática educativa não sejam negligenciadas na análise subsequente e também evita a superficialidade e permite uma análise mais versátil e detalhada das interações e práticas pedagógicas observadas no projeto Entretextos.

As demais questões foram feitas de forma mais concisa para manter um foco analítico nas regularidades discursivas de acordo com a perspectiva teórica de Foucault. Outras questões, embora importantes, são o desenvolvimento ou a aplicação de uma compreensão original das regularidades discursivas. Em suma, a apresentação mais concisa mantém a clareza e evita assuntos desnecessários. Além disso, tal abordagem pode expor a natureza das práticas pedagógicas e das experiências dos estudantes de graduação sem distrair o leitor com detalhes que podem ser melhor compreendidos à luz da análise das regularidades discursivas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas partilhadas pelos acadêmicos revelam que o Projeto Entretextos desempenha um papel crucial na jornada formativa dos licenciandos em Letras. Isso implica dizer que o Entretextos não aborda apenas a utilidade prática do conhecimento para o mercado de trabalho, como também estimula o desenvolvimento pessoal dos graduandos, por meio do aperfeiçoamento de habilidades como a oralidade, a escrita e o trabalho em equipe. Ademais, essas reflexões trouxeram à tona críticas construtivas em relação ao curso, destacando a carência de oportunidades de práticas pedagógicas, uma lacuna que o Entretextos busca preencher de maneira significativa.

A transferência de aprendizados para diversos segmentos educacionais é vista como importante pelos acadêmicos. Mergulhar nessas considerações, à luz da teoria do discurso de Michel Foucault, nos ajuda a entender como as práticas educacionais não apenas refletem, mas também moldam relações de poder no ambiente acadêmico. À vista disso, é evidente a importância do Entretextos na desconstrução dessas dinâmicas, promovendo uma abordagem mais inclusiva e participativa.

Ao cumprir os objetivos propostos, este trabalho procura demonstrar a contribuição significativa do Entretextos para a formação docente de alunos licenciandos do curso de Letras da UFMA, dando ênfase à necessidade contínua de iniciativas que integrem a teoria e prática na educação.

5 REFERÊNCIAS

ANDRADE, Iasmim Santana; SILVA, Jeane Pereira da; BARROS, Joelia Martins. **Uma reflexão sobre a participação em projetos de extensão e suas contribuições para a formação docente.** Formação Docente, v. 12, n. 1, p. 203-212, 2020.

BASTOS, Manoel de Jesus. **A Importância da Didática na Formação Docente.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Ed. 01, Vol. 14. pp. 64-70, 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.**

FISCHER, Rosa Maria B. **Foucault e a análise do discurso em educação.** Cadernos de Pesquisa (114), 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>. Acesso em: 18 jan. 2024.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS – FORPROEX, 2010, Belo Horizonte. **Extensão Universitária: organização e sistematização.** Belo Horizonte: COOPMED, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** 33. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LEMOS, Danilo Sérgio Pallar; NUNES, Silma do Carmo. **Qual a contribuição de Foucault para a formação docente.** In: Anais do Encontro de Pesquisa em Educação e Congresso Internacional de Trabalho Docente e Processos Educativos. 2013. p. 49-54.

NOGUEIRA, M. D. P. (Org.) **Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas.** Belo Horizonte: PROEX/UFMG; O Fórum, 2000.

PARECER CNE/CES nº 109/2002. **Dispõe sobre a carga horária de estágio supervisionado estágio supervisionado e prática de formação docente para os cursos de formação de formação de professores.**

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente.** Educação & sociedade, v. 20, p. 109-125, 1999.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE). **Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001.** Brasília: MEC, 2001c. BRASIL

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais / Judith Revel; trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlo Piovesani.** São Carlos: Claraluz, 2005.

SARAIVA, J. L. **Papel da Extensão Universitária na Formação de Estudantes e Professores.** Brasília Médica, Brasília, v. 44, n. 3, p. 220-225, 2007.

SOUSA, Claudemir; CUTRIM, Ilza Galvão. **Práticas discursivas e função enunciativa na constituição do sujeito quilombola.** MOARA - Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras, v. 2, n. 40, p. 47-56, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português/Inglês.** São Luís, 2017

VILANOVA, Rosana de Carvalho. **Autoria em produções de pré-vestibulandos:** uma análise de textos de alunos do projeto de extensão Entretextos do departamento de Letras (UFMA), Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2022.

**(DES)CORPORIFICAÇÃO DA NARRADORA LUÍSA EM O
PLANETA DESCONHECIDO E ROMANCE DA QUE FUI ANTES DE
MIM, DE LUÍSA DACOSTA**

Verônica Farias Sayão (PUCRS)¹

1 INTRODUÇÃO

A obra de Luísa Dacosta (2000), *Planeta desconhecido e romance da que fui antes de mim*, traz duas histórias narradas em paralelo: Luísa e sua avó Ana. A narração depreendida na obra é em terceira pessoa, o que privilegia o inter cruzamento dos acontecimentos e das vivências de ambas as personagens. Luísa se depara com a velhice ao se mudar para uma cidade não nomeada e ter de enfrentar sua condição corporal ao compartilhar a vida com outras pessoas idosas. Como forma de negar a realidade, assegurar as memórias que ainda lhe restam e buscar se encontrar por meio da investigação memorialísticas das experiências da avó, Luísa remonta acontecimentos e unifica suas vivências e as da avó por meio da escrita de um diário. Nesta produção escrita, Luísa cria, por meio do corpo de uma personagem principal, uma coabitação de consciências narrativas que são tanto dela quanto da avó Ana.

A complexidade residente na narração que Dacosta implementa em *Planeta desconhecido e romance da que fui antes de mim* expõe o quanto teorias de narração e de corporeidade dialogam em perspectivas e se complementam em estudo. Em vista disso, esta investigação tem por pressuposto a averiguação da (des)corporificação física da narradora Luísa, por meio do instrumento narrativo da terceira pessoa e a mescla memorialística de sua avó, Ana, cujo artifício é uni-la a um corpo textual compartilhado com Luísa. Além de ser uma narrativa memorialística e não linear, Luísa expõe as fronteiras tênues entre corpo e memória, fazendo com que ambos se cruzem, mas também se sobreponham durante sua narrativa. Dentro dessa perspectiva, meu objetivo com este estudo é traçar um paralelo entre as teorias de narração e de corporeidade, a fim de expor a imbricação existente na narração de Luísa e em como o corpo é elevado a eixo que direciona a vivência dessas duas consciências textuais.

Para tanto, a metodologia que empreguei neste estudo passa pelas áreas de narração, corporeidade e habitação. Dessa forma, busquei arcabouço teórico sobre narração em Carlos Reis (2013), Gérard Genette (2017) e Norman Friedman (2002) para achar terreno fértil em Brian Richardson (2006). Nessa parte, enfoco em analisar como o mecanismo da (des)corporificação da narradora principal Luísa gera uma narração dupla ao dar vida a consciência narrativa de sua avó Ana. Igualmente, ao que tange às questões de corporeidade, utilizo das teorias de David Le Breton (2003; 2010), Gonçalo Tavares (2021), Maurice Merleau-Ponty (2006), Michel Foucault (2013) e Pierre Bourdieu

¹ É doutoranda em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e mestra em Teoria da Literatura pela mesma universidade. E-mail: revisora.veronica@gmail.com.

(1999). Nessa parte do estudo, busco ressaltar como o corpo é eixo que centraliza a narração de ambas as personagens. Por fim, os estudos de Juhani Pallasmaa (2017) e Otto Friedrich Bollnow (2019) se mostraram importantes para aproximar narração e corporeidade, a fim de esclarecer como o corpo textual, criado por Luísa e coabitado por Ana, se torna um espaço habitável para as duas consciências narrativas da obra de Luísa Dacosta (2000).

2 (DES)CORPORIFICAÇÃO DE LUÍSA E O INÍCIO DO CORPO TEXTUAL

As teorias mais clássicas narratológicas, pensando aqui em Norman Friedman (2002), Gérard Genette (2017) e Carlos Reis (2013), trazem conceitos que auxiliam na compreensão de tipos de narradores considerados mais simples — sem processos aprofundados de deslocamento dos instrumentos literários e narratológicos utilizados na produção ficcional. Contudo, a literatura hipercontemporânea traz consigo a subversão de diferentes mecanismos, estando entre eles a própria narração.

Segundo A. M. Binet e Paulo Ricardo Kralik Angelini (2016, p. 447), a literatura hipercontemporânea, escrita a partir dos anos 2000, é fruto da globalização, das novas tecnologias, fazendo com que essa literatura marque os nossos panoramas literários, “seja no continente europeu, no americano ou no africano, é um reflexo de um mundo em profunda mutação”, assim “as mentes e os corpos se expõem ao domínio da ciência e da tecnologia, integrando-as no seu foro interno”. Dessa forma, essa literatura mais recente evidencia as mudanças drásticas que os indivíduos sentem na contemporaneidade, focalizando em novas formas de fazer literatura, sendo um desses impactos maiores a própria narração.

Na obra de Dacosta (2000), o deslocamento realizado pela narradora Luísa dificulta a sua classificação, já que o processo de (des)corporificação está vinculado a uma manobra semiodiscursiva. Essa manobra envolve tanto narrar suas memórias em terceira pessoa em seu diário como criar e dar voz a consciência de sua avó Ana — evento que ocorre um pouco mais à frente na narrativa. Alguns exemplos de sua (des)corporificação já aparecem no capítulo “Prefácio: mulher diante do espelho”:

As faces não já de maçã de pardo lindo. Os lábios desmaiados, não fita de escarlate. Os mamilos dos seios sem a rijeza da cereja bical, frutos passados a emurcheçar. O ventre outrora largo de águas lisas, pregueado, como se a pedrada do umbigo o enrugasse de ondinhas, sobrantes. O sexo não já ameixa, madura e sumarenta, o ninho negro e crespo a acinزار-se, a rarefazer-se. Só as pernas conservavam o desenho, firme, de colunas, mas nas juntas, e também nas dos braços, a pele fazia pequenas bolsas, como borracha de balão de menino, muito soprado. As mãos, ainda entre pétala e asa, manchadas já de flores de cemitério. Um corpo não apenas morto para o desejo, mas sem impulsos de vida e de exuberância [...] (Dacosta, 2000, p. 14).

O trecho anterior foca na narração em terceira pessoa de uma mulher que se observa no espelho, imagem recorrente na narrativa. A observação reside na compreensão de seu corpo em estado avançado de velhice, o que, de alguma forma, ainda a prende no presente temporal. Todavia, o uso da terceira pessoa distancia a narradora do próprio corpo, detalhando-o como se não fosse parte sua, mas de outra pessoa. Assim, Luísa “se desprende” fisicamente de seu corpo idoso e, por meio da escrita, adentra o corpo textual de personagem; corpo que se assemelha ao conceito de corpo utópico (Foucault, 2013).

Segundo Michel Foucault (2013), na obra *O corpo utópico, as heterotopias*, o corpo utópico não nasce necessariamente com a morte do corpo físico, porque as utopias² já residem no próprio corpo. Nesse sentido, o corpo utópico não possui fronteiras limitantes, como também se exacerba em suas significações. Esse é um corpo em “ponto zero no mundo”, estando, naturalmente, “no coração do mundo, este pequeno fulcro utópico” (Foucault, 2013, p. 14). Ou seja, o corpo utópico pode ser referido ao corpo da personagem textual³. Assim, Luísa já deixa evidente, no prefácio do livro, os princípios instauradores de sua narração, ainda que não fique limitada dentro deles.

Não obstante, a classificação narrativa, em início, é dificultosa, porque Luísa parece narrar suas memórias e as da avó em uníssono, ainda que, em determinados momentos, o leitor consiga distinguir claramente quando é ela ou a avó responsável pelas memórias narradas — mesmo estas estando em terceira pessoa. Desse modo, a meu ver, Luísa não pode ser enquadrada como uma narradora onisciente intrusa e nem narradora onisciente neutra, segundo a nomenclatura de Norman Friedman (2002), no artigo “O Ponto de vista na ficção: o desenvolvimento de um conceito crítico”.

No primeiro caso, por mais que Luísa realize analepses em sua narração e a forma predominante verbal seja o pretérito imperfeito, ela não faz uso de “nós e nem do “eu”. Igualmente, por mais que as marcações espaciais e temporais não sejam precisas, ela especifica o ano dos acontecimentos na nomeação de seus capítulos no diário. Consequentemente, no segundo caso, Luísa por mais que evoque estados mentais e cenários, tantos seus como de sua avó, não realiza esse procedimento de forma totalmente indireta, pois ainda há uma marcação da experiência realizada com o corpo. Assim, o corpo é tanto eixo fixador da narração, do tempo e do espaço quanto instrumento no qual serve de ponto de partida e de chegada da própria narrativa.

A questão do corpo é um fator que auxilia a compreender a narração de Luísa, pois é um corpo evocado constantemente na obra, mostrando ser o eixo que interliga as memórias e as experiências de ambas as personagens. Inclusive, como bem aponta Gerard Genette (2017, p. 289), em *Discurso da narrativa*, “o narrador é ele próprio um papel fictício”, logo ele é uma criação ficcional, assim como o corpo textual das personagens. Dessa forma, gostaria de apontar as categorizações em que a narradora Luísa se “enquadraria”, ainda que não se encaixe perfeitamente dentro delas. Alguns exemplos residem no capítulo “Prefácio: mulher diante do espelho” e “Chegar”, respectivamente:

A vida retirava-se dela... Até o seu corpo a tinha abandonado, como um rio cujas nascentes se tivessem exaurido. Concha morta, onde a sua alma se debatia, agitadoamente, como uma borboleta ou uma ave prisioneira, cega e exausta. O seu corpo! (Dacosta, 2000, p. 13).

Sabia que tinha chegado. Fazia parte daquela multidão de velhos. Tinha ultrapassado o limiar do crepúsculo. Irremediavelmente (Dacosta, 2000, p. 22).

O primeiro excerto mostra o desconforto de habitar o próprio corpo e a ânsia de se retirar dele como se este fosse uma espécie de prisão. Ressalto que o termo habitar, na concepção de Juhani Pallasmaa (2017), na obra *Habitar*, envolve um ato simbólico que

² A utopia, para Foucault (2013) está mais vinculada à ideia de imaginação, assim a personagem, que reside dentro de um mundo utópico, traz consigo a ideia de que a utopia não está restrita a algo impossível, mas vinculada a algo imaginado.

³ Neste momento em diante do estudo, usarei a terminologia corpo textual para referir ao corpo da personagem presente no diário, fazendo uma referência interna a corpo utópico (Foucault, 2013).

organiza todo o mundo do habitante. Assim, não é um ato que envolve apenas o corpo e necessidades físicas, mas as mentes, memórias, sonhos e desejos que devem ser acomodados, pois habitar faz parte da própria identidade do indivíduo. Evidentemente, isso esclarece as razões pelas quais Luísa realiza o processo de (des)corporificação, distanciando-se daquilo que a limita enquanto ser e a aproximando mais de sua avó — parente que tenta encontrar pela escrita. Em síntese, a narração evidencia um corpo externo que está redigindo o diário — corpo idoso de Luísa —, e o corpo interno — corpo textual da personagem.

Por outro lado, o trecho seguinte caracteriza a narradora dentro de um espaço de impossibilita de retorno, já que esse espaço é sinônimo de velhice e aproximação da morte. Todavia, é evidente que, por mais que este espaço seja a nova cidade — com grande número de idosos —, Luísa está mencionando a própria velhice ao citar “tinha ultrapassado o limiar do crepúsculo”. Segundo Otto Friedrich Bollnow (2019), em *O homem e o espaço*, o corpo caracteriza o lugar do indivíduo no espaço. Logo, o “aqui” no espaço somente é dado com uma indefinição condicionada pelas medidas do próprio corpo. No caso, “todo o mundo espacial apenas me é transmitido por meio do corpo, ou talvez melhor: por meio do meu corpo eu sou admitido no mundo espacial” (Bollnow, 2019, p. 305). Dessa maneira, esse espaço se desdobra de um ambiente físico para um ambiente metafórico na obra de Dacosta, o qual circunscreve a narradora e a fixa dentro de um determinado estado corporal e mental.

Pontuo, através do exposto, que a narração de Luísa é constantemente impactada pela sua questão corporal. Consequentemente, compreender melhor a respeito dos conceitos de corporeidade facilita a desvendar melhor a forma como sua narração se dá e o quanto isso a aproxima cada vez mais de Ana. Em paralelo, a sua narração em terceira pessoa estabelece uma distância indeterminada de si mesma e do espaço no qual está inserida. Segundo Gerárd Genette (2017), em *Discurso da narrativa*, essa distância somada ao uso do pretérito marcam uma espécie de passagem sem idade. Ambos os conceitos estão fortemente marcados e vinculados com a razão desse afastamento de si: a velhice. Paralelamente a isso, ela realiza o processo de adentrar suas memórias, e as da avó, com o intuito de se afastar da realidade presente, uma realidade que a limita. Ela realiza este processo justamente pela escrita marcada em seu diário.

A (des)corporificação da narradora Luísa é um evento narrativo que mostra o início do seu processo criativo — processo este que a leva, inclusive, a se (re)conhecer. Logo, sua (des)corporificação demarca fortemente o mergulho na escrita do diário, o nascimento do corpo textual habitado por ela e compartilhado com a avó. No caso, é através de todo esse processo que Luísa dá vida à Ana, a incorporando junto a si como personagem, mas também como narradora. Este corpo “em comum” — que muito é fortificado por meio da narração oral e das memórias — sempre esteve presente na vida de Luísa, mesmo que não de forma física, algo que é exposto no capítulo “Pausa de almoço e tarde de setembro em 1902”: “— Como a avó havia de gostar de a ter conhecido! Lembra-a tanto! Sabes, Luisinha? Tens o mesmo olhar, as mesmas sobrancelhas e o mesmo cabelo preto da tua avó, Ana!” (Dacosta, 2000, p. 26). Este trecho pontua a potência de criação de Luísa que, ao ser reforçada pelas questões corporais de aproximação entre si e a avó, conseguiu transferir essa potencialidade para a construção do corpo textual. Igualmente esclarece a maneira que Luísa dá vida esse corpo por meio do diário e em como, conseqüentemente, ela dá vida à consciência de Ana, elevando-a de memória à personagem narradora.

Não obstante, essa narrativa oral e familiar adentra a cabeça de Luísa ao ponto de ela começar a direcionar o próprio olhar em busca dessas semelhanças: “Sim, tinha as mesmas sobrancelhas da avó, o mesmo cabelo preto, talvez o mesmo olhar. Tinhas as

mesmas mãos. Ficara a sabê-lo no fim da adolescência, quando a tia lhe dera as jóias dela, pelos anéis” (Dacosta, 2000, p. 26-7). Ressalto com esse fragmento como Luísa busca por indícios corporais que unam ambos os corpos, como ocorre com ter “as mesmas mãos” já que os anéis serviram em seus dedos. A esse respeito, Pierre Bourdieu (1999), em *A dominação masculina*, afirma que o olhar tem esse poder simbólico cuja eficácia depende da posição daquele que percebe e daquele é percebido. Dessa forma, como ocorre com Luísa, o olhar de Mercedes foi fundamental para influenciar o olhar da jovem a respeito de si mesma, o que demonstra como funcionam “os esquemas de percepção e de apreciação postos em ação são conhecidos e reconhecidos por aquele a quem se aplicam” (Bourdieu, 1999, p. 81). Justamente pela funcionalidade desses esquemas de percepção e de apreciação que Luísa aprofunda a transferência de “indícios corporais” com a avó para uma noção de vivência:

Desesperadamente a buscara [Ana], enfeitando-se com as suas jóias, olhando-se a espera de que o seu rosto desaparecesse e o dela surgisse na água, fixa, do espelho, onde teria ficado aprisionado. Desesperadamente, tentara lembrar-se da que fora antes de si (Dacosta, 2000, p. 27).

No caso, além de compreender que existem semelhanças físicas entre as duas, Luísa inicia a procura pelo rosto da avó no reflexo no espelho, não mais pelo seu, aprofundando ao ponto de tentar se lembrar de como foi a vida sendo a avó. Por outro lado, o corpo é um sujeito da percepção, o que engloba despertar a experiência do mundo tal como ele aparece, como bem coloca Maurice Merleau-Ponty (2006, p. 278), na *Fenomenologia da percepção*. Tal questão também esclarece que apreendemos o mundo pela forma como compreendemos nosso próprio corpo. Nesse viés, Luísa, ao transferir para o seu corpo os traços corporais da avó, começou a ressignificar a própria imagem, como se ela fosse a avó. Assim, Luísa cria esse corpo textual no qual ambas as consciências narrativas conseguem habitar e experienciar realidades e memórias semelhantes. Tal questão aparece no capítulo “Morte no início de 1917 e final”:

Ultimamente, porém, nem mais lhe interessava a que fora antes de si. E tanto brincara de saber, tanto se esforçara! Mesmo no fim da vida evocara a que nem sequer tinha conhecido. E tinha-o feito, como se lhe conhecesse os gestos, desalentos sonhos, a frustração, viúva, tão parecido com a sua, de abandono. Tão misturadamente fora Luísa e Ana, Ana e Luísa, que nem se sabia qual (Dacosta, 2000, p. 156).

O trecho salienta a confusão de memórias na qual Luísa entrou ao mesclar as suas com as da avó, sem saber precisar mais quem é em meio a tantas vivências. Da mesma forma, o trecho evidencia o paradoxo da narração ulterior que é o de possuir ao mesmo tempo uma situação temporal — uma marca clara no tempo que distingue passado, presente e futuro, o que facilita a localização do leitor — e uma essência intemporal — que aqui chamarei de (des)corporificação —, visto que não há como precisar sua própria duração (Genette, 2017). De outro modo, o excerto também demonstra a duplicidade corporal de Luísa ao parafrasear uma parte do título da obra ao falar “a que fora antes de si”.

Aliás, é interessante ressaltar aqui o jogo contido no título da obra com seu reflexo em alguns capítulos que têm dois focos narrativos, no qual “Planeta desconhecido” faz alusão justamente ao corpo idoso que agora lhe é estranho, assim como “o romance da que fui antes de mim” expõe a (des)corporificação da narradora ao adentrar o corpo

textual e viver as memórias de Ana. De igual maneira, os capítulos em que há a clara demarcação da presença da história de Luísa e de Ana são dois títulos acrescidos do aditivo “e”, como ocorre no título da obra, enfatizando que a narrativa é dupla ainda que seja una. Sob outra perspectiva, em ambos os casos ocorre uma focalização interna (Genette, 2017) que favorece a mente de Luísa e de Ana, assim como os seus campos de consciência, mas que não se limita às experiências memorialísticas, pois mergulha em questões de corporeidade que só vêm a enriquecer as realidades de ambas as personagens. No caso, Luísa, por meio das experiências corporais e das memórias que estão interligadas a ele, cria não só o corpo textual, mas convida avó Ana a habitá-lo consigo e compartilhar as suas próprias memórias com a neta.

Devido a essas questões, poderia “enquadrá-la” como heterodiegética e homodiegética, segundo a nomenclatura de Carlos Reis (2013) utilizada na obra *O conhecimento da literatura: introdução aos estudos literários*. Referente à primeira, Luísa relata uma história que em certo grau é estranha a sua — memórias da avó Ana — ao traduzir um registro de alteridade. Contudo, Luísa também se enquadra na segunda categoria, visto que ela vive a história como personagem e retira dessa experiência as informações que faculta (Reis, 2013). Ainda, mesmo que o narrador heterodiegético esteja enquadrado em terceira pessoa e o homodiegético em primeira pessoa, Luísa e Ana conseguem “habitar” ambas as realidades de formas distintas, porém próximas. Tudo se torna mais opaco e dificultoso, pois Luísa quebra essas barreiras quando coloca, em um único corpo, a habitação de duas consciências narrativas.

O corpo, assim como a (des)corporificação, é o elemento-chave que centraliza a própria narrativa de Luísa e a forma como esta se desdobra na narrativa de Ana; sem tal elemento, o diálogo memorialístico de ambas as personagens não seria tão envolvente. Em vista disso, David Le Breton (2010, p. 7), em *A sociologia do corpo*, pontua que o corpo é “motivo simbólico, objeto de representações e imaginários”, justamente porque ele é “eminente um espaço expressivo” (Merleau-Ponty, 2006, p. 202). Logo, é plausível as significações que o corpo adquire na obra, visto que simboliza, representa e expressa as experiências de Luísa e de Ana, criando uma ponte narrativa que une as personagens.

Merleau-Ponty (2006, p. 202) esclarece que, ainda que o corpo tenha a capacidade de ser um movimento de expressão, ele também traz consigo “a origem de todos os outros”, no sentido de projetar “as significações no exterior dando-lhes um lugar, aquilo que faz com que elas comecem a existir como coisas”. Isto é, o corpo tem tanto a capacidade de se significar no mundo como ser o princípio significador de todo o resto, o que fortalece o entendimento de como a consciência de Ana habita o mesmo corpo textual de Luísa. Ainda, Merleau-Ponty (2006) pontua que o corpo assegura a metamorfose do ser, ou seja, ele é responsável por transformar as ideias em atos, pois ele simboliza a própria existência, realizando-a na sua atualidade. Pensando por esse lado, é plausível que a (des)corporificação de Luísa tenha criado este ambiente de co presença da avó, “materializando” suas memórias como suas pela força do desejo. Contudo, essa materialização se dá justamente pelo ato de escrever, o qual fica demarcado pelo uso de parênteses, como ocorre no capítulo “Jardim de outono e primavera com espelho em 1904”:

(Ah! Não podia adivinhar, pobre dela, que passados quase sem anos sobre a sua malograda lua-de-mel, a neta, agora velha, o saberia, como nunca conseguira sabê-lo na adolescência, quando lhe buscava a imagem, perdida. Mas não podia já socorrê-la ou socorrer-se. Tudo se jogava num teatro de sombras, mental, evocações de uma velhice sozinha.) (Dacosta, 2000, p. 49).

Este capítulo é o início da evidência da mescla narrativa dessas duas consciências textuais, pois é um capítulo narrado em terceira pessoa por Ana. Todavia, nesse trecho em específico, ocorre uma intromissão das memórias de Luísa nas vivências de Ana, uma espécie de intromissão narrativa na narração da avó. Além de assinalar uma narração ulterior também ocorre uma metalepse abrupta, isso porque a narração realiza uma transgressão de passagem de um nível narrativo para outro (Genette, 2017). Igualmente poderia se dizer que Luísa e Ana habitam o mesmo corpo e que, nesse momento, Luísa assumiu controle mais do que Ana. Segundo Gonçalo Tavares (2021), em *Atlas do corpo e da imaginação*, em um corpo podemos ter diferentes (habitações), pois o corpo não é uma unidade interna já que é como se o organismo vivesse de fato duas vidas simultâneas pelo menos. Em suas palavras, é a sensação de que o corpo é um único e, ao mesmo tempo, é muitos. É uma fórmula “que nos parece, provisoriamente, a mais próxima da percepção verdadeira - *o meus corpos, o teus corpos, o seus corpos*” (Tavares, 2021, p. 223, grifos do autor). Tal questão também dialoga com a teorização de Le Breton (2003), pois o filósofo aponta que o corpo é um suporte de geometria variável de uma identidade escolhida, mas sempre revogável, pois é uma proclamação momentânea de si.

Ora, se o corpo possui tamanha habilidade de se metamorfosear e abrigar outros organismos dentro de si, então não é impossível Luísa conseguir criar um corpo textual no qual ela e a avó Ana possam coexistir. Dessa maneira, a narradora consegue se desdobrar em duas vivências paralelas e as narrar, mantendo uma distância aproximada que não prejudica tanto a compreensão de quem está no comando daquelas memórias. É o mesmo que Le Breton (2010, p. 7) esclarecer que é através do corpo que “o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade”.

Luísa dá vida à Ana somente quando o seu próprio corpo físico não comporta mais quem é, assim ela consegue (des)corporificá-lo e viver o corpo textual com a avó por meio da escrita do diário. Evidencio que todo este mecanismo de (des)corporificação se dá porque o corpo de Luísa é um corpo envelhecido, mas ainda assim vívido de memórias — questão que envolve tanto as suas memórias e as da avó. Assim, as memórias são a chave que faz Luísa voltar à avó como forma de (re)ver na sua história a história dela própria, uma espécie de busca por refazer toda a vida da avó antes do momento em que se vê próxima de morrer. Consequentemente, a união dessas memórias e a habitação do corpo texto, ou corpo do texto como chama Roland Barthes (2003), em *Roland Barthes por Roland Barthes*, se dá justamente como ancoramento narrativo. Obviamente que este habitar o corpo textual é uma forma metafórica de dar vida as suas lembranças, da imagem projetada que foi criada pela Mercedes a respeito de quem foi Ana. Isso porque o leitor fica consciente, no capítulo “A última viagem e a que não foi em 1915” de que Luísa nasceu em 1927, um ano após a morte da avó: “gostava de pensar que podia tê-lo conhecido [avô Antônio], na sua primeira encarnação, quando tinha sido avó Ana (sua outra vida)”, pois a “sua segunda existência, nasce[u] a 27, um ano após a sua morte [avó Ana]!” (Dacosta, 2000, p. 124).

Os trechos também expõem a certeza de que a narradora principal traz consigo que foi a avó, de que essa existência lhe pertence ao ponto de poder contar sua história na forma de diário. Este espelhamento produzido por Luísa só demonstra que o corpo tem essa função de refletir o ser pessoal, pelo qual é possível manifestar identidades (Merleau-Ponty, 2006). Logo, ao ignorar a existência do seu corpo idoso, Luísa deu vida à consciência de avó Ana que sempre a acompanhou como uma espécie de eco. Dessa forma, posso aproximar, ainda que não categorizar totalmente, Luísa como uma narradora permeável, nomenclatura desenvolvida por Brian Richardson (2006), em seu artigo “Unnatural Voices”, pois ocorre a inexplicável intrusão da voz de Ana na consciência de

Luísa. Dessa forma, Luísa tem a capacidade de “criar” Ana, e transformá-la de personagem para narradora. Ainda a esse respeito, Richardson (2006) pontua que o narrador permeável é uma figura distinta que se funde e se mistura a outra sem qualquer sinal ou explicação. Portanto, ele é “uma extensão em grande escala de pensamentos errantes de um caráter que de alguma forma encontram seu caminho para a consciência de outro” (Richardson, 2006, p. 104-5, tradução nossa). Desse modo, em minha concepção, Luísa transcende muito desses moldes justamente pela sobreposição do corpo na narrativa, fazendo com que essas duas consciências narrativas habitem o mesmo corpo textual.

Bourdieu (1999) expõe que as propriedades corporais são apreendidas por meio de esquemas de percepção cujo uso determina as posições de dominantes e de dominados. Nessa perspectiva, tal binaridade estaria associada aos seguintes pares: magro/gordo, grande/pequeno, elegante/grosseiro e leve/pesado. Contudo, acrescento a esta equação o corpo jovem/velho, pois todo o corpo está sujeito a alterações naturais, deixando de ser um elemento estático. Logo, “o corpo produz sentidos continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social” (Le Breton, 2010, p. 8). Dessa forma, o corpo textual de Luísa e de Ana nasce como forma de abrigar suas memórias dentro do espaço literário, mesmo que em determinados momentos uma memória corporal sobreponha a outra. O que significa, em mesma medida, que o corpo idoso de Luísa teve de “sucumbir” metaforicamente para que o corpo textual se sobressaísse na narrativa.

No caso, Luísa deu vida às vivências da avó Ana, compartilhando experiências por meio do corpo textual, gerando, conseqüentemente, que a fala da narradora principal (Luísa) se confunda com a da narradora interna (Ana), fazendo com que, nem sempre, fique claro quem inventou quem (Richardson, 2006, p. 100). Em contrapartida, isso constata que o corpo é bastante similar a um campo de força em ressonância com os processos de vida que nos cercam (Le Breton, 2010). Em outras palavras, de tanto Mercedes afirmar ao longo da vida da narradora que ela tinha o mesmo corpo da avó, Luísa desenvolveu um mecanismo no qual ela pudesse realmente viver essa realidade. Dessa forma, Luísa fez nascer, corporalmente, um *habitat* no qual ela e a avó Ana pudessem narrar suas histórias e as memórias ficassem resguardadas do tempo, servindo, ao mesmo tempo, de mecanismo de reconhecimento próprio.

3 AMÁLGAMA DE LUÍSA E ANA

“Habitar” o corpo textual após a (des)corporificação do seu corpo físico significa para Luísa estar fortemente presente na narrativa junto à avó, pois isso simboliza ter um corpo novo, por mais que seja textual. O corpo criado/imaginado por meio da utopia literária é um corpo cheio de possibilidades e de novas experiências. Logo, significa um corpo que pode experimentar novas situações e aprendizados — inclusive àquelas corporais da própria avó. O uso da terceira pessoa na narração auxilia nesta copresença, fazendo com que Ana e Luísa dividam o mesmo corpo, mas narrando suas vivências de maneira intercruzada. Seguidamente, Luísa invade a narração que era para ser de Ana, às vezes de forma demarcada — como quando usa os parênteses e inicia com “a que escrevia” — já em outras de forma silenciosa, e vice-versa. Contudo, os trechos que trarei neste tópico evidenciam esta mescla narrativa demarcada, fortalecendo o início dessa amálgama corporal de Luísa e Ana.

Neste sentido, por mais que a narração seja dupla ela ainda possui este forte tom de unicidade, justamente pela sensação de estarem habitando o mesmo corpo textual.

Consequentemente, ocorrem sobreposições entre memórias e narrações que só vêm a interferir de forma a adicionar informações ou avançar dados da narrativa, demonstrando que Luísa sabe mais e está, em certo aspecto, mais presente do que Ana. Um exemplo aparece no capítulo “Arrumações, de enxoval em 1913”:

(A que escrevia também tinha invejado muito, quando criança, a delicadeza das blusas e dos *jabots* da irmã da avó Ana, em casa de quem tinha vivido enquanto a mãe dava aulas por aldeias perdidas. Prendiam-se-lhe os olhos naquelas rendas sobrepostas de uma leveza primaveril e alada. E não apenas nas blusas. Deslumbravam-na todos os requintes da tia Adelaide, que fazia doces maravilhosos, argolinhas de puré de batata, amassadas com gemas, e fritas, para acompanhar vitela assada. Sabia cristalizar ramos de amêndoas, verdes, ainda em leite, e apresentar saladas de agrião, em taças de cristal, esbagoadas de grãos, rubros, de romã.) (Dacosta, 2000, p. 102, grifos da autora).

Este capítulo, em específico, é narrado por Ana, porém, no trecho acima, acontece uma invasão mais presente por parte de Luísa. Além de demarcar a escrita memorialística que é evocada na narrativa, também ocorre uma interferência do passado infantil de Luísa que serve para sinalizar o quanto o passado longínquo — o qual não viveu — sempre lhe atraiu. De certa forma, esse fato auxilia a criar uma espécie de ponte que aproxima ainda mais avó e neta, uma espécie de lugar em comum que vai além das questões corporais. Por outro lado, evidencia as memórias do corpo que é alimentado e cuidado, o que dialoga tanto com as memórias da própria Luísa, mas que podem ter sido evocadas pelas lembranças de Ana. Esta quase duplicação corporal firma, precisamente, que o corpo é uma prótese de um eu eternamente na procura de uma encarnação provisória para garantir uma marca significativa de si (Le Breton, 2003). Isto é, ao trazer essa referência corporal primária de alimentação, a narradora alicerçou de forma mais evidente as suas vivências e as de Ana no mesmo corpo textual. Memórias que se tocam e se complementam e que são evidenciadas pelas experiências corporais (Le Breton, 2010).

Igualmente, Tavares (2021) auxilia a compreender essa questão quando afirma que uma simples frase, quando sai da materialidade do suporte das letras para uma materialidade que suporta a existência (o corpo), realiza um processo de saber falar um com o outro, se comunicar e se influenciar. O autor afirma que reconhece a distinção das matérias “palavra” e “carne”, o que corrobora no entendimento que uma não se sobressai a outra, mas se complementam (Tavares, 2021). Da mesma maneira, ocorre com a (des)corporificação de Luísa que busca narrar suas experiências e as da avó por meio do corpo, dando vida, através da palavra, à “carne” deste corpo textual. Evidentemente, a proximidade entre Ana e Luísa — além das questões corporais que se fazem evidentes — se dá pelas personagens que estão à sua volta, assim como o espaço que foi compartilhado pelas duas em temporalidades diferentes. É possível perceber isso no capítulo “A aceleração do tempo em 1998 e o seu escoar em 1914”:

(A que escrevia, quando menina, adorava comer o leite-creme, queimado, que a Estefânia, a ama do pai, lhe fazia, no prato da Vista Alegre da casa da avó, que representava o régulo com sua coifa. O prato, quase ladeiro e de abas curtas, tornava a fina camada do creme muito caramelizada pela pá da braseira e no fim aparecia a surpresa, sempre esperada, do reizinho preto!) (Dacosta, 2000, p. 116).

Diferentemente do trecho anterior, este excerto evoca consigo o espaço como princípio instaurador que também aproxima Luísa e Ana. Ainda, o trecho ressalta novamente o princípio da alimentação como força primária do corpo. Pontuo, naturalmente, o quanto essas duas questões, espaço e corpo, auxiliam a fortalecer os alicerces experienciais de ambas as personagens neste corpo textual que habitam em uníssono. Sobre este assunto, Tavares (2021, p. 342) postula a possibilidade de escrever sobre o corpo, visto que é “possível explicar o movimento e as sensações privadas através de palavras”. Logo, narrar as experiências, recordações e vivências de Ana e Luísa é dar concretude ao corpo textual, o qual ambas compartilham em unicidade. Por mais que esta narração ocorra de forma quase unificada, cada personagem permanece em suas individualidades mesmo que uma se sobressaia perante a narração da outra — principalmente ao que tange Luísa. Contudo, os jogos discursivos empregados na história evidenciam a sobressalência de Luísa na presença deste corpo quando ela transpassa a narração de Ana. Ao realizar tal processo, às vezes, Luísa avança fatos da história que Ana não teria como saber no presente em que narra, como ocorre no capítulo “A aceleração do tempo em 1998 e o seu escoar em 1914”:

(Só a que escrevia podia saber que, se 1914 não era o fim dos tempos, representava para a avó o começo do fim. Com certeza a guerra, declarada em Agosto, parecia-lhe distante e alheia, a dizer apenas respeito a outros países. E não teria seguido, pelo Comércio do Porto, que só o pai assinava, as notícias sobre a batalha do Mar do Norte, entre ingleses e alemães, a queda de Liège e a que tinham bombardeado Paris. Talvez nem tivesse sabido da mobilização do nosso exército e marinha para a África Oriental e Ocidental, em face dos ataques a Moçambique e Angola. O certo é que naquela altura já tinham cessado as remessas de dinheiro respeitantes à exploração das fazendas de Catumbela. Por causa da guerra? Porque o administrador se entendera definitivamente com os bastardos, mestiços, lá residentes? Nem teria chegado a sabê-lo. Talvez o pai, que para além das quintas enriquecia com o comércio de gado, lho não tivesse chegado a dizer. O certo é que não veria o fim da guerra, nem saberia da partida do 1.º Corpo Expedicionário português para os campos de batalha, em França. Nos inícios de Janeiro de 1917 estaria morta e enterrada.) (Dacosta, 2000, p. 115).

Neste capítulo, a narração predominante é de Ana, mas o trecho acima expõe o rompimento do fluxo narrativo por Luísa. Além de realizar prolepses (Genette, 2017), avançar fatos históricos que iriam acontecer no futuro de Ana, ela ainda ressalta que a avó não iria chegar a ver o fim da guerra, pois já estaria morta. Desta forma, é evidente que por mais que ambas habitem este corpo textual, Luísa ainda possui seu alicerce corporal do lado de fora desta narração. Ou seja, por mais que seja uma dupla narração — uma narrativa externa a narrativa do diário — há o corpo externo (redigindo o diário) e o corpo interno (corpo textual do diário).

Por mais que possa parecer contraditório, em minha análise, essas questões auxiliam a dar maior veracidade a este corpo textual que ambas vivem no diário, pois sem as vivências reais de um corpo físico externo como transparecer veracidade corporal? Ainda, a respeito deste tópico, é inegável que uma verdadeira constelação de fatos sociais e culturais orbita ao redor do corpo, pois esses fatos criam um campo social coerente, formando um observatório dos imaginários sociais e das práticas que suscita (Le Breton, 2010). Logo, compartilhar no diário essas vivências alimenta de forma intensa o corpo textual das personagens. Consequentemente, a narrativa avança em evocar esta amálgama entre as personagens que dividem este corpo em comum. Ambas prosseguem narrando em terceira pessoa os eventos que ocorrem em suas vidas, demarcando de tempos em

tempos a sua presença neste corpo compartilhado. No capítulo “A última viagem e a que não foi em 1915”, o leitor é apresentado à iminente morte de Ana através de uma prolepse de Luísa:

(A que escrevia soubera pela tia Mercedes que a avó Ana tinha frequentado a Póvoa entre 1884 e 1889 e imaginava que ela a lembraria como no quadro Praia de Banhos, de Marques de Oliveira: ainda sem cordas para amparar os banhistas e a separar a área dos banheiros, a areia de um dourado quente e a atmosfera pesada de Agosto, como a daquele Verão, sufocante, de calor e febre, o medo das golfadas de sangue que a sufocavam, na casa sozinha, donde não mais sairia e que a fechava nas suas paredes, já como um túmulo.) (Dacosta, 2000, p. 129).

O trecho anterior clarifica, através de uma narrativa ulterior, a importância que a narrativa oral de Mercedes teve na percepção de Luísa a respeito de Ana. Isso porque, ao colocar as coisas que a tia lhe falava a respeito da vida da avó, Luísa conseguiu adentrar as memórias de Ana como se estivesse lá ao mencionar “a areia de um dourado quente” a atmosfera “sufocante, de calor e febre”, assim como “o medo das golfadas de sangue”. Em outras palavras, Luísa experienciou corporalmente as memórias da avó por estarem habitando o mesmo corpo textual. Como bem postula Tavares (2021), as palavras têm este poder de descrever sensações do corpo para além de movimentos. Evidentemente, que isso corrobora para a focalização interna (Genette, 2017) em Ana, a fim de traduzir sua experiência de medo da morte. É perceptível o quanto esta amálgama das personagens só vem a transparecer cada vez mais na própria história, subvertendo os princípios narrativos de como nomear tal fenômeno. Por outro lado, o corpo textual ajuda a compreender certas interposições narrativas que ocorrem entre Luísa e Ana e, em certo grau, nomear os acontecimentos que transcendem de uma para a outra.

4 OS LIMITES DO CORPO TEXTUAL

Ainda que o nascimento do corpo textual não seja dado de forma concreta, mas sim memorialística e literária, Luísa consegue visualizar esse corpo e senti-lo. Neste viés, Luísa, ao escrever suas memórias e as da avó, dá vida a este corpo textual no qual ambas irão compartilhar experiências. Inclusive, ao criar este arco temporal produzido por meio do corpo, ocorre, em mesma medida, a concretização da temporalidade e do espaço nos quais ambas “habitam”, pois este espaço se torna um meio em comum para as duas narradoras.

Pensando essas questões é natural compreender a (des)corporificação de Luísa na velhice, pois viver um corpo em outro espaço e tempo é tanto um processo de sobrevivência como, conseqüentemente, uma busca de identidade. Esse fato se desdobra devido à Mercedes mencionar a sua similaridade com Ana a vida inteira, fazendo com que Luísa desenvolvesse uma identidade fragmentada. Assim, procurar (re)conhecer a avó é o mesmo que tentar entender quem se é. Um exemplo disso aparece no capítulo “Jardim de outono e primavera com espelho em 1904”:

O seu vestido, negro e freirático, acentuava-lhe a linha do peito com nervuras, afastadas de cetim preto. Era também de cetim preto o correr, como que brincado, de botõezinhos miúdos, que lhe apertavam atrás o vestido. Tinha gostado de se ver, haste lutuosa e flexível, com os brincos de ónix, a fazerem

sobressair a sua pele lunar que a massa negra dos cabelos sublinhava, ainda (Dacosta, 2000, p. 46).

Como no início da narrativa, porém em outra temporalidade, Luísa se observa no espelho pelos olhos de Ana. Esta imagem de se olhar no espelho é remetida ao longo da narrativa por diferentes aspectos, como se a imagem refletida pudesse responder as indagações internas da personagem. Contudo, como o trecho anterior mesmo demonstra, este corpo textual é de Ana e de Luísa, vestindo roupas de época cujo tempo é desconhecido para Luísa. Embora ocorra este desdobramento temporal nascido do corpo que é habitado por ambas as personagens, é notável a familiaridade que Luísa sente ao viver este corpo deslocado no tempo. Isso evidencia justamente a sua busca por pertencimento nesse corpo como forma de descobrir sobre si mesma ao mesmo tempo em que busca (re)conhecer a avó. Sobre isso, Le Breton (2010, p. 86) pontua que

o indivíduo é convidado a descobrir o corpo como forma disponível à ação ou à descoberta, um espaço cuja sedução é necessário manter e cujos limites vislumbrados é preciso explorar. O corpo é o lugar-tenente do indivíduo, o parceiro. É precisamente a perda da “carne do mundo” que força o ator a se inclinar sobre o corpo para dar carne à existência.

O teórico esclarece que o corpo é um meio pelo qual o próprio indivíduo descobre a si mesmo como uma espécie de parceiro. Ainda, postula que ao perder a carne do mundo é quando a pessoa dá carne à existência. Esse conceito dialoga precisamente com o processo que a narradora Luísa realiza na obra ao se (des)corporificar, pois ao efetivar tal manobra ela deu existência a si mesma e ao corpo textual compartilhado com a avó. Desta forma, não é de se surpreender o quanto ambas alimentam uma à outra na narrativa, fortificando-se em uma espécie de unidade corporal e narrativa, que muito é evidenciada pelo uso da terceira pessoa, como no capítulo “Jardim de outono e primavera com espelho em 1904”:

Apesar de ter aprendido a despir-se sem descobrir o corpo, recatadamente, e de saber que a nudez era um pecado, não vestiu a camisa de noite. E olhou-se longamente, o corpo lunar, ligado ainda a uma flexibilidade de junco — haste solitária na água do espelho (Dacosta, 2000, p. 48).

O espelho, como aparece novamente no excerto anterior, evoca esta espécie de “materialidade” que dá carne à existência para a narradora Luísa, aproximando ainda mais as personagens uma da outra. Igualmente, este reconhecimento dado por meio da imagem corporal refletida no espelho reproduz uma espécie de “ piso zero”, cuja função é de reconhecimento de si mesmo e do mundo, como uma forma de dizer “eu estou aqui, *pelo menos tenho um corpo*” (Tavares, 2021, p. 179, grifos do autor). Neste viés, Luísa busca a concretude e, principalmente a certeza, de que foi avó em outra vida e que, de alguma forma, tem a capacidade de se recordar dessas vivências. Essa certeza, em certo modo, é alimentada pelas experiências compartilhadas por esse corpo textual, como uma busca mais intensa de Luísa para sanar qualquer possível dúvida. Contudo, ocorre uma mudança narrativa entre uma voz e outra que é dada algumas vezes de forma abrupta, como no capítulo “Das infâncias perdidas: a dos 30 e a de 1885”, o que demonstra a perda identitária de Luísa entre as memórias de Ana:

Pegou no bordado. E aquele gesto, cotidiano e vulgar, levou-a à quinta da Ribeira, à quinta da sua infância e tirou-a daquela, onde vivia emparedada. Tinha sido na Ribeira que, nas longas tardes de Verão, debaixo das laranjeiras, a mãe a tinha ensinado a bordar a bastidor. As irmãs mais velhas já eram capazes de o fazer a seda e a matiz, embora o maior gosto da Adelaide fosse a cozinha e principalmente a doçaria, o que muito a interessava (Dacosta, 2000, p. 88-9).

Este trecho, em particular, traz a mudança da memória de Luísa para Ana, porém, como a narrativa é demarcada em terceira pessoa, não há como perceber imediatamente essa troca. No caso, é um capítulo no qual Luísa está rememorando suas próprias lembranças, mas subitamente troca para as lembranças de Ana quando menciona estar bordando debaixo das laranjeiras. Isso porque a narradora principal não possui irmãs, diferentemente de Ana. Notadamente, também, ocorre a mudança temporal e espacial de uma narradora para a outra, mas que ainda é alicerçada pelo corpo textual. A este respeito, Le Breton (2010) coloca que é por meio do corpo que se propagam as significações que fundamentam a sua existência, pois ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo. Ainda, o pensador afirma que é dessa forma que a existência toma forma através da fisionomia singular de uma pessoa (Le Breton, 2010). Isto é, o corpo se torna eixo central das relações humanas e, justamente por isso, aproxima ainda mais Luísa e a avó, mesmo que o tempo, o espaço e a narração mudem constantemente.

Evidencio, naturalmente, que a narração distanciada produzida pela (des)corporificação de Luísa e o alicerce corporal textual trabalham como ferramentas complementares. Deste modo, por maiores que sejam as nuances temporais e espaciais, o leitor prossegue situado na narrativa devido ao eixo corporal que localiza ambas as personagens. À vista disso, Luísa continua a buscar avó de forma corporalmente investida no trajeto tortuoso das memórias, iniciando um processo de rememorar suas lembranças e as da avó até a velhice, aproximando-as mais ainda até o momento futuro do rompimento dessa conexão. Enquanto este momento ainda não chega em sua rememoração, Luísa prossegue buscando evidências desta outra vida na qual foi Ana, como aparece no capítulo “A última viagem e a que não foi em 1915”: “Antes de mais a procura da sombra da avó Ana, de quem se tinha pensado numa ressurreição, esforçando-se, quando criança, até à morte do sono, por se lembrar da vida que teria vivido” (Dacosta, 2000, p. 121).

O trecho expõe pontos interessantes a respeito desta narrativa dupla, pois ressalta primeiramente o começo da compreensão da narradora principal de que não conseguirá lembrar desta outra vida, mesmo que tenha se esforçado desde muito jovem para isso. Este esforço, por mais que os capítulos não sigam uma ordem cronológica, é evidenciado na narrativa logo no início da sua rememoração, visto que começa em sua infância com os primeiros dizeres de Mercedes a respeito da familiaridade corporal sua com Ana. Logo, ao chegar neste momento avançado da narrativa, Luísa já começa a entender que não conseguirá as recordações que busca a vida inteira e que Ana continuará sendo essa sombra que lhe cobre os traços. A respeito disso, Merleau-Ponty (2006, p. 222-3) afirma que o corpo “não indica apenas sua significação, ele é habitado por ela; de certa maneira, ele é aquilo que significa”. Neste viés, o corpo exprime a existência do indivíduo, pois ele é habitado por ela, o que é o mesmo que dizer que o corpo textual do diário não irá dar as significações existenciais que Luísa tanto busca.

Não obstante ao exposto, os gestos têm essa habilidade de transfigurar o próprio corpo, visto que para, a fim de exprimir este poder corporal, é necessário o pensamento ou a intenção tomar forma para que possa ser significado (Merleau-Ponty, 2006). Ou seja, o corpo fala, mostra e se expressa, algo que foi experienciado por Luísa ao compartilhar o

corpo textual com a avó. Todavia, Luísa já não consegue mais criar uma ponte entre si e Ana por meio do espelho, do espaço e das vivências corporais em comum, como aparece no capítulo “Morte no início de 1917 e final”: “A que fora antes de si não voltaria, como se no espelho tivesse deixado de ser Ana e até Luísa, para ser apenas uma velha, de sobrancelhas, ainda negras desenhadas a pincel, ficadas de outras vidas, secas e desbotadas” (Dacosta, 2000, p. 156).

O excerto declara o fim desta busca de Luísa através deste portal temporal que o espelho significa na narrativa, evidenciando, igualmente, a sua própria perda. Isto é, de tanto procurar por Ana, Luísa acabou se perdendo entre memórias projetadas, inventadas e rememoradas. Consequentemente, o retorno ao presente e ao espaço nos quais a narrativa iniciou ocorre de forma rápida, chocando a consciência Luísa de volta ao seu corpo presente; o corpo que fez questão de abandonar nesta viagem pela memória narrada no diário. Desta forma, o corpo também é materialidade na qual é centrado o próprio ego do indivíduo, fixando Luísa no presente narrativo, ainda que sua (des)corporificação fique evidenciada pelo uso da terceira pessoa no diário.

Esta necessidade corporal como forma de materialização é exposta por Tavares (2021, p. 91, grifos do autor) da seguinte maneira: “cada um é responsável, em primeiro lugar, pelo seu corpo”, isso porque ele não sobrevive sozinho: “o *meu corpo precisa de mim para resistir*, para sobreviver, para existir”, assim como o inverso “*necessito do corpo para existir*”. É o mesmo que dizer que o corpo físico de Luísa a chamou de volta, evocando a realidade de que não era e nunca poderá ser a avó, por maiores que tenham sido as experiências vivas neste corpo textual compartilhado. Por outro lado, clarifica a potencialidade que o corpo tem de ser algo concreto e de firmar a própria (des)corporificação de Luísa, pois demarca esta viagem temporal e espacial que a narradora realiza no percurso da memória.

Ainda que a tentativa de se recordar de outra vida não tenha ocorrido como planejou, Luísa compreende o que foi essa viagem em seu passado e no passado da avó, assim como apreende o que significou adentrar este corpo textual para (re)conhecer a avó. Na sequência do capítulo, Luísa demarca a importância deste processo de (des)corporificação e evoca outro corpo feminino que veio antes do seu e que, de alguma forma, traz consigo na narrativa:

Errara, como todos, o curso dos seus dias e errara (e era o que mais lhe doía) o curso dos seus sonhos. Perseguiu, como uma miragem, aquela avó, de quem acreditara ser uma ressurreição, e afinal devia ter procurado saber mais e saber-se também na bisavó Filomena, cuja vida, na adoração, submissa, daquele homem femeeiro, que a tinha traído e lhe trazia para casa os filhos das amantes, tanto a tinha revoltado (Dacosta, 2000, p. 157).

Em outras palavras, o trecho revela o entendimento concreto de que não é e nunca foi Ana, mas em mesma medida demonstra a frustração por outra busca que deveria ter se dedicado mais: bisavó Filomena. Nesse sentido, a narrativa clarifica que a (des)corporificação de Luísa envolvia muito mais uma busca de identidade por meio da rememoração das histórias das mulheres que vieram antes de si, uma espécie de procura por ancestralidade que explicasse o momento atual em que a narradora está. Igualmente afirma a frustração dessa procura e a dor de não conseguir nomear este passado que lhe é tão presente. Sobre isso, Tavares (2021) expõe que toda a dor é autobiográfica, pois é o relato de um corpo e ele próprio conta sua história. Dessa forma, se (des)corporificar e adentrar o corpo textual foi uma forma de contar sua história e a da avó, como, em certo grau, a narradora principal também o fez com a bisavó.

A investigação memorialística da narradora Luísa corporificou outras vivências através da sua própria, ainda que o enfoque seja a avó Ana devido à proximidade de traços corporais que formaram uma sombra para a personagem a vida inteira. Contudo, não há restrições corporais para narrar essas experiências, visto que a (des)corporificação de Luísa serviu para isso desde o princípio. Independentemente do exposto, Luísa também sofreu os efeitos dessa (des)corporificação, mesmo que ela tenha servido de alavanca para encontrar essa ancestralidade sanguínea. Tal questão aparece no capítulo “Morte no início de 1917 e final”:

Procurara-se sempre na irrealidade de espelhos, entre sombras mortas, como num lago mágico. E tornara-se também sombra, reflexo de sombras a desaparecem, a esfumarem-se. Era tarde. Irremediavelmente tarde, para reinventar a infância e dançar descalça sobre a relva. Em breve ia morrer, como elas tinham morrido. Sozinha e incomunicável (Dacosta, 2000, p. 162).

Luísa se tornou sombra como avó Ana e a bisavó Filomena, mulheres que experienciaram realidades até um pouco semelhantes à da narradora principal. Porquanto, esta (des)corporificação causou à Luísa a realidade de que não há como se desmaterializar e viver estas outras vidas, pois ainda estará fadada a deterioração da carne como as ancestrais sofreram. No entanto, as experiências corporais também são narrações e Luísa conseguiu dar vida a elas por meio da sua (des)corporificação e materialização em corpo textual. Inclusive, como bem aponta Tavares (2021, p. 456, grifos do autor) “as palavras são *prolongamentos do corpo*”. Logo, Luísa conseguiu materializar de alguma maneira essa mescla memorialística ao dar vida as que vieram antes de si através de si mesma, visto que essa (des)corporificação, no fim, não a desligou de seu próprio corpo totalmente, só fez nascer um corpo textual habitável para o entendimento delas e de si mesma. Desse modo, Luísa, ao se distanciar de si, conseguiu se ver por outro ângulo e se (re)conhecer, ao mesmo passo que firmou corporalmente as outras mulheres que vieram antes de si e que auxiliaram a construir sua própria identidade e a escrever sua história.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por pressuposto aproximar as teorias de narração e de corporeidade a fim de tentar apreender o fenômeno narrativo trazido por Luísa Dacosta na obra *Planeta desconhecido e romance da que fui antes de mim*. Como visto, a narração de Luísa se dá quando ela se “desprende” de seu corpo físico e adentra a narrativa que está escrevendo em seu diário, a fim de dividir com a avó um corpo textual de personagem. Para tanto, Luísa narra a história em terceira pessoa com o intuito de se distanciar de si mesma de forma presente, mas, ao mesmo tempo, se aproximar mais de Ana, buscando se (re)conhecer em suas vivências. Ainda, é perceptível que este mecanismo tem como alicerce a busca de sua identidade fragmentada e a compreensão de quem é sem a sombra da avó.

Consequentemente, ocorre, em início, a amálgama de Luísa e Ana, fazendo com que as duas confundam suas memórias e experiências através do compartilhamento deste corpo utópico, o qual aqui nomeei de corpo textual, ampliando um pouco a teorização de Michel Foucault (2013). Contudo, Luísa consegue se sobrepor e atravessar a narração de Ana em alguns momentos da história, avançando os acontecimentos de uma forma que a avó não poderia, pois não os viveu. Em contrapartida, Ana consegue realizar o mesmo movimento de intromissão narrativa que Luísa, ainda que em menores momentos na obra.

Da mesma forma, ao dividirem este corpo em comum, ambas as personagens conseguiram fortalecer suas individualidades. Dessa forma, o corpo textual acabou se tornando uma espécie de companheiro íntimo na estrada das duas personagens, uma espécie de parceiro (Le Breton, 2010).

Para além, ao realizar esse procedimento, Luísa compreendeu a ancestralidade de mulheres que vieram antes de si e que compartilham, de certa forma, a sua história. Em outras palavras, existem vivências que são compartilhadas antes de serem unificadas. Logo, a busca por identidade de Luísa se desdobrou em um reconhecimento ancestral de vivências femininas semelhantes com suas antepassadas que não findaram na narradora principal.

Por conseguinte, ao se (des)corporificar, Luísa conheceu a si mesma e a toda uma linhagem sanguínea que acreditava ser restrita à avó Ana. Notavelmente, essa descoberta só foi possível por meio do corpo textual da personagem, pois o corpo é uma “corrente de existência dada, de forma que nunca sabemos se as forças que nos dirigem são as suas ou as nossas — ou antes elas nunca são inteiramente nem suas nem nossas” (Merleau-Ponty, 2006, p. 236). Logo, o corpo compartilhado com a avó foi um verdadeiro portal cheio de significados e simbologias que possibilitaram um conhecimento mais aprofundado sobre si mesma e sobre àquelas que vieram antes.

6 REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Roland Barthes por Roland Barthes**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

BINET, A. M.; ANGELINI, P. R. K. **Literatura hipercontemporânea**. Letras de Hoje, [S. l.], v. 51, n. 4, p. 447–449, 2016. DOI: 10.15448/1984-7726.2016.4.26164. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/26164>. Acesso em: 29 set. 2023.

BOLLNOW, Otto Friedrich. **O homem e o espaço**. Curitiba: Editora UFPR, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

DACOSTA, Luísa. **O planeta desconhecido e romance da que fui antes de mim**. Coimbra: Quimera, 2000.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: Edições, 2013.

FRIEDMAN, N.; MELO, F. F. D. O Ponto de vista na ficção: o desenvolvimento de um conceito crítico. **Revista USP**, [S. l.], n. 53, p. 166-182, 2002. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i53p166-182. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33195>. Acesso em: 15 nov. 2023.

GENETTE, Gérard. **Discurso da narrativa**. In: Figuras III. São Paulo: Estação Liberdade, 2017.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo: Antropologia e sociedade**. São Paulo: Papyrus, 2003.

- LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- PALLASMAA, Juhani. **Habitar**. São Paulo: Gustavo Gili, 2017.
- REIS, Carlos. **O conhecimento da literatura**: introdução aos estudos literários. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2013.
- RICHARDSON, Brian. **Unnatural Voices**. The Ohio State University Press, Ohio State University Press, p. 79-105, 2006. Disponível em: muse.jhu.edu/book/28066. Acesso em: 9 out. 2023.
- TAVARES, Gonçalo M. **Atlas do corpo e da imaginação**. Porto Alegre: Dublinense, 2021.

Capítulo 6

FRAGMENTOS (AUTO)BIOGRÁFICOS E FORMAÇÃO NA ARTE CONTEMPORÂNEA

Ana Paula Dias Pires (Universidade Federal de Catalão)¹

Rita Tatiana Cardoso Erbs (Universidade Federal de Catalão)²

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

O texto parte do diálogo entre os fragmentos/elementos (auto)biográficos nas obras de arte e os horizontes em formação e educação. Nos interessa, sobretudo, os resquícios narrativos de escritas de si da obra *Bastidores*, de Rosana Paulino (1997). Trata-se de reconhecer, na arte, a mediação entre a formação e as produções humanas. Há, nos paradigmas hegemônicos, um fosso quase intransponível entre a arte e a ciência. No entanto, pensar com e a partir da arte compreende assumir riscos, ampliar fronteiras do conhecimento, deixar-se contaminar pela imbricação de seus domínios tão heterogêneos quanto relevantes, especialmente em seus cruzamentos por vir. Propomos estabelecer, neste texto, o paralelo entre fazer arte e gerar conhecimento, a arte como expressão de vida, produção de existência e, por isso mesmo, no entremeio da estética e educação-formação.

Trata-se de um olhar multifacetado que compõe, (des)monta e opera a arte enquanto narrativa (auto)biográfica. Em *Bastidores* (1997), vislumbramos discursos (auto)biográficos, pedaços íntimos, entendendo-os como práticas de constituição de si e daquilo que as rodeiam. Processos de autonarrar que implicam formas de construir sentidos a experiência vivida.

Figura 1 – Rosana Paulino, *Bastidores*, 1997. Imagem transferida sobre tecido, bastidor e linha de costura.



30 cm de diâmetro.

Fonte: Rosana Paulino, *Bastidores*, 1997. Disponível em: <https://rosanapaulino.com.br/>

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT), e-mail: ana.pires@ufcat.edu.br.

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, e-mail: professoraritaerbs@gmail.com.

Rosana Paulino, nascida em São Paulo no ano de 1967, é doutora em Artes Visuais pela ECA/USP. Em 2014 realizou Residência Acadêmica no Bellagio Center, da Fundação Rockefeller, Itália. Algumas de suas obras se encontram em museus importantes tais como o Museu de Arte Moderno de São Paulo, Museu Afro-Brasil e University of New Mexico Art Museum. Sua produção artística está ligada a questões sociais, étnicas e de gênero. Na instalação *Parede da memória* (1994/2015), a artista parte de elementos pessoais, da memória do patuá na casa de infância e os retratos da própria família, na busca por investigar a própria identidade a partir de seus ancestrais. Uma busca coletiva. Em *Bastidores* (1997), a artista vale-se de fotos de álbuns fotográficos de sua família transferidas para o tecido. “Olhos e bocas aparecem costurados grosseiramente como símbolos da violência às mulheres, o segredo guardado dentro do universo doméstico: os olhos que não podem ver, a boca que não pode falar, gritar” (Hollanda, 2020, p. 356).

Arfuch (2010), ao perguntar-se sobre a especificidade que constitui a autobiografia, compreende esta não apenas em seu devir de uma vida em sua temporalidade linear ou numa revelação da própria intimidade. Mas é o lugar outorgado ao outro, ao mundo e a si próprio, das relações de alteridade. A narrativa não é, portanto, somente um sistema simbólico de representações nos quais expressamos o curso “natural” da existência. É, para além disso, o espaço em que se dá forma à experiência, coerência e sentido, um processo global de formação e realização do ser humano em seu valor universal, pois fala da condição humana.

Em Educação, a pesquisa (auto)biográfica expande e produz conhecimento acerca da formação, dos modos de fazer, ser e biografar. As narrativas de si, imbuída das condições sócio-históricas, nos permite acesso privilegiado ao sensível e aos acontecimentos vividos. Tal como nos diz Delory-Momberger (2011), as experiências são construídas biograficamente.

No plano metodológico, recorreremos aos conceitos de Roland Barthes (2015), *Punctum* e *Studium* – conceitos produzidos a partir de suas inquietações a respeito da fotografia –, para guiar-nos na tarefa de decifrar o objeto artístico como mecanismo produtor de sentido. A esses dois conceitos, aliamos a concepção de Marinas (2007) acerca da compreensão cênica da pesquisa em história oral. Este modelo implica na pluralidade de cenas inerentes à construção narrativa.

A arte é entendida como parte inerente do mundo, e não uma confabulação longe de nossas vidas. Nos permite ver a realidade de outras maneiras muito além de qualquer formalismo. A tradicional oposição entre o real e a ficção - na qual há a correlação entre o real e verdadeiro, algo palpável, tangível e factual -, se desmonta a partir do mundo que a arte dá testemunho. Um não anula o outro. Em seu estudo sobre a estética do real, Beccari (2022) aponta para o movimento de o acesso à realidade não se dá pelas coisas-em-si, uma via purificada cujo alcance supostamente revelaria a verdade absoluta. O ponto de chegada, para o autor, é aquilo que vemos e vivenciamos cujo sentido não está referenciado em algo externo, mas no próprio corpo enquanto elemento primordial de nosso estar no mundo. Nessa acepção, a ficção transmuta-se em potência positiva, e não uma negatividade da realidade que supostamente estaria por trás. A imagem, a arte, não se resumem numa dicotomia entre original e cópia, realidade e ficção, pois estas também são efeito de alguém que as vê ao mesmo tempo que produz sentidos, interpretações e compreensões destas.

Dessa forma, as obras de arte abordadas ao longo do trabalho não possuem a pretensão de reproduzir fielmente a realidade, como se esta fosse estável, universal e perene, vista da mesma maneira por todas as épocas e contextos. Assim, “Nada há entre uma coisa e outra que não seja construído, estruturado, formalizado e ritualizado

socialmente sob a forma de convenção (que, sendo imaginária, é também real)” (Beccari, 2022, p. 56). Em sua dimensão produtora também de realidade, isto é, a realidade das ficções, a obra de arte nos auxilia nesta complexa concepção de “realidade” que não se opõe necessariamente à ficção. As imagens integram a realidade, por vezes a justificam, e através delas podem compreender o mundo e nos situarmos nele. Trata-se, pois, de novas formas de “estar no mundo” impulsionadas pela arte atenta à abertura de novas possibilidades e da experiência de quem as vivencia.

Com tal paradigma estético, buscamos compreender que nossa relação com o mundo e com a realidade não apenas produz imagens diversas, mas é a partir delas que se constitui como experiência. Tal como as imagens, a narrativa - em especial a narrativa (auto)biográfica -, nos permite dar forma a experiência vivenciada, dar-lhe sentido, compreendê-la. Processo este que constitui a força (trans)formadora da narrativa, a capacidade de compreender e transmutar a si mesmo e as determinações de sua existência (Delory-Momberger, 2011).

Ver o mundo, senti-lo e vivê-lo implica em expressá-lo, traduzi-lo e narrá-lo. Esta concepção não trata o mundo-em-si, mas nossa própria relação com a realidade. É nesse sentido que Paul Ricoeur (1994), a partir da hermenêutica narrativa, entende o compreender a si compreendendo o mundo. Nas palavras de Beccari (2022, p. 64) “[...] trata-se de tornar visível e enaltecer a abundância de nossas significações imaginárias”. Ocorre que esta relação de mediação, tradução e interpretação é tarefa da educação e da formação. Pautada sob o viés estético e hermenêutico, é em nossa relação criativa com o mundo que conhecemos nossos afetos e percepções, forjamos sentidos para a experiência vivida, para nós mesmo e para o mundo. Aliados a compreensão hermenêutica ricoeuriana, enfatizamos o processo mesmo de criação de sentidos, em direção ao mundo que as criações abrem diante cada olhar e cada leitura. Assim, a ficção forja e alarga nossos modos de existir. A existência, de acordo com Ricoeur (1994) só pode constituir-se narrativamente. Nos termos de Delory-Momberger (2011, p. 341) “[...] não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; pelo contrário, temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida”. Um novo mundo se abre a cada leitura, adiciona algo aquilo que traduz e, portanto, difere daquilo sobre o qual fala no processo de devir outro de si mesmo. Não somente o texto, a imagem e a narrativa se localizam e fazem referência ao mundo - pois também não são extras sociais -, mas também o mundo se constitui a partir de suas possibilidades e proposições.

Nesse sentido, a realidade é composta por entremeados fios, que ora se distanciam, ora se afastam formando múltiplas possibilidades de expressão, que ao se efetuarem, realizam o mundo. A realidade também é antropofágica ao absorver a vida, todos os elementos que compõem o mundo e suas potências singulares. “O mundo é visto, narrado e vivido à medida que as coisas que nos cercam se coordenam, se conectam, se compõem” (Beccari, 2022, p. 14). Em suma, o que está em jogo na experiência é menos a coisa representada que as possibilidades por ela engendradas, “na realização de olhares que, mediante o real, se fazem ver” (Beccari, 2022, p. 8). As imagens vistas também nos mostram quem as vê, num jogo de relações possíveis entre posições de onde se olha e outras possibilidades desse olhar. Pois nenhum olhar corresponde fielmente ao que é visto. “Nem mesmo um espelho nos devolve uma cópia do real, mas sempre um novo ângulo, a ampliação de um mundo no qual o nosso olhar já se encontra inteiramente implicado” (Beccari, 2022, p. 9). E por essa razão a potência de criação do novo é também real e o expressa - mesmo que a título de ficção.

Eis o ato criador da narrativa: ao propor mundos possíveis, as ficções intensificam nossa relação com o mundo. Enquanto coisa construída, a experiência estética nos move, nos toca, retém e traduz a realidade em diferentes modos. Interessa-nos, em particular, o

vínculo entre a ficção e as formas que orientam nosso olhar, sentir e existir. Assim, a palavra estética não pode fixar-se em qualquer fórmula (Loponte, 2017), e é esta indeterminação que nos interessa e associamos ao campo da pesquisa em educação e arte. Assumimos a arte como instrumento da educação, como conhecimento de mundo, arte como educação naquilo que Helguera (2011) denominou de “transpedagogia”.

2 EXPOSIÇÃO DE POÉTICAS VISUAIS: BORDANDO FIOS DE SENTIDOS EM *BASTIDORES* (1997)

A obra que confrontamos é *Bastidores* (1997), de Rosana Paulino. Fixo à parede, nos deparamos com bastidores. Neles, as fotografias extraídas de álbuns de família são transferidas para o tecido. Ao valer-se de linhas, agulhas e tecidos, retratos biográficos e familiares, a artista tece uma trama sobre o abismo que nos funda como nação, sua origem colonial-escravocrata que jamais deixou de estar presente. Assim, borda outros sentidos para objetos de domínio quase exclusivo das mulheres. O fio torce, modifica e costura novos significantes para o banal e corriqueiro.

As balizas que demarcam esta pesquisa apontam para um processo pelo qual exige a possibilidade do saber comum, ainda que se conduza pelos caminhos do íntimo, particular e sensível. Tal processo, no entanto, não é dado *a priori*, mas fundado pela narrativa. Nestas próximas linhas escritas nos debruçaremos no encontro entre as obras de arte e as tramas que dela brotam, linhas narrativas que indicam saberes, manifestos e testemunhos da historicidade das relações sociais

Barthes (2015), em suas indagações acerca da fotografia, nos apresenta algumas pistas que podem nos serem úteis na investigação da obra de arte. É a partir dos conceitos de *studium* e *punctum*, cunhados pelo autor, que iniciaremos nossa análise.

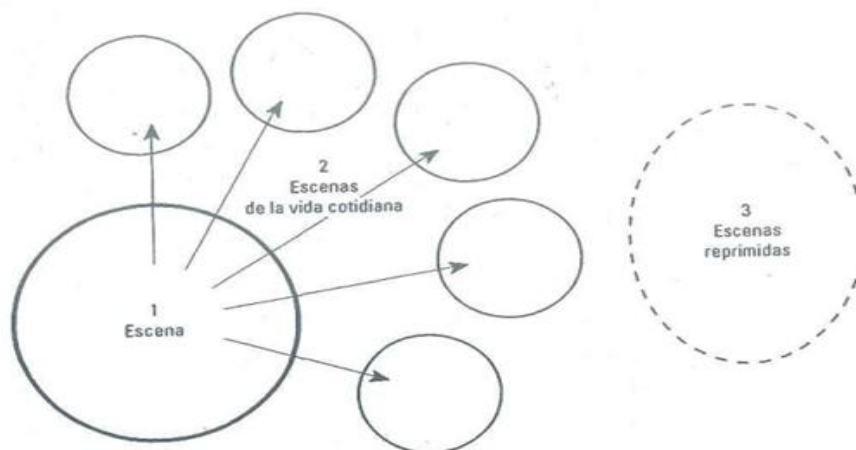
De acordo com Barthes (2015), *studium* não se refere imediatamente ao “estudo”, como se poderia supor, mas uma aplicação a uma coisa, investimento geral sem acuidade particular. É a partir do *studium* que apreciamos algumas obras de arte, seja considerando-as quadros históricos ou testemunhos políticos. É culturalmente que nos envolvemos com os cenários, as tramas, as figuras e os gestos. Por outro lado, o *punctum* – palavra que denomina uma ferida ou marca – é o elemento que transpassa o *studium*, pois em sua ferida vemos, sentimos e, portanto, pensamos. “É ele que parte da cena, como uma flecha, e vem me transpassar [...] Também é picada, pequeno buraco, pequena mancha, pequeno corte – e também lance de dados. O *punctum* [...] é esse acaso que, nela, me punge” (Barthes, 2015, p. 29). Sempre codificado culturalmente em signos, o *studium* se distancia do *punctum* na medida em que este último lança a obra para além de si mesma.

Estes conceitos nos colocam, diz Barthes (2015), em uma encruzilhada entre duas linguagens: a expressiva e a crítica. A última, resguardada pela razão dominante e que identifica o conhecimento como ciência organizada, não raras vezes coloca a linguagem expressiva sob a reserva de irracionalidade. Nesta intersecção, podemos “misturar duas vozes: a da banalidade (dizer o que todo mundo vê) e a da singularidade (salvar essa banalidade de todo o ardor de uma emoção que só pertencia a mim)” (Barthes, 2015, p. 67). Nosso olhar sobre a obra de arte não se acomoda na posição de técnicos ou especialistas. Temos, no entanto, à disposição a experiência do sujeito que olha.

Aliada à díade conceitual acima citada, a compreensão cênica (Marinas, 2007) nos permite perceber a arte-narrativa como um repertório de cenas. Cada narrativa, diz Marinas (2007), dispõe de maneira variada e particular diversas cenas em que as tramas são traçadas nos espaços, tempos e personagens que lhes são próprios.

Neste modelo, a primeira cena (*escena 1/E1*) reúne sob nosso olhar o operador, aquele ou aquilo que narra: é, neste contexto, a obra de arte escolhida para análise. De nosso encontro com esta primeira cena – e com isso queremos dizer de nossas afetações, olhares e perspectivas – surgem outras cenas (*escena 2/E2*) que implicam o íntimo e sensível (*punctum*), bem como suas condições sociais de produção (*studium*).

Figura 2 – Modelo de compreensão cênica.



Fonte: Marinas (2007, p. 118).

A cena, aqui, implica uma múltipla superposição de narratividade ou fragmentos narrativos: uma visão de si mesmo ou escrita de si; uma relação coletiva entre a narrativa, quem a produz e quem a recebe; uma interlocução dos acontecimentos por esta relação produzida. Através desses aspectos, dessas cenas, apreende-se o caráter artificial criacionista da existência e da formação como invenção de si, numa relação com o outro e o mundo.

2.1 *STUDIUM* – BASTIDORES (1997)

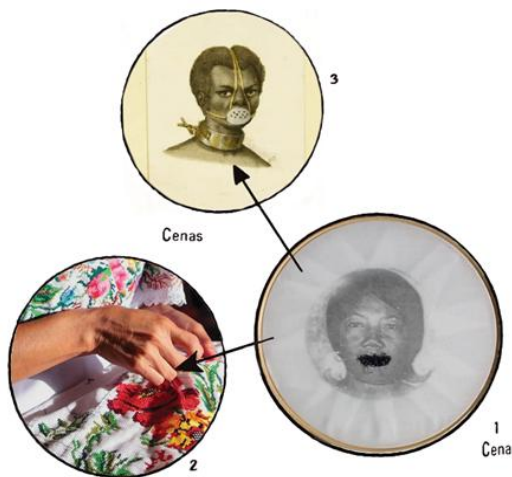
A multiplicidade proliferante de itinerários que fazem brotar do encontro com a obra de Rosana Paulino se faz notar uma realidade dada por fragmentos, parcial e provisoriamente. Ao propor o deslocamento de verdades estabelecidas, emergem novos modos de constituição de si, do outro, do corpo e do mundo. A artista mergulha sob as discussões de gênero e etnicidade, ao reciclar imagens da vida cotidiana e da experiência feminina. Por vezes remete ao espaço doméstico e privado, tensionando-o ao máximo suas fronteiras com o espaço público. Fronteiras tão abundantes quanto nebulosas.

Bastidores são as armações em que se coloca o tecido pronto para ser bordado. Devidamente esticado, o tecido da obra de Paulino estampa imagens e histórias pessoais ao recorrer às fotografias de família e às suas próprias vivências. Transferidas ao tecido, as fotografias de mulheres negras nos defrontam. Há suturas grosseiras e forçadas ora na boca, olhos ou gargantas. São bocas e gargantas que pronunciam o inaudível, olhos capazes de conjugar o atrito dos encontros. São rostos para nós anônimos e, no entanto, expressivos em seu silêncio.

Mas quantos outros sentidos não pode ter Bastidores? Se um questionamento como este tende a despertar estranhezas, é necessário explicar os contrastes que aqui estão implicados. Para a leitura dessa obra retomemos os conceitos de *Studium* e *Punctum* (Barthes, 2015), assim como a compreensão de cenas (Marinas, 2007). Ligadas ao

contexto cultural e técnico da imagem, as cenas de *Stadium* de Bastidores (1997) residem nas influências do bordado como arte “feminina” (C2)³, a Máscara de Flandres e a posição da mulher negra no tecido social brasileiro (C3)⁴.

Figura 3 – Compreensão de cenas – Stadium (Adaptação de imagens produzida pela autora)



Fonte:

- Cena 1 - Rosana Paulino, Bastidores, 1997. Disponível em: <https://rosanapaulino.com.br/>
Cena 2 - Imagem retirada do website: Una riqueza cultural de muchos matices: el bordado yucateco - Estamos Aquí MX (estamosaqui.mx)
Cena 3 - “Castigo de Escravos”, 1839, produzida por Jacques Etienne Victor Arago. Disponível em: Revista Afro B.pdf (usp.br)

Novelos micropolíticos envolvem o trabalho de Rosana Paulino: faz parte de seu fazer artístico a retomada política das estratégias de intimidade. Apropria-se de objetos do cotidiano ou elementos pouco valorizados. Objetos banais e sem importância aparente de domínio quase exclusivo do universo dito feminino. Tecidos, linhas e agulhas, ligados ao fazer manual e às expressões populares (Paulino, 2011). Este viés aponta menos para uma busca da essência da feminilidade, uma apropriação singela e acrítica. Ao contrário, são “linhas que modificam o sentido, costurando novos significados” (Canton, 2009, p. 32).

O que no universo da costura e do bordado faz com que seja visto como uma prática feminina? Simone (2010) elabora em seu texto uma crítica ao conceito e materialidade das noções de feminilidade disseminadas na cultura e na arte ocidental. Ao longo do século XIX consolidou-se a equivalência entre feminilidade, inferioridade e baixa qualidade. Surge a noção de um universo de “arte feminina”, delicado e gracioso, limitado ao reduto doméstico. O valor estético da “arte feminina” é colocado diante o exercício público da “Arte”, com letra maiúscula, reservada às grandes telas e esculturas feitas pelos homens “geniais” (Mayayo, 2003). O bordado torna-se, no mundo ocidental, “arte feminina” por excelência, pois em seu fazer insere sua graça, encanto e domesticidade. Um passatempo discreto, as mãos, quase apartadas de um corpo, se movimentam para criar desenhos igualmente delicados. A ideia de que o bordado e a costura possuem intrinsecamente atributos dedicados às mulheres e ao recinto doméstico

³ Imagem retirada do website: Una riqueza cultural de muchos matices: el bordado yucateco - Estamos Aquí MX (estamosaqui.mx)

⁴ “Castigo de Escravos” produzida em 1839 por Jacques Etienne Victor Arago. Disponível em: Revista Afro B.pdf (usp.br)

se arrasta aos campos artísticos. Inadvertidamente, as artes têxteis ainda se encontram associadas de maneira pejorativa ao artesanato e ao amadorismo (Simioni, 2010).

E, no entanto, os bordados de Paulino se afastam de sua usual graciosidade. Pelo contrário, a sutileza do bordado se transforma em suturas, imagens agudas e incômodas (Bevilacqua, 2018). As suturas na boca, olhos e garganta revelam corpos fragmentados e, embora contínuos, criam no objeto a ideia de protuberância e de excesso. A sutura que, comumente liga as partes, elemento de coesão entre elementos heterogêneos outrora separados, retome o sentido de poder, violência e repressão (Paulino, 2011). A costura não parece pretender unir partes então separadas ou corrigir feridas. Ao contrário, faz-se ser vista escancaradamente: emenda como pode, mas tudo permanece transgredido. São fios que torcem, enroscam e, por fim, deturpam os rostos. Produzem bocas que não vociferam, nós em gargantas incapazes de se fazerem ouvir; olhos que antes eram signos de troca, expressão exterior de partilha, se encontram costurados e fechados para sua condição no mundo.

Em um sentido estrito, o bastidor exerce a função de esticar o tecido e, dessa forma, possibilitar o acesso da tecelã à frente e ao verso ao mesmo tempo em que borda. A visibilidade do avesso do bordado, parece sugerir a importância que este verso possui no ato de bordar. Pois é o verso que distingue a boa da má bordadeira, este deve ser tão bem-acabado quanto o traço destinado ao olhar (Alves; Silveira, 2019). Apesar de fronteiras nebulosas, o público e o privado adquirem caráter de enfrentamento direto em *Bastidores* (1997). Expõe “as tensões criadas pela presença do corpo negro feminino no espaço público, além de forjar, com o próprio corpo, uma renegociação desse território” (Lopes, 2018, p. 175). Confronta a construção da identidade da mulher negra atravessada pelas relações de poder, de gênero e de raça.

Retirando do bastidor e do bordado os sentidos primeiros que lhe são comumente atribuídos - a delicadeza, sutileza, o dócil e belo -, a obra de Paulino submerge tais objetos num território de poder e violência. *Bastidores* (1997) opera na reapropriação do objeto para criar sentidos diversos, como no *ready-made* duchampiano⁵. Reapropriar pressupõe uma ação de apodera-se de algo e fazer dele outros usos. Assim, a estratégia de Paulino faz crer na ampliação dos sentidos, significados e sua utilidade. O bastidor e o bordado são objetos utilitários sem qualquer valor estético em si mesmo. Mas aqui são capazes de acionar marcas de acontecimentos vividos, dando-lhes novas arrumações em infinitas possibilidades de expressão. Ao apresentá-los de determinada maneira, em meio a tantas (per)versões, penetramos num jogo de relações possíveis entre modos de ver e as posições de quem olha.

Nesse sentido, a autora faz parte de uma enunciação coletiva. E sua obra ultrapassa a si própria, num movimento de reapropriação de sentidos e significados, novas vozes. A artista, a curadora e o leitor participam da tessitura de relações sociais e históricas na composição e construção da narrativa. Além disso, os próprios objetos usados na elaboração de *Bastidores* (1997) são instrumentos que nos rodeiam: produzidos pela cultura, ao mesmo tempo que a produzem. Da mesma forma, as fotografias de mulheres negras não foram produzidas por Paulino, ela não as fotografou. Mas recuperou essas imagens de seu álbum de família, operando como testemunha e prescreve sentido a elas, assim como nós.

5 Ready-made nomeia a estratégia do artista francês Marcel Duchamp. Uma de suas obras mais icônicas é intitulada “A fonte”. Nesta obra o artista faz uso de um mictório de porcelana, retirando o objeto comum de seu uso habitual e colocando-o num contexto distinto. Ao elevar o mictório ao estatuto de arte, a obra desafia a própria definição de arte, dessacralizando os preceitos da história da arte.

Estas imagens, imbuídas de sentido, irão questionar a fundação e consolidação de um determinado lugar simbólico para as negrodesscendente no tecido social brasileiro (Paulino, 2011). Neste território, o tecido esticado no bastidor reverbera tramas sociais e políticas de um Brasil marcado por feridas coloniais. As mesmas linhas que distorcem os rostos, também instiga a ruptura deste modelo: “A costura irá assim alinhar sonhos, expectativas, conquistas e frustrações das mulheres negras em três diferentes momentos de suas trajetórias na sociedade brasileira” (Paulino, 2011, p. 29). A identidade étnica disposta na obra puxa os fios de releituras a nos dizer a respeito de como foi tirada da mulher negra a possibilidade de expressão e das marcas de uma sociedade escravagista que insiste em nos perseguir.

Retratos sociais, as fotografias parecem habitar lacunas de esquecimento. Lacunas abertas por uma produção histórica de um esquecimento premeditado. A gravura Castigo de Escravos (C3), produzida em 1839 por Jacques Etienne Victor Arago, nos parece representativa da condição da mulher negra no contexto brasileiro, no passado e hoje. A imagem retrata a personagem Anastácia no século XIX usando a máscara de Flandres, instrumento de tortura. Feita de aço, a máscara cobre sua boca, trava sua língua e mandíbula. Além dos objetivos de evitar que as pessoas escravizadas comessem da plantação, engolissem pepitas de ouro das minerações, o objeto de tortura também evoca simbolicamente a ávida vontade do colonizador de silenciar o corpo negro (Kilomba, 2019).

Assim, os Bastidores são fotografias de corpos e de dores que não passaram. Retoma o sangue que o modelo colonialista tenta esconder. Uma ferida ainda aberta. Há, ainda, no bordado “um elemento performático: linhas e agulhas ferem os rostos fotografados” (Alves; Silveira, 2019, p. 161). Essas feridas se inserem, a um só passo, numa dimensão autobiográfica e coletiva, que nasce da inscrição de Rosana Paulino como mulher negra na sociedade brasileira.

A violência implicada neste ato performático provoca-nos a memória de um passado que ainda se faz presente a respeito da escravidão no Brasil. Implantada através de processos genocida e etnocida - processos estes ainda em curso para servir propósitos mercantis⁶ -, a força de trabalho escravo no Brasil foi submetida às manufaturas produtoras de açúcar e café ainda no século XVI. A colonização brasileira, assim como de toda a América Latina, deu-se enquanto processo violento de conquista territorial, econômica e sobretudo cultural. Traduziu-se na extração dos recursos naturais, do genocídio indígena e tráfico de pessoas em situação de escravidão.

Abismos ainda intransponíveis se cristalizam em *modus vivendi*: as desigualdades sociais seculares, as hierarquias, as estruturas patriarcais e oligárquicas seculares não se atenuaram mesmo em nossos dias. São estes aspectos que Bastidores (1997) nos remete ao revisitar nosso passado colonial, “tornando-nos sensíveis a essas vidas marcadas por dores e sofrimentos esquecidos pela história oficial, mas que cotidianamente vibram nos corpos e nas subjetividades” (Tvardovskas, 2010, p. 76). Numa resistência imaginativa, e nem por isso menos potente, a obra de Rosana Paulino ousa romper com o silêncio entre a escravidão afrobrasileira e o preconceito racial.

⁶ Ainda hoje, as mulheres negras continuam como empregadas domésticas destinadas à área de serviço, lugar social marcado pelos anos de escravidão. Dados apontados pelo Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI, 2021) informam que o trabalho infantil tem cor e classe social. Além disso, de acordo com Borges (2019), 64% da população prisional brasileira é negra; entre as mulheres encarceradas 67% são negras. Após a abolição da escravidão, a mão de obra negra continuou abundante e sem possibilidade de mobilidade social. O sistema social brasileiro foi reestruturado conforme a importação de mão de obra europeia a fim de substituir a escrava. Livres, porém sem aporte a população negra encontra-se em situação de miserabilidade.

A palavra “bastidores” também pode ser significado de tramas que não vêm a público, como por exemplo nos bastidores de um teatro para indicar a parte por trás das cenas. Essa ideia nos parece um tanto quanto interessante ao se pensar o avesso o de uma história não contada - e silenciada - da opressão de culturas e etnias, da exploração dos corpos e estupro coletivo das escravas. Assim como as teorias racistas construídas para definir quem poderia ser considerado humano ou mercadoria, num processo de desumanização que implicou a expansão portuguesa em busca do “Novo Mundo”, do tráfico de pessoas negras e a escravização de seus corpos.

Memória não escrita, que nega a voz e impede o corpo de ver sua condição no mundo. A artista traça paralelos entre a história colonial da escravidão e a violação de corpos feminino diante as arbitrariedades da cultura patriarcal, assim como a constituição das subjetividades na atualidade. A tensão deste tecido social constituído pelo bordado de Paulino dá-se nas “associações que se faz entre o corpo negro feminino e ideias de coisificação, violência e abjeção” (Lopes, 2018, p. 175). Isto é, trata-se de um panorama em que se evidencia como o gênero, a raça e a classe operam para marginalizar, subalternizar e invisibilizar as narrativas de mulheres negras.

Não há tentativas de apaziguar rupturas. Em *Bastidores* (1997), resgata fluxos de vida ao trazer à tona os elementos familiares ressoam na coletividade. Trata-se de uma história de barbárie e estranheza, conforme Aulicino e Oliveira (2015), memórias de trocas econômicas coloniais, de sistemas viciados que, apesar de estarem em constante reformulação, continua a operar através do cerceamento da maior parte da população brasileira.

Como bem pontua Norma Telles (2011), o humano na modernidade é pautado no falocentrismo, homem branco, heterossexual, cristão, proprietário de bens, da linguagem padrão e história contada. Tudo o que sobra a essa definição é encapsulado em categorias delineadas como primitivas e a “animalidade” é adjetivada enquanto negativa. Narrada de outro ponto de vista a partir das ficcionalizações da própria história, os *Bastidores* (1997) provoca-nos a respeito da modernidade e do colonialismo enquanto atuantes conjuntos, justificando as invasões, explorações, etnocídio e violência.

O “outro”, este avesso da normatividade no tecido social, é criado no imaginário colonial como sem história, voz ou conhecimento. Por meio da invenção de realidades homogêneas, apaga-se a multiplicidade de etnias e povos, costumes e línguas. Enquanto processo universalizante, a colonialidade é lançada ao mundo com o intuito de “civilizá-lo” habitando conceitos como ciência, democracia, liberdade e capitalismo (Rocha, 2023), da mesma forma que se emaranha pelas formas de ser e estar no mundo, de biografar-se. Naturaliza-se, assim, as hierarquias sociais, raciais, culturais e epistêmicas.

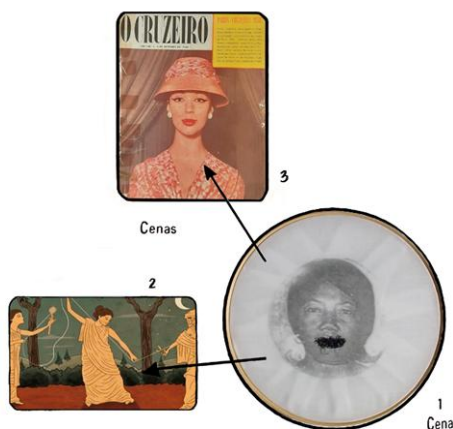
Se não há a tentativa de apaziguar as rupturas, o mesmo não se pode dizer da possibilidade de costura de novos laços, sem ilusões de “democracia raciais”, mas assumindo as lutas. Pois, o passado define as aberturas para o futuro. Por esse motivo, a instalação de *Bastidores* no espaço expositivo nos remete a potencialidades, já que, para uma mulher ocupar o espaço público se configura como ação política, no caso de uma mulher negra isso significa mover as estruturas de subalternização. Assim, o diálogo que a artista nos arrasta a tecer juntos entre arte e educação são espaços de (des)aprendizagens.

A arte escapa dos museus e invade a vida, a memória colonial com sua única história é desafiada com a multiplicidade de corpos, fios e tramas. Trata-se do *studium* que costuramos sobre *Bastidores* (1997). Resta-nos agora mergulhar na urdidura do que chamamos de *Punctum*, isto é, o que instiga na imagem, o que fere o apreciador: os bordados enquanto suturas implicam corpos que transportam feridas históricas, costurar corte que jorram dores, tecelãs da existência. As multiplicidades não param, portanto, de transformar-se. Seus fios múltiplos se definem pelas possibilidades capazes de evocar.

2.2 PUNCTUM – BASTIDORES (1997)

Em Bastidores (1997), o fio que tece a vida é o mesmo que ata o corpo na teia do sofrimento: quantas tramas de sofrimento, luta e luto revestem a pele negra dessas seis figuras femininas? Ao mesmo tempo, quais fios resistentes de liberdade podem ser tecidos no entrecruzamento do tear, tornando-se trama coletiva que abriga o corpo e acolhe a vida, numa complexa malha de linhas cruzadas. Nas palavras de Freire (2014, p. 568), deparo-me com “Linhas multicoloridas gestam minúsculas letras esculpidas em meu ser. Vasculho minhas lembranças e, na memória corporal, decifro a dor, encontro a raiz da violência, observo o medo, destilo a alegria, enfeito a doçura, mergulho na paz e conheço a liberdade”. Entre os fios soltos e emaranhados da trama de Bastidores (1997), buscarei entrelaçar o *punctum* com o ideal de feminilidade (C3)⁷. Além disso, ensinando-me a tecer a experiência do pensamento, tomaremos a ideia que chamamos de tecelã (C2)⁸ e texto-existência, na busca de tecer com palavras os fios que me pungem através da obra de Rosana Paulino.

Figura 4 – Compreensão de cenas – Punctum (Adaptação de imagens produzida pela autora)



Fonte:

Cena 1 - Rosana Paulino, Bastidores, 1997. Disponível em: <https://rosanapaulino.com.br/>

Cena 2 - Um fio de ouro”, óleo sobre tela de John M. Strudwick, 1885. Representa as Tecelãs do Destino, as Moiras ou Parcas. Disponível em: Um fio de ouro - Graecia Antiqua (greeciantiga.org).

Cena 3 - Imagem capa da revista O Cruzeiro, edição de 6 de outubro de 1956.

As mulheres de Bastidores nos dão pistas acerca do ideal de feminilidade que perpassa nossa história, seus dilemas e verdades convencionadas: seus cabelos estão contidos, em sua maioria alisados segundo critério de beleza ditado por uma normatividade eurocêntrica; suas vestimentas estão polidas e aparentam estar bem arrumadas, embora possamos vislumbrar um número de série em suas roupas; poucos adornos e poucos sorrisos. Em que contextos tais fotografias foram produzidas?

As fotos dessas mulheres negras em Bastidores contrastam com a maioria das representações da revista O Cruzeiro, e sua busca pelo ideal de beleza e feminilidade. A revista, fundada em 1928, ocupava lugar hegemônico ao reportar-se aos setores da classe média e alta brasileira. Grande parte de seu público leitor era constituído por mulheres e

⁷ Imagem capa da revista O Cruzeiro, edição de 6 de outubro de 1956.

⁸ “Um fio de ouro”, óleo sobre tela de John M. Strudwick, 1885. Representa as Tecelãs do Destino, as Moiras ou Parcas. Imagem disponível em: [Um fio de ouro - Graecia Antiqua \(greeciantiga.org\)](http://greeciantiga.org).

veiculavam colunas e reportagens acerca do “universo feminino”, moda e beleza, a vida doméstica e privada, “discursos estreitamente ligados à maternidade, ao casamento e à dedicação ao lar” (Ferreira; Campos, 2023, p. 177). Em meio a transgressão e o conservadorismo, os padrões estéticos se impõem no pêndulo entre a mulher sensual e a mulher-esposa-mãe (Francischett, 2007).

Embora os padrões de beleza variem nas configurações sócio-históricas, uma norma se constitui: mulheres magras ou mulheres sensuais, pequenas ou de corpos volumosos, cabelos lisos, olhos realçados por cílios postiços e maquiagem. Por outro lado, os mecanismos que constroem os estereótipos da mulher negra legitimam a representação destas enquanto detentoras do símbolo sensual, pautada em uma concepção de nação brasileira miscigenada, corpos e lugares pré-determinados por estigmas (Ferreira; Campos, 2023). Através da leitura da obra *Bastidores*, cujas nuances entrelaçamos aqui, desvelamos o processo que envolve a invisibilidade das mulheres, os contornos do racismo e machismo, e as forças sociais que incidem sobre elas. *Bastidores* (1997) recupera a trajetória dessas mulheres cuja historicidade demarca as relações entre gênero, classe e raça.

Assim, o bordado, a costura e o ato de tecer presentes em *Bastidores* força-nos a ver o invisível e a ouvir as vozes do silêncio. Para não só resistir às amarras hegemônicas como também costurar novas possibilidades de estéticas existenciais. Trata-se de compor movimentos nas tessituras existenciais ao tecer palavras com fios, construir tramas que se entrecruzam sem saber onde se começa e termina numa complexa rede de relações possíveis consigo mesmo e com o outro.

Estes fios se entrelaçam entre si, embaraçam-se continuamente, formam diferentes elementos que compõem o mundo naquilo que foi, é e será em sua teia-vida. Abrindo espaço para novas configurações para além de modos de vida já sacramentados. É da tecelã que se emana o movimento de criação, no traçar dos fios que tecem a realidade.

Supõe-se que a tecelagem começou a se desenvolver por volta de 5000 anos a.C (Bueno, 2005). Na antiguidade greco-romana a tecelagem, o fio e o bordado aparecem em diferentes momentos e variadas formas. As Tecelãs do Destino, as Moiras ou Parcas, aparecem como fiandeiras: Cloto, Láquesis e Átropos. Através do tear da Roda da Fortuna, eram responsáveis por fabricar, tecer e cortar o fio do destino humano. Ainda na mitologia grega, o fio de Ariadne⁹, senhora do labirinto, também nos auxilia nesta trama: seus fios não são retos ou fixos, ao contrário, são fluídos e sintoniza os seres em vibração, é o fio que guia a lugares desconhecidos, leva a territórios inexplorados. O mito de Aracne nos conta a história de uma tecelã que tecia e bordava com perfeição que as próprias ninfas iam admirar seu trabalho. Ao desafiar a divindade Atena, a tecelã ilustra os crimes cometidos pelos deuses. Como consequência é transformada em aranha para continuar a tecer seus fios em silêncio (Bulfinch, 2002).

Em sua materialidade, a trama é torcida e em seguida batida, cruzando com vários fios da urdidura. A tecelagem tece com os fios um corpo.

A arte têxtil africana é tão diversificada quanto seus grupos étnicos. Geralmente produzidos com lã de carneiro, algodão e seda, a tecelagem africana é aplicada nas roupas usadas em cerimônias, e possuem significados precisos. Trata-se de códigos de leitura para quem olha, pois as tramas disformes, os padrões e as cores estão associados a riquezas e posses de quem as usa. O ato de tecer e bordar escapa para além de seu uso ordinário e utilitário de vestir o corpo. Ao contrário, a trama reveste o corpo como uma segunda pele. Se tece o tecido do mesmo modo que tecemos a vida, com suas idas, vindas e voltas. Borda-se a própria existência (O Menelick, 2012).

⁹ É graças ao fio de Ariadne que Teseu consegue escapar do labirinto tortuoso construído por Dédalo para aprisionar o Minotauro

Lá onde os fios se cruzam, se enrolam e desenrolam, as ficções dos bordados da obra *Bastidores* (1997) engendram significações múltiplas, sem incorrer no erro de compreendê-la imóvel, instrumental ou mecanicista. O jogo de metáforas que aqui fazemos a respeito da trama, da costura, do bordado e da urdidura não atravessam somente a linguagem, mas a própria vida no entrecruzamento do indivíduo social e seu mundo. São fios comuns que traçam sempre uma interação, indicam também criação de movimentos inesperados. Nos conduzem por curvas onde não encontramos uma única narrativa, tampouco a narrativa de um eu apartado e igual a si mesmo essencialmente. São fios narrativos de escrita de si, pois evocam lugares-comuns, o si constituído de alteridades. Tal como nos anuncia Telles (2011), são fios que nos sujeitam a modificações, incorporações e remendos. Jamais fixo em que se cria incontáveis bricolagens.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esbarramos no aspecto formativo da pesquisa aliada à arte, cuja ressonância me impulsiona ao encontro de conhecimentos, matrizes e epistemes pouco conhecidas no espaço escolar, embora presentes no cotidiano (já que não é possível uma esfera estética sem ligação alguma com a realidade, com a vida que a engendra). Necessário, portanto, narrar a importância de uma educação e formação aliada aos processos auto(hetero)biográficos na formação docente. Se assumirmos, em consonância com Freire (2007), que a educação é uma forma de intervenção no mundo que implica algo além do esforço de reprodução e instrução de conteúdos, fica evidente ao leitor que sob essa perspectiva a educação-formação é polissêmica, um convite e um desafio. Como aponta Miranda (2020, p. 18) “é necessário buscar brechas e trabalhar nas fronteiras”. Com essas colocações repensamos as perspectivas educacionais que se reafirmam como algo fixo e imutável, e abarcamos o encontro da complexidade espaço-tempo das encruzilhadas experienciais que forjam nossos corpos.

Devemos nos questionar o que define o empenho biográfico e se não seria contraditório aliar duas formas de narrativa - a ficção e autobiografia. Arfuch (2010) em seu breve estudo acerca da genealogia dos gêneros autobiográficos “canônicos” assinala sua obsessão pelo pacto de autenticidade, certificado e exatos dos acontecimentos vividos, a construção de um suposto personagem real que deveria testemunhar em todos os lugares a existência do eu. No entanto, as escritas de si de Paulino, nos vão entre realidade e ficção, dialogamos com outras maneiras de narrar cujo valor está nessa tentativa sempre inconclusa de ficcionar-se.

O trabalho sobre essa subjetividade singular e plural torna-se uma prioridade para a formação. Confrontado com saberes construídos a partir de nossa leitura das obras, o paradigma do singular-plural (Josso, 2016) evidencia seu caráter formativo, invenção de si, individual e coletivamente. Nas palavras de Josso (2006, p. 12), uma práxis biográfica (trans)formadora (Josso, 2006). O que está em jogo é a formação na construção do si-mesmo em devir, processo criador autopoietico.

Enquanto expressões de vida, os fios de Rosana compõem um complexo processo de narração e biografização¹⁰. E, em virtude desse narrar a si e ao outro, (re)constrói-se experiências, aprende sua própria história. É, portanto, processo formador, tal como Josso

¹⁰ Na hermenêutica da narrativa (auto)biográfica, a biografização é entendida por Delory-Momberger (2011) como processo que exige a intencionalidade de narrar a si nos vão do individual e do social. Uma reflexividade que opera na alteridade, como afirma Abrahão (2023, p. 2), “sempre pronta a novas significações e recomposições da narratividade”.

(2016) o entende. Por outro lado, constituinte do processo narrativo, há outro, ouvinte, leitor ou pesquisador, que diante a biografização também se transforma. Assim, “mediante o processo de heterobiografização o pesquisador-formador (e também o leitor) tecerá as próprias narrativas, nem que seja mentalmente, fruto das compreensões da escuta atenta e do lido frente a referenciais que lhe são próprios” (Abrahão, 2023, p. 5). As narrativas, em dupla via, nos desloca frente uma (des)aprendizagem dos esquecimentos, da história de nós mesmo e do outro deliberadamente esquecida e daquilo que se pretende recuperar: trata-se de processos formativos da configuração narrativa que chamamos de heterobiografização (Delory-Momberger, 2008; Abrahão, 2023). O contágio do outro, do mundo que nos rodeia e as histórias que ele engendra em nós mesmos.

Construímos aqui, em nosso exercício de fabulação, uma exposição de poéticas visuais traduzidas num *espaço-tempo* narrativo. Espaços e tempos traduzidos menos em aspectos puramente geográficos ou cronológicos e mais como elementos narrativos desenhados nas cenas e contextos das narrativas. *Espaço-tempo* múltiplos de enunciação e de construção de si. Os *espaços-tempos* vivenciados como formação, alicerçados pelas obras de arte enveredamos, sobretudo, pelo desaprender esquecimento enquanto parte da formação, na construção de processos “autoheterobiografizantes”. Deste ponto de vista, a pesquisadora-formadora Maria Helena Abrahão (2023), por meio do Seminário de Pesquisa-Formação orientado para a formação do docente, foco de seus estudos e atuação, entende as narrativas auto(hetero)biográficas como processo ativo no circuito narrativo. Isto é, *espaços-tempos* vivenciados como formação, alicerçados pelas obras de arte enveredamos, sobretudo, pelo desaprender esquecimento enquanto parte da formação, na construção de processos “autoheterobiografizantes” que retomam a multiplicidade de histórias. Nos termos de Abrahão (2023), as narrativas auto(hetero)biográficas são aquelas que, no contágio com o outro, são reconfiguradas em novas e outras múltiplas possibilidades interpretativas de acordo com os *espaços-tempos* vividos. Na hermenêutica narrativa, as poéticas visuais de Rosana Paulino bordam novos sentidos e multiplicidade de modos de contar. A teia narrativa construída conjuntamente na exposição de poéticas visuais busca vias de acesso à potência da criação-formação de nós mesmos. Entrelaçada aos contornos e códigos socioculturais, a trama narrativa configura distintos personagens em seus *espaços-tempos*. Nesse sentido, o corpo-narrativo-coletivo não obedece a uma lógica linear e sequencial, já que a natureza de seus *espaços-tempos* se explicita em pensar o passado com os olhos do presente, o porvir do futuro e a produção de mundos potenciais.

Em suma, ao falar das obras de arte como narrativas (auto)biográficas em educação não nos remetemos a uma ordem e disposição de acontecimentos, sejam eles históricos ou não, como mimese daquilo que constitui o curso de uma vida, seus personagens e tensões. Em *Bastidores* (Paulino, 1997) a escrita de si parte do coletivo que preserva a memória: a costura une, de maneira frágil e provisória, uma sociedade cindida cujo único puxão pode tudo desabar. Esses fragmentos nos contam sobre a formação de si, do outro, do mundo, sobre o corpo feminino como território devastado, sobre a história não dos notáveis, mas dos subjugados que pretendem tomar suas vidas nas próprias mãos. Assim, o que fazemos ao longo deste texto, não é senão colocar em movimento os sentidos possíveis das obras escolhidas. E, como texto-obra que se realiza no corpo, não almeja mais que o deambular do leitor: compreensão sensível das mediações do humano e do mundo, das potências e intensidade deste fluxo. O ponto de partida e o limite último são o processo formativo e a estética da experiência.

4 REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. **Biografização/heterobiografização**: elaboração memorialística de uma personagem auto(hetero)biográfica em formação docente. *Linhas Críticas*, v. 29, p. e47664, 2023. DOI: 10.26512/lc29202347664. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/47664>. Acesso em: 2 out. 2023.

ALVES, Bruno Oliveira; SILVEIRA, Luciana Martha. **Os deslocamentos de sentido na série Bastidores**, de Rosana Paulino. In: III COLÓQUIO DE FOTOGRAFIA DA BAHIA, v. 1, 2019, Salvador, BA. Anais (on-line). Salvador: UFBA, 2019. Disponível em: <http://www.coloquiodefotografia.ufba.br/os-deslocamentos-de-sentido-na-serie-bastidores-de-rosana-paulino/>. Acesso em: 9 mar. 2023.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Tradução Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

AULICINO, Marcos Rodrigues. **Rosana Paulino**: fluxos e assentamentos. *Revista Cromá, estudos artísticos*, v. 3, n. 5, 2015, pp. 88-96. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/36952/2/ULFBA_CROMA5_p88-96.pdf. Acesso em set. 2023.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Tradução de Júlio Castanon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BECCARI, Marcos. **Realismos: a estética do real**. São Paulo, SP: Edições 70, 2022.

BEVILACQUA, Juliana Ribeiro da Silva. **O vazio na obra de Rosana Paulino**. In: PICCOLI, Valéria; NERY, Pedros. **Rosana Paulino**: a costura da memória. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2018.

BORGES, Juliana. **Encarceramento em massa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BUENO, Luçany Silva. **As técnicas tradicionais das fiandeiras e tecedeiras de Hidrolândia** - Goiás. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Instituto Goiano de Pré-história e Antropologia, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia**: histórias de deuses e heróis. Tradução de David Jardim Júnior. Rio de Janeiro: EDIOURO, 2002.

CANTON, Katia. **Da política às Micropolíticas**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução Pierre Dominicé, Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. – Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em Educação**. Educação em Revista v. 27, n. 1, 2011, p. 333-346. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100015>. Acesso em: dez. 2023.

FERREIRA, Cristina; CAMPOS, Julia. **Mulheres espetaculares: gênero, cor e classe nas revistas "O Cruzeiro" e "Manchete" (1950-1959)**. Revista Eletrônica História em Reflexão, v. 17, n. 33, p. 172-196, 2023. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/16740>. Acesso em: dez. 2023.

FRANCISCHETT, Leandra. **Representações das mulheres na revista O Cruzeiro através das fotografias no período de 1956 a 1960**. Dissertação (Mestrado em História Social), Universidade Federal Fluminense/ Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná. Niterói, 2007.

FREIRE, I. M.. **Tecelãs da existência**. Revista Estudos Feministas, v. 22, n. 2, p. 565–584, maio 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000200010>. Acesso em: ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

HELGUERA, P. **Transpedagogia: arte contemporânea e os veículos educativos**. In: HELGUERA; HOFF, M. (Orgs.). Pedagogia no campo expandido. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011. p. 13-34.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. 1 ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 21-40.

JOSSO, Marie-Christine. Processo autobiográfico do conhecimento da identidade evolutiva singular-plural e o conhecimento da epistemologia existencial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento (Orgs.). **A nova aventura (auto)biográfica** -Tomo I. Porto Alegre: ediPUCRS, 2016. p. 59-89.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LOPES, Fabiana. Rosana Paulino: o tempo do fazer e a prática do compartilhar. In: PICCOLI, Valéria; NERY, Pedros. **Rosana Paulino: a costura da memória**. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2018.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Tudo isso que chamamos de formação estética:** ressonâncias para a docência. Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 69, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226922>. Acesso em 9 de março de 2023.

MARINAS, José Miguel. **La escucha en la historia oral:** palavra dada. Madrid: Editorial Síntesis, 2007.

MAYAYO, Patricia. **Historia de mujeres, historias del arte.** Madri: Ensayos Arte Cátedra, 2003.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território & educação decolonial:** proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: EDUFBA, 2020.

O MENELICK 2º ato. **Arte têxtil:** origens e africanidades. Jun. de 2012. Disponível em <http://www.omenelick2ato.com/mais/arte-textil-origens-e-africanidades>. Acesso em set. de 2023.

PAULINO, Rosana. Bastidores. 1997. **Imagem transferida sobre tecido, bastidor e linha de costura 30,0 cm de diâmetro.** Disponível em: <https://rosanapaulino.com.br/>.

PAULINO, Rosana. **Imagens de sombras.** Tese (Doutorado). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa.** Campinas, SP: Papyrus, 1994.

ROCHA, Késia dos Anjos. **Uma mirada nos Bastidores:** a arte de Rosana Paulino como inspiração pedagógica contracolonial. Periódicos, Salvador, n. 19, v. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicos/article/view/52837/29712>. Acesso em: 8 set. 2023.

SIMIONI, Ana Paula. **Bordado e transgressão:** questões de gênero na arte de Rosana Paulino e Rosana Palazyán. Proa: Revista de Antropologia e Arte. v. 1, n. 2, 2010. Disponível em <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/proa/article/view/2375>. Acesso em 18 ago. 2023.

TELLES, N. **Fios comuns.** Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 32, p. 113-125, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9571>. Acesso em: 7 set. 2023.

TVARDOVSKAS, Luana Saturnino. Modos de viver artista: Ana Miguel, Rosana Paulino e Cristina Salgado. In: RAGO, Margareth. (Org.). **Foucault e as Estéticas da Existência.** São Paulo: Revistas Aulas, Unicamp, 2010, pp. 59-96.

**GÊNERO, VIOLÊNCIA E INFIDELIDADE: UMA ANÁLISE
COGNITIVO-DISCURSIVA DAS MANIFESTAÇÕES ORAIS NOS
AUTOS DE PROCESSO-CRIME DE FEMINICÍDIO NA CAPITAL
MARANHENSE**

Lorena Ivy Dutra de Sousa (UFMA)

Mônica Fontenelle Carneiro (UFMA)

Cássius Guimarães Chai (UFMA) – Orientador

1 INTRODUÇÃO

O tema central do trabalho é o dialogismo entre infidelidade e a prática do crime de feminicídio. O problema de pesquisa enfoca as construções metafóricas dentro da linguagem jurídica de promotores e advogados, bem como a eventual revelação de violência de gênero nesse contexto. O objetivo geral é analisar as construções metafóricas e sua eventual capacidade de subsidiar uma melhor compreensão do discurso jurídico e da violência de gênero, tendo como base as manifestações orais da acusação e defesa nos autos de processo-crime de feminicídio íntimo motivado pela infidelidade, em sessão realizada em Vara do Tribunal do Júri da comarca de São Luís/MA, em 2023.

A investigação adotada é do tipo jurídico-sociológica, pautada sobretudo na metodologia sociojurídica-crítica de Fonseca (2009), acolhendo como abordagem o raciocínio indutivo. De maneira compatível com a dogmática jurídica, utiliza-se da abordagem qualitativa e procedimento bibliográfico.

Para tratar das questões relativas à Criminologia Feminista, o marco teórico utilizado será Andrade (1999), principalmente a partir das noções de moral sexual e patriarcado. Os contornos do estudo quanto à perspectiva de gênero serão dados por Scott (1995) e Saffioti (2004).

A pesquisa também é alicerçada nas categorias pensadas pela Linguística Cognitiva adotando-se como referencial teórico os autores Lakoff e Johnson (2002). A análise do binômio violência/linguagem dará o tom da apresentação. Para tal, o exame e interpretação dos sentidos atribuídos aos dados coletados serão confrontados com as proposições teóricas de Boaventura de Sousa Santos (2006) e Butler (2018).

Os resultados alcançados indicam que o discurso supracitado contém representações sociais das mulheres reveladas pelas metáforas conceituais, as quais proporcionam maior inteligência do discurso jurídico, nos campos argumentativo e semântico.

2 TEORIA DA METÁFORA

Vislumbra-se um terreno fértil para análise cognitivo-discursiva, com suporte na Teoria da Metáfora Conceptual, de Lakoff e Johnson (2002, 1999), e na Abordagem da

Análise do Discurso à Luz da Metáfora, de Cameron e colegas (2009). O referencial teórico toma as metáforas não como meras figuras de linguagem, mas como recursos de interação com o mundo, incorporadas na própria estrutura do pensamento humano (CARNEIRO, 2014).

Desde a Antiguidade Clássica, entendia-se a metáfora como uma figura de elaboração do discurso, estando associada à poética e à retórica. Traduzia-se na “transposição do nome de uma coisa para outra, transposição do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou de uma espécie para outra, por via de analogia” (ARISTÓTELES, 2003, p. 74-75). O emprego da metáfora era agregado à elegância e ao sentimento que o discurso alcança para conquistar a persuasão, o que contribuía para a enunciação do pensamento.

Consoante a teoria aristotélica (COSTA; CARVALHO, 2017), a metáfora ganha uma regulamentação científica própria, que limitava a figura de linguagem a um recurso linguístico estético com função de ornamento. Como recurso linguístico usado precipuamente na poética e na retórica, a metáfora é caracterizada pela utilização da palavra fora de sua acepção literal, ou seja, em lugar de outra ou constituindo uma relação de similitude entre os componentes designados (CARNEIRO, 2014).

A cognição, tal como sustentada pela Linguística Cognitiva, é direcionada pelas experiências corpóreo-sensoriais pré-conceptuais humanas, de maneira que a “natureza peculiar de nossos corpos modela nossas possibilidades de conceptualização e categorização” (FERRARI, 2003, p. 28).

Isso posto, as palavras não exprimem o sentido literal, mas noções que podem ser estritamente corolários de análises contextuais. Mediado pela cognição, o elo entre palavra e mundo é resultado de uma elaboração alicerçada na lógica empírica. Desse modo, sentenças guardam sentidos, porém não contém significados peremptórios (FERRARI, 2018), de maneira que o contraste entre literalidade e metaforicidade tornou-se alvo de investigação mais minuciosa e crítica.

Entretanto, contrapondo a concepção de metáfora como mero adorno linguístico, Lakoff e Johnson desenvolveram a Teoria da Metáfora Conceptual, na qual a comunicação está no âmago de um sistema conceptual em que a evidência provém da linguagem (COSTA; CARVALHO, 2017).

Portanto, há uma transformação paradigmática na forma de entender a metáfora, conhecida como a “rainha das figuras de linguagem” (VEREZA, 2010). Esses autores expuseram com evidências linguísticas que a metáfora faz parte do discurso cotidiano, visto que é uma figura de pensamento que está implícita não somente na linguagem mas também nas ações (ABREU, 2021).

Metáforas conceptuais são instrumentos cognitivos provenientes da necessidade de perceber um domínio de natureza abstrata com base em outros domínios oriundos de experiências mais factuais, adotados social e linguisticamente. Eis o que se chama de Teoria da Metáfora Conceptual ou TMC.

Criada por Lakoff e Johnson (2002), a expressão “metáfora conceptual” teve a finalidade de definir as metáforas que compõem as ideias abstratas da mente humana. A estrutura conceptual é construída de acordo com a natureza das experiências vividas, assente nas capacidades físicas e manifestações culturais humanas.

Dessarte, é possível interpretar que a maneira humana de pensar é baseada em um sistema conceptual que é essencialmente metafórico. O conceito metafórico organiza a ação humana, bem como a forma que assimilamos esta atividade (COSTA, 2021). Por conseguinte, não se resume a meramente uma questão de linguagem, mas de processos de pensamento, uma vez que “(...) o sistema conceptual humano é metaforicamente estruturado e definido” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 48).

Há dois domínios de experiência dentro do processo metafórico - o domínio-alvo e o domínio-fonte - sendo o primeiro mais abstrato e o último, mais concreto. Esse processo ocorre por intermédio de uma articulação mental entre estes dois domínios, para quaisquer tipos de metáfora. Tal mecanismo cognitivo simples acontece na ocasião em que processamos qualquer categoria de metáfora, principalmente a conceptual.

Os conceitos que habitam nossa mente não são somente partes isoladas dentro dos pensamentos. A conceptualização sustenta a percepção humana, bem como o sistema conceptual é protagonista na significação da realidade (ABREU, 2021). A concepção teórica adotada (LAKOFF; JOHNSON, 2002) parte do pressuposto de que o sistema conceptual é amplamente metafórico, quer dizer, as ações do dia a dia podem ser vislumbradas metaforicamente.

Segundo a Teoria da Metáfora Conceptual (TMC), para que seja possível captar um domínio abstrato da experiência humana, quer dizer, o domínio-alvo, definem-se projeções explorando semelhanças ou ligações com um domínio concreto da vivência corpórea - o domínio-fonte. Dessarte, o domínio-fonte gera elementos que são idealizados no domínio-alvo (ABREU, 2021).

Kövecses (2002) pontua que cada domínio fonte é chamado a executar uma incumbência específica na caracterização de diversos domínios alvo, quer dizer, cada domínio fonte é concatenado a um significado próprio que é desenhado com destino a um domínio alvo. Essa conceituação é convencionalmente padronizada e aceita dentro do discurso de certa comunidade linguística. Portanto, o domínio alvo adota o significado central com fundamento nos atributos que lhe são entregues pelo domínio fonte.

Muitas metáforas conceptuais relacionam-se com as experiências humanas. A teoria da metáfora conceptual modernizou o estudo da metáfora, isto porque considerou o valor e dimensão do contexto, da cultura e do pensamento para o entendimento das manifestações metafóricas. A linguagem ordinária e corriqueira emprega constantemente expressões metafóricas, posto que os indivíduos usam as metáforas de maneira irrefletida ou inconsciente, como resultado de um encadeamento natural do próprio pensamento (SOUZA; CARNEIRO, 2020).

Andrade (2012, p. 148) denomina como “lógica da honestidade” – que pode ser vista como uma sublógica da seletividade na medida em que se estabelece uma grande linha divisória entre mulheres consideradas honestas (do ponto de vista da moral sexual dominante) e vítimas, pelo sistema, e mulheres desonestas, que o sistema abandona porque não se adequam aos padrões de moralidade sexual impostos pelo patriarcado à figura feminina.

A importância sociocultural e ideológica da linguagem, especialmente da metáfora, merece a dedicação na pesquisa proposta, visto que seu objeto são discursos de promotores de justiça e/ou defensores públicos/advogados privados, no Tribunal do Júri, no tocante ao feminicídio como fenômeno jurídico e social.

De acordo com a lição de Cameron (2010), a metáfora é recurso linguístico, cognitivo, afetivo e sociocultural. A partir da verificação de que mulheres vítimas da violência de gênero expressam-se usando a figuratividade por meio de metáforas, não poderia ser diferente nos casos judicializados de feminicídio.

Desse modo, é esperada a entrega de dados relevantes para a melhor compreensão desse fenômeno, assim como a apresentação de resultados que possam contribuir para o aprimoramento de políticas que levem à redução desses números, com a criação e concretização de programas orientados ao combate e prevenção da violência de gênero (CARNEIRO, 2014).

Com supedâneo na Linguística Cognitiva e no estudo da metáfora do cotidiano, vislumbra-se que existem estruturas silenciosas que sustentam a violência de gênero na linguagem, seja tal violência velada ou explícita.

3 INFIDELIDADE E FEMINICÍDIO – UMA QUESTÃO DE GÊNERO

A Criminologia é uma ciência nascida oficialmente no século XIX, cujo objetivo é estudar a criminalidade, o crime e o criminoso, estando cada vez mais inclinada a transformar-se em uma teoria crítica e sociológica do sistema de justiça criminal. Ocupa-se, dentre outros objetos, do estudo das teorias do direito penal, das causas e efeitos da repressão penal, da prevenção e controle da criminalidade. Seu caráter interdisciplinar a faz abranger outras disciplinas e ciências, como o Direito, a Psicologia, a Psiquiatria, a Medicina, a Sociologia e a Antropologia (ZAFFARONI, 2007).

As nuances reveladas pelo capitalismo, alvo da Criminologia Crítica, fazem parte do contexto aqui trazido, mas, por óbvio, focar-se-á a influência do patriarcado, cerne da compreensão da Criminologia Feminista – para compreender as relações de gênero e sua intersecção com o processo de estigmatização. Sob o influxo do feminismo e do tratamento que é dado à mulher enfrenta-se o paradigma do controle social exercido por valores essencialmente masculinos. Da criticidade desta ciência, emerge a análise da complexa funcionalidade das sociedades capitalistas e patriarcais.

[...] a chamada Criminologia feminista, no âmbito da qual o sistema penal receberá também uma interpretação macrossociológica, na marca das categorias patriarcado e gênero, e a indagação sobre **como o sistema penal trata a mulher**, a mulher como vítima e uma Vitimologia crítica assumem aqui um lugar central (ANDRADE, 2012, p. 127).

A Criminologia Feminista estuda a lógica androcêntrica que determina o funcionamento das estruturas de controle punitivo, isto é, investiga o sistema penal centrado no homem, criticando-o. Ao trazer a perspectiva feminina ao centro dos estudos criminológicos, a aplicação do direito penal foi questionada. Claro que, nesse contexto, existe a conhecida discussão sobre violência doméstica, contudo, versa-se neste trabalho especificamente o momento em que a mulher é sujeito ativo do delito, situação na qual, geralmente, há o aumento da punição ou agravamento da maneira de execução em decorrência pura e simples da sua condição de mulher.

Claro que este não é o único enfoque existente, a Criminologia Feminista não reconhece as mulheres “desviantes” somente como ponto de partida para pensar a criminalidade feminina, vai além, propõe-se a questionar a construção social dos papéis tidos como femininos em uma sociedade pautada nos valores androcêntricos adrede comentados.

Indubitavelmente, a aspiração masculina por superioridade não é algo novo. Desde os tempos remotos da Roma Antiga, a figura masculina exercia esse papel de hegemonia em relação à mulher e os filhos, sendo o detentor do pátrio poder. Diante de tal poder de organização familiar, o marido ou pai possuía o poder sobre a vida e a morte dos membros da sua família. Para Ester Kosovcki (1993, p. 31), o patriarcalismo teria nascido aproximadamente à época do advento da escrita, sendo caracterizado, como exposto, pela atribuição de um papel secundário e submisso à mulher em detrimento do poderio do homem ao dominar os negócios do mundo.

Pelo exposto, Alda Facio (1999) defende que o patriarcado é um sistema que justifica a dominação masculina sob a premissa de uma suposta inferioridade biológica

feminina. Tal dominação tem origem na própria família, cuja autoridade foi exercida pela figura do pai por milênios, e, conseqüentemente, projeta-se em toda a ordem social. Alicerçado por inúmeras instituições sociais, esse poder emana da economia, da cultura, da religião, da política, estando sempre a determinar a subordinação das mulheres.

As referidas instituições operam como sustentáculos enfeixados entre si, de forma a conduzir à desigualdade entre os sexos e a ratificar a discriminação em relação às mulheres. Dessa forma, contribuem para a perpetuação deste antiquado sistema (o patriarcal), de maneira a reproduzir os mecanismos de dominação masculina consolidados historicamente.

A ideologia patriarcal provém, enfim, da exaltação do masculino. Faz-se mister ressaltar, entretanto, que o patriarcado tem natureza política, isto é, relaciona-se com a forma de atividade estreitamente ligada ao poder. Seguindo esta linha de raciocínio, não há como negar que daí surge a desigualdade de gênero, e não do caráter ontológico do homem e da mulher. Em outras palavras, não existe uma superioridade biológica ou natural do homem, mas sim a elaboração de um discurso patriarcal de dominação (PENICHE, 2007).

A mulher torna-se vítima dessa violência institucional embutida no sistema, que reproduz um tipo de violência da sociedade, que é a violência das relações sociais patriarcais – concebidas na desigualdade de gênero, trazendo estereótipos relacionados a esta forma de desigualdade (ANDRADE, 2012).

Após séculos de sofrimento e desigualdade latentes, as mulheres passaram a empreender uma luta que intentava fazer sucumbir esse papel de autoridade máxima e incontestável do homem. Essas lutas por reconhecimento e espaço remontam aos movimentos feministas, os quais visavam abolir a discriminação e opressão baseada na questão do gênero. Com o sucesso paulatino dos movimentos, os papéis antes reservados somente a homens, passaram a ser ocupados por mulheres, logo, houve um avanço significativo nos campos do trabalho, educação e política (SOUZA, BALDWIN E ROSA, 2015, p. 14).

A professora Vera Andrade (1999, p. 141) traz uma interessante analogia entre esfera pública e esfera privada, ressaltando seus respectivos protagonistas. A esfera pública tem como personagem principal o homem, simbolizado pela figura de ser racional, ativo e forte, que ocupa o âmbito do trabalho e da produção material. A mulher, por sua vez, criatura supostamente emocional, passiva e frágil, faz parte da esfera privada, centrada na reprodução, no cuidado do lar e dos filhos.

Há uma prevalência histórica do gênero masculino sobre o feminino. É possível perceber a antítese entre os adjetivos atribuídos a cada gênero, o que se traduz nas dualidades masculino/feminino; razão/emoção; forte/fraco; objetivo/subjetivo; ativo/passivo. Nota-se que, para cada característica atribuída à mulher há um contraponto masculino considerado superior, corroborando para a sua imagem como o “sexo frágil” (BARATTA, 1999, p. 90).

Segundo os ditames do patriarcado, a mulher teria como principal função na família a tarefa de procriar, cuidar da casa e ser fiel ao marido. Na sociedade puritana, pano de fundo da obra em análise, não havia espaço para a mulher se expressar, sua notabilidade devia-se primordialmente a um bom casamento (KARAM, 1995).

É cristalina a percepção de que o indivíduo tem sua vida delineada por fatores sociais, políticos e culturais dominantes em sua comunidade específica. O relacionamento homem/mulher foi marcado pela submissão feminina desde tempos remotos, manifestando o que se chama de “distância social intransponível” (DUARTE e GIUMBELLI, 1995, p. 80), sempre a influenciar o lugar que as mulheres ocupariam na sociedade.

É este “estilo de dominação estudadamente controlada” (DUARTE e GIUMBELLI, 1995, p. 80) que distancia homem e mulher, por colocar um dos lados dessa relação em uma esfera de vigilância constante. O aprisionamento do corpo e da sexualidade da mulher, em um contexto em que a mesma era equiparada às crianças e aos escravos, consagrava a sua função de se manter dentro de um casamento e procriar com boa qualidade, o que restringe sua expressão dentro da sociedade.

O sistema de justiça penal, consoante orientação defendida pela Criminologia Feminista, reproduz e legitima o patriarcado, na medida em que ratifica os papéis já consagrados ao feminino, sedimentando a cultura de discriminação entre gêneros.

A ideia de gênero é construída no indivíduo ao longo da vida, por intermédio da vivência em instituições sociais, as quais solidificam práticas sociais que são vistas como próprias a cada um dos sexos. Nota-se que a educação associada aos meios de comunicação, aos brinquedos direcionados ao menino ou à menina, a literatura, o cinema, a música (...) – que transformam um sujeito em homem ou mulher, de acordo com a sociedade ou o grupo a que pertencem (MEYER, 2012, p.16). Enriquecendo o relevante debate, Maria Amélia de Almeida Teles e Mônica de Melo (2003, p. 16) defendem que o gênero é utilizado para:

[...] demonstrar e sistematizar as desigualdades socioculturais existentes entre mulheres e homens, que repercutem na esfera da vida pública e privada de ambos os sexos, impondo a eles papéis sociais diferenciados que foram construídos historicamente, e criaram pólos de dominação e submissão. Impõe-se o poder masculino em detrimento dos direitos das mulheres, subordinando-as às necessidades pessoais e políticas dos homens, tornando-as dependentes.

O gênero envolve a questão do poder – conceito medular na obra acima - bem como sua distribuição na sociedade. Considerando que as relações sociais historicamente construídas desenharam identidades diversas para homem e mulher, foram atribuídas diferentes funções a cada um (SAFFIOTI, 2004). Como corolário, com a repartição de poder feita de forma desigual entre os gêneros, emerge a violência.

Adentrando no binômio violência e linguagem, Santos (2006) afirma que a violência serve “para impor uma vontade no sentido de manter ou não o poder sobre o outro de uma maneira impositiva: é um fascismo por ser um direito de veto - direito de incapacitar o outro; incapacitar tirando-lhe a vida; incapacitar ferindo-o”. Para Muller (2007, p. 195), por sua vez, o direito propaga a violência social especificamente formalizada e está “ligado necessariamente à linguagem e conseqüentemente às suas condições gerais”.

É instigante observar que, hodiernamente, o adultério não costuma ser um tipo penal, justamente porque a visão do Direito Penal mais moderno não se compatibiliza com o adentrar demasiado na esfera privada dos indivíduos.

As normas penais e o sistema penal estão compreendidos como resultado das experiências sociais, essas assinaladas por hierarquizações de gênero, logo, é factível compreender logicamente que o sistema penal não estará isento desta característica. Desta maneira, a partir do reconhecimento de que as relações sociais entre cada um dos sexos são díspares, o sistema penal irá reproduzir este tipo de desigualdade, de forma a conferir à mulher um tratamento diferenciado no universo penal. Da mesma forma que o sistema penal é seletivo ao apontar as condutas e os destinatários das suas normas, também seleciona os papéis a serem atribuídos às mulheres.

A seletividade em função do gênero atua direcionada ao comportamento considerado desviante e inadequado ao esperado da conduta feminina. Assim sendo, tal seletividade caminha de mãos dadas com a ideologia patriarcal, de forma a transpor as

questões ligadas à sexualidade ao âmbito criminal. Limitar a mulher ao âmbito privado e à tarefa da reprodução são exemplos de como se manifesta o sistema patriarcal.

A emblemática prática do adultério, um dos cerne da presente discussão, é debatida em sua representatividade. Incompatível com o modelo social e religioso regente, a questão da infidelidade conjugal traz à baila o debate acerca da sexualidade feminina, uma vez que, historicamente, a intimidade da mulher é tida como questão de ordem pública, diretamente controlada por normas rígidas de conduta e punição.

Nesse contexto, a violência de gênero remonta a um sistema de dominação que determina os papéis de cada sexo em sociedade. Por corolário, esse modelo social normalizou violações de direito, impondo, às mulheres, a condição de inferioridade em relação aos homens, manifestada, precipuamente, por meio de vários tipos de violência, desde a subjugação física e sexual até a culminância fatal – o feminicídio.

Tendo o Brasil promulgado, em 2015, a Lei do Feminicídio – Lei nº 13.104/15 – que aumenta a pena do crime de homicídio se esse for motivado pelo gênero da vítima, um novo campo de pesquisa emergiu. Logo, pensar esse crime com suporte em diferentes prismas pode enriquecer a pesquisa científica.

Segundo o Atlas da Violência de 2020 (IPEA), entre 2008 e 2018, o Brasil teve um aumento de 4,2% nos assassinatos de mulheres, sendo que, entre 2013 e 2018, a taxa de homicídios nas residências aumentou 8,3%. Como é cediço, a violência doméstica não só permanece fazendo vítimas, mas também atinge patamares cada vez mais preocupantes.

Na mesma direção, o Atlas da Violência de 2021 (IPEA) ocupa-se da verificação dos últimos onze anos e aponta que, enquanto os homicídios de mulheres nas residências aumentaram 10,6% entre 2009 e 2019, os assassinatos fora das residências mostraram redução de 20,6% no mesmo íterim, sinalizando um presumível crescimento da violência doméstica.

Ademais, a importância desse estudo mostra-se irrefutável quando se observam as estatísticas da violência contra a mulher no Brasil, divulgadas pelo Mapa da Violência em 2015 (WASELFSZ, 2015). O Brasil ocupa a 5ª posição no ranking de países com o maior número de mulheres mortas por questões de gênero, dentre os 83 países avaliados.

4 A VIOLÊNCIA DE GÊNERO EXPOSTA NA LINGUAGEM – UMA ANÁLISE DAS METÁFORAS PRESENTES NOS AUTOS DE PROCESSO DE FEMINICÍDIO

4.1 Metodologia

A metodologia engloba um complexo de métodos e técnicas concebidos para assegurar objetividade e transparência para a pesquisa científica, de modo que aqueles que têm contato com o produto da investigação consigam compreender o percurso do pesquisador e constatar a correção de suas conclusões e análises. Ao contrário de constranger a liberdade e a criatividade do pesquisador, a Metodologia norteia a produção qualificada de conhecimento (MEZZARROBA; MONTEIRO, 2019).

A pesquisa trará uma análise das manifestações orais do Ministério Público e da defesa em sessão de julgamento do Tribunal do Júri. O processo escolhido, fortemente divulgado pela mídia estadual, foi autuado sob o número 0000904-66.2020.8.10.0001 e distribuído para a antiga 4ª Vara do Tribunal do Júri de São Luís, atual 3ª Vara do Tribunal do Júri, Comarca de São Luís, em 04 de fevereiro de 2020.

Com enfoque na temática do feminicídio íntimo motivado por infidelidade, a pesquisa pretende estudar as instituições do Ministério Público e da advocacia quanto às estratégias discursivas, tendo como norte a análise da linguagem em uso.

O método de abordagem diz respeito à concepção teórica utilizada pelo pesquisador, e, neste trabalho, será utilizado o método indutivo, posto que se trata de pesquisa que funciona na esfera teórica-interpretativa da realidade. Pode-se conceituar a indução como um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas (...), logo, “o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam” (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 85).

Em relação ao método de procedimento, adota-se o método monográfico, aquele em que temas determinados são pesquisados, para que, da pesquisa, possam ser extraídas generalizações, investindo-se na interdisciplinaridade (GUSTIN; DIAS, 2002).

Logo, quanto ao tipo genérico de investigação, a pesquisa proposta é de tipo jurídico-descritivo (jurídico-compreensivo ou jurídico-interpretativo), porquanto se busca descrever a atuação de uma instituição do Sistema de Justiça no Tribunal do Júri e a maneira como ela se posiciona diante de limite constitucional à sua atuação (GUSTIN; DIAS, 2002).

Além disso, perfilha-se um modelo de pesquisa no Direito baseado em um método sociojurídico-crítico, como proposto por Fonseca (2009).

A pesquisa jurídica deve ter em conta a realidade social que se investiga, porque o Direito finca raízes na vivência social, assumindo a função de regular relações sociais mais ou menos complexas, de maneira a evitar ou resolver conflitos. O conhecimento que produz, portanto, não pode se desgarrar dessa dimensão social instanciada pelo enquadramento jurídico-normativo (FONSECA, 2009).

As técnicas de pesquisa adotadas são a análise documental e o estudo de caso. Para Marconi e Lakatos (2002), os critérios para escolha do tipo de pesquisa a ser realizado variam de acordo com o enfoque que o pesquisador queira demonstrar, obedecendo a interesses, condições e objetivos diferentes. A pesquisa bibliográfica tem a finalidade de explorar problemas a partir de pressupostos teóricos sobre a abordagem do tema em pesquisas científicas, porém não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.

A pesquisa documental tem como escopo a coleta de dados a partir de documentos, escritos ou não escritos (MEZZAROBBA; MONTEIRO, 2019). Essa técnica será usada para análise de processos e seleção de casos de potencial interesse para a pesquisa, assim como no acompanhamento das sessões do júri. Outrossim, será igualmente adequado para estudo das produções que integram as bases teóricas selecionadas.

O estudo de caso é mais do que técnica, é considerado uma análise que pressupõe o emprego de múltiplas técnicas. Este tipo de verificação engloba o maior número de dados pormenorizados, por intermédio de variadas técnicas de pesquisa, com o intento de captar a integralidade de uma situação e detalhar a profundidade de um episódio ou acontecimento. A imersão intensa e minuciosa em um objeto delineado propicia o exame da realidade social, não alcançada completamente pela análise estatística (GOLDENBERG, 2004).

A estratégia de seleção do caso depende da consulta e análise de processos inseridos nas pautas de julgamento das Varas do Tribunal do Júri do Termo Judiciário de São Luís, Comarca da Ilha de São Luís, com sessão de julgamento em 2023.

Selecionado o caso, parte-se para a aplicação do procedimento teórico-metodológico da análise cognitivo-discursiva dos dados. O *corpus* da pesquisa será o registro em áudio dos pronunciamentos orais durante os debates, e com textos escritos e orais referentes às provas usadas no discurso.

Neste projeto, objetiva-se desenvolver uma pesquisa qualitativa, que demanda uma relevante atividade de coleta de dados, pois tem por objetivo produzir o diagnóstico de fenômenos complexos da realidade social.

4.2 Análises

Em diversas menções nos debates orais, observa-se a metáfora conceitual ARGUMENTO É CONSTRUÇÃO. O domínio-fonte CONSTRUÇÃO surge como uma representação concreta e objetiva de ARGUMENTO. Assim, a habilidade em expor ideias e fundamentações nos discursos é expressa com termos relacionados a construções. Em trechos dos debates orais, é possível identificar essas estruturas:

I

E já aviso para algumas pessoas que às vezes podem achar que esse é o órgão acusador, é o órgão condenador, é o órgão que **sustenta** a acusação e, às vezes, a acusação significa até pedir absolvição.

II

E é uma decisão que não há entendimento, ao contrário do que pode **sustentar** a defesa em relação...

Outrossim, a metáfora ARGUMENTO/DIREITO É GUERRA é bastante comum no discurso jurídico em geral. Assim, a maioria dos pronunciamentos judiciais, seja do STF ou de outros tribunais, faz referência a essa metáfora conceitual. Embora o Direito busque, em teoria, a pacificação social, seu próprio discurso carrega uma carga semântica cheia de beligerância e combatividade (SCHLEMPER, 2019).

Esses aspectos ficam evidentes quando as partes utilizam o enfrentamento na ação judicial como se fossem oponentes em guerra, lutando com suas armas na defesa de suas alegações, a fim de vencer a disputa. Além disso, isso se reflete em termos como “ofensa”, “combate” e suas variações (ofendido, ofensor, ofender...). Aqui estão alguns exemplos:

III

(...) o acusado utilizou de recurso que dificultou ou tornou impossível a **defesa** do **ofendido** na medida que os encontrou em situação íntima?!

IV

Então, nem me aventuro perguntar aqui quem sofreu abuso, seja na **acusação**, na **defesa**, seja de um lado do plenário ou do outro.

V

Vai ter reduzida sua possibilidade de **defesa** porque eu usei esse **estratagema**.

A metáfora conceitual "VIOLÊNCIA É CAÇA", derivada do contexto da caça, aborda uma experiência física e material: a atividade de perseguir, capturar e eliminar animais de forma voluntária. A "VIOLÊNCIA", por outro lado, é o domínio-alvo, inserindo-se em uma categoria abstrata com amplas implicações semânticas. Esse domínio inclui tanto a violência física quanto a psicológica (QUEIROZ et al, 2020).

Examinando os trechos selecionados, observa-se a emergência dos seguintes parâmetros da caça: a perseguição do caçador à presa, a ameaça à vida da presa e as

consequências da caça para a presa. Através de processos de mapeamento mental, o domínio-fonte contribui para a construção de significados.

Assim, a perseguição da caça pelo caçador se assemelha à perseguição da mulher pelo homem; a ameaça à vida da presa ecoa a ameaça à vida da mulher; e as consequências da caça para a presa refletem as consequências da violência contra a mulher (QUEIROZ et al, 2020). Esquemáticamente, o domínio da CAÇA pode ser descrito como a TRAJETÓRIA seguida por um ser vivo para encerrar a existência de outro ou para confiná-lo em um espaço delimitado, através do controle de seus movimentos.

Foram identificados, nesse contexto, termos como "atacar", "agredir", "matar" e "vingar" (e suas variações) em frases que evocam a ideia discutida.

Outra construção revelada é a metáfora MULHER HONESTA É MULHER PURA/CASTA. Segundo Costa e Carneiro (2022), ao longo da história, o corpo feminino tem sido objeto de controvérsias, oscilando "entre o recato e a devassidão" (p. 257), frequentemente vinculado a uma concepção inseparável da sexualidade. Assim, estabelece-se um dualismo entre opostos - puro e impuro - que não permite nuances. Nesse contexto, persiste o paradigma machista de submissão da mulher aos desejos masculinos.

É relevante destacar que a moral sexual estabelecida na sociedade, desde tempos imemoriais, exige que a mulher mantenha uma conduta exemplar para preservar a honra e a reputação do marido, considerando a visão sexista de que "a honra de um homem depende de sua esposa e a honra de uma mulher depende exclusivamente de seu próprio comportamento" (DEL PRIORI; BASSANESI, 1997, p. 364). Portanto, a mulher adquire uma imagem pura e intocável, associada à sua honestidade e castidade, representando um modelo de virtude e submissão, "corroborado por sua vida pregressa, por sua moral sexual ilibada, por seu recato e pudor" (ANDRADE, 2012, p. 150). Constantemente julgada por expressar seus desejos sexuais, espera-se que a mulher se ajuste ao papel de mãe e esposa, dedicando toda sua atenção ao lar e ao casamento, relegando seus interesses individuais a segundo plano.

Em nível micro, a proteção é da moral sexual dominante e da família (unidade familiar e sucessória segundo o modelo de família patriarcal/capitalista monogâmica, heterossexual, destinada à procriação legítima etc), ainda que este modelo esteja passando hoje por profundas transformações culturais e jurídicas. Em nível macro, a função real do sistema é manter estruturas, instituições e simbolismos, razão pela qual, repito, não pode ser um aliado no fortalecimento da autonomia feminina (ANDRADE, 2012, p. 155-156).

Conforme mencionado, a utilização do adjetivo "honesto" implica um julgamento de valor, cujos critérios para definição são flexíveis e desafiadores, devido à ampla abrangência semântica do termo. De acordo com Andrade,

(...) lógica da honestidade – que pode ser vista como uma sublógica da seletividade na medida em que se estabelece uma grande linha divisória entre mulheres consideradas honestas (do ponto de vista da moral sexual dominante) e vítimas, pelo sistema, e mulheres desonestas (das quais a prostituta é o modelo radicalizado), que o sistema abandona porque não se adequam aos padrões de moralidade sexual impostos pelo patriarcado à figura feminina (2012, p. 148).

Resumidamente, as falas dos advogados do caso em comento revelam que a definição de mulher como "honesto" está ligada à conformidade com a moralidade

predominante, sem violar costumes e preceitos religiosos. Por outro lado, a figura da mulher adúltera ou infiel, contraposta à mulher "honesta", era associada à promiscuidade e justificava a defesa da honra masculina, em um passado recente.

Finalmente, emerge a metáfora MULHER É OBJETO/COISA. Como evidenciado em todas as obras mencionadas e como uma regra ao longo da história em relação ao tratamento dado às mulheres adúlteras, a infidelidade feminina é considerada uma transgressão passível de punição com desonra ou até mesmo com a morte. É notável que o direito sempre refletiu a realidade de cada época, moldando suas normas de acordo com as expectativas sociais, em uma clara demonstração da teoria determinista. Quanto à conexão entre a sexualidade feminina e o capitalismo, Andrade (2012, p. 155) acrescenta:

A sexualidade feminina referida ao coito vaginal diz respeito à reprodução. E a função reprodutora (dentro do casamento) está protegida sob a forma de sexualidade honesta, que é precisamente a sexualidade monogâmica (da mulher comprometida com o casamento, com a constituição da família e a reprodução legítima), de modo que, protegendo-a mediante a proteção seletiva da mulher honesta, protege-se latente e diretamente a unidade familiar e indiretamente a unidade sucessória, que em última instância mantém a unidade da própria classe burguesa no capitalismo.

Conforme Figueiredo (2006, p. 31) argumenta, o patriarcado justificava a implementação de leis destinadas a preservar a linhagem das famílias, uma vez que uma das principais preocupações associadas ao adultério feminino era a possibilidade de nascimentos de filhos ilegítimos, o que poderia comprometer o patrimônio familiar. Em contrapartida, o adultério masculino não teria impacto nesse cenário, já que os filhos nascidos fora do casamento não teriam direitos de sucessão.

Portanto, percebe-se que a prática da infidelidade conjugal por parte das mulheres acarretaria consequências muito mais graves. Seguindo essa linha de raciocínio, a expectativa de fidelidade por parte das mulheres foi internalizada na sociedade, resultando na submissão das mulheres e, por conseguinte, em seu processo de objetificação.

Os debates analisados fazem várias referências a essa metáfora. Assim, a associação do adultério feminino a um castigo severo é amplamente compreendida, uma vez que o sistema patriarcal é fundamental para a desigualdade de direitos entre os gêneros. Por outro lado, o adultério masculino sempre foi encarado com mais naturalidade, como uma expressão inata da virilidade masculina.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo investigar a missão da linguagem metafórica no discurso jurídico. Com esse propósito, as falas registradas nos debates orais dos autos mencionados constituíram o *corpus* analisado.

O exame dos frutos da pesquisa sinaliza a importância do uso de expressões metafóricas. Com as metáforas conceptuais ARGUMENTOS SÃO CONSTRUÇÕES e ARGUMENTO/DIREITO É GUERRA aprimora-se a argumentatividade e a persuasividade do texto jurídico.

Constatou-se que, muitas vezes, a argumentação jurídica é formada por intermédio de metáforas de construção; que as partes se encontram em posição de confronto na ação judicial, fazendo uso de expressões de guerra.

Já nas metáforas VIOLÊNCIA É CAÇA; MULHER HONESTA É MULHER PURA/CASTA e MULHER É OBJETO/COISA, os resultados da análise evidenciam uma construção cultural que estrutura a ideia da violência de gênero. Discutir a problemática da violência contra a mulher é desnudar uma robusta questão cultural existente na sociedade brasileira, alicerçada no modelo patriarcal de família. O machismo estrutural parece ter como efeito a violência contra a mulher. O comportamento masculino violento reflete-se na conceptualização das mulheres como animais a serem subjugados, além de colocar os homens como detentores da força e do controle sobre a vida feminina.

Dessarte, este tipo de pesquisa é salutar para a sociedade hodierna, pois convida à reflexão da maneira como a violência contra a mulher parece ser conceptualizada, advinda do ponto de vista das vítimas.

O patriarcado foi apresentado como modelo de organização social, de imposição da supremacia do homem sobre a mulher, proficiente a gerar submissão do gênero feminino. De acordo com a orientação desse modelo, as mulheres deveriam ser subalternas aos homens, devendo-lhes obediência. Nesse passo, a defesa da moral sexual, consequência direta da adoção do sistema patriarcal, traz a lógica opressora no julgamento da honestidade feminina, questionada a partir das metáforas apresentadas.

Faz-se mister pontuar que o rompimento com os valores oriundos do sistema patriarcal é um processo paulatino, e, a partir da crítica dos valores arcaicos que ainda residem na cultura, é perceptível que ainda há muito a ser conquistado e reivindicado no campo das relações de gênero.

O texto jurídico não serve apenas ao campo da Dogmática, mas também oferece subsídios à compreensão da realidade social, por meio da análise da linguagem empregada. A superação do modelo patriarcal, faz-se necessária. Da mesma forma, a superação da lógica da honestidade é também um desafio estrutural e institucional, que deve atingir toda a coletividade, e por via reflexa, também o sistema penal.

Em outras palavras, o propósito primordial do presente trabalho é a compreensão de que a violência de gênero, mesmo que manifesta na linguagem, revela a opressão, disparidade e segregação. Em síntese, verifica-se que as metáforas conceptuais evidenciam sentidos no discurso jurídico e são meios proficientes a contribuir para uma melhor compreensão argumentativa desse discurso, especificamente quando envolve questões de gênero.

6 REFERÊNCIAS

ABREU, Gisele Oliveira de. **Metáforas conceptuais avaliativas**: uma análise das apreciações metafóricas sobre LEITURA, LIVRO e TEXTO LITERÁRIO em resenhas de livros amadoras. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2021.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Pelas Mãos da Criminologia**: o controle penal para além da (des)ilusão. Rio de Janeiro: ICC/Revan, 2012. Coleção pensamento criminológico (n. 19).

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Da mulher como vítima à mulher como sujeito** *In*: CAMPOS, Carmen Hein de (Org.). Criminologia e Feminismo. Porto Alegre: Sulina, 1999.

ARISTÓTELES. **Arte poética**. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2003.

BARATTA, Alessandro. **Paradigma do gênero**: da questão criminal à questão humana. IN: CAMPOS, Carmen (org.) *Criminologia e feminismo*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

CAMERON, Lynne; MASLEN, Robert. **Metaphor analysis**: research practice in applied linguistics social sciences and humanities. Sheffield: Equinox Publishing, 2010.

CAMERON, L. et al. The discourse dynamics approach to metaphor and metaphorled discourse analysis. **Metaphor and Symbol**, Philadelphia, v. 24, n. 2, p. 63 - 89, 2009.

CARNEIRO, Monica Fontenelle. **Emergência de metáforas sistemáticas na fala de mulheres vítimas diretas de violência doméstica**: uma análise cognitivo-discursiva. 2014. 425 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <Http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8920>. Acesso em: 02 set. 2021.

COSTA, Gisele de Araújo; CARVALHO, João Claudio Carneiro de. As metáforas estruturais no discurso do Supremo Tribunal Federal: uma análise pitagórica da construção do signo “reincidência”. **Caderno De Graduação - Humanas E Sociais - UNIT PERNAMBUCO**, v. 3, n.1, p.105–122, 2017 Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/facipehumanas/article/view/4655>.

COSTA, Monique Leray; CARNEIRO, Mônica Fontenelle. ESTILO NAMORADINHA: uma análise cognitivo-discursiva de metáforas identificadas no contexto dos sites de prostituição em São Luís/MA durante a pandemia de COVID-19. In: VELOSO, Roberto Carvalho (Org.). **Semiologia, política e instituições do sistema de justiça**: em homenagem aos 10 anos do PPGDIR. São Luís: EDUFMA, p. 251 – 270, 2022.

COSTA, Ana Lourena Moniz. **Mulheres, suas representações sociais e a destituição do poder familiar materno**: uma análise cognitivo-discursiva. 2021. 130 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Direito/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, 2021.

DEL PRIORI, Mary. e BASSANESI. Carla (coord. de textos) - *História das mulheres no Brasil*, São Paulo: Contexto, 1997.

DUARTE, L. F. D. e GIUMBELLI, E. A. “As concepções cristã e moderna da pessoa, os paradoxos de uma continuidade”. **Anuário Antropológico/93**, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FACIO, Alda. **Feminismo, Género y Patriarcado**. In: LORENA, Fries. FACIO, Alda (eds.). *Género y Derecho*. Santiago de Chile: LOM Ediciones: La Morada, 1999.

ERRARI, Lilian. A linguística cognitiva e o realismo corporificado: implicações filosóficas e psicológicas. *Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora*, vol. 5, n. 2, p. 23-29, jul./dez, 2003.

FERRARI, Lilian. *Introdução à linguística cognitiva*. 1. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2018.

FIGUEIREDO, Viviane Arena. **Júlia Lopes de Almeida: o adultério feminino em A falência**. Rio de Janeiro, 2006. 130 fls. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) — Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006, p. 17. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/posverna/mestrado/FigueiredoVA.pdf>. Acesso às 21:36 de 14/05/2015.

FONSECA, Maria Guadalupe Piragibe da. **Iniciação à pesquisa no Direito**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais** / Mirian Goldenberg. – 8. ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; DIAS, Maria Tereza Fonseca. **(Re)Pensando a pesquisa jurídica: teoria e prática**. Belo Horizonte: Del Rey, 2002.

IPEA. **Atlas da Violência. 2020**. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/3519-atlasdaviolencia2020completo.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2022.

_____. **Atlas da Violência. 2021**. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2022.

KARAM, Maria Lúcia. Sistema penal e direitos da mulher. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**. São Paulo, Instituto Brasileiro de Ciências Criminais, n° 9, p. 147-163 jan-mar. 1995.

KÖVECSES, Zoltán. **Metaphor: a practical introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Tradução pelo grupo GEIM. São Paulo: Educ/Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. **Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought**. New York: Basic Books, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

MEYER, Dagmar Estermann. **Gênero e educação: teoria e política**. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOLLNER, Silvana Vilodre. *Corpo, gênero e sexualidade*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MEZZARROBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. **Manual de metodologia da pesquisa no direito**. 8. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

MULLER, Friedrich. **O novo paradigma do direito**: introdução à teoria e metódica estruturantes / São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2007.

PENICHE, Andrea. **Elas somos nós**: O direito ao aborto como reivindicação democrática e cidadã. Porto: Afrontamento, 2007.

QUEIROZ, Ana Vitória; CALDEIRA, Brízzida; SALIÉS, Tania. **Violência é caça**: a violência contra mulher na visão multiníveis da metáfora conceptual. 2020.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHLEMPER, Maricélia. “Direito é Guerra”: uma análise da metáfora conceptual no discurso jurídico do Supremo Tribunal Federal. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaios**, n. 35, p. 74-109, 2019.

SOUZA, Lidiane Melo; CARNEIRO, Monica Fontenelle. Metáforas conceptuais como ferramentas de argumentação e persuasão no discurso jurídico. **Revista de Direito, Arte e Literatura**, v. 6, n. 2, p. 01-21, 2020.

SOUZA, Eros de; BALDWIN, Jhon R.; ROSA, Francisco Heitor da. **A Construção Social dos Papéis Sexuais Femininos**. *Psicol. Reflex. Crit.* v. 13 n.3, Porto Alegre, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722000000300016&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 de março de 2015.

VEREZA, Solange Coelho. O Lócus da Metáfora: linguagem, pensamento e discurso. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 41, p. 199 – 212, 2010.

WASELFISZ, Julio Jacob. **Mapa da violência 2015**: homicídio de mulheres no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari, 2015. Disponível em: <http://mapadaviolencia.net.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf> Acesso em: 24 out. 2020.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. 1927 – **O inimigo no direito penal**/ E. Raúl Zaffaroni. Tradução de Sérgio Lamarão – Rio de Janeiro: Revan, 2007.

Sobre os autores

Adriana Martins Cavalcante

Mestra em Linguagem e Ensino pela UFCG. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB/Campus Patos)

Alberth Rodolfo Ferreira Viana

Graduando em Direito, Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Alyere Silva Farias

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Atualmente integra o corpo docente da Universidade Federal da Paraíba - UFPB no PPGL/ DLCV e desenvolve projetos nas áreas de Ensino de Literatura, Estágio e Formação Docente. Realiza estudos sobre Formação do leitor e leitura literária sob um viés comparativo de estudos interartes, em ambientes escolares ou não e desenvolve trabalhos com letramento digital e ensino de literatura, e as possibilidades metodológicas entre a literatura e os jogos.

Ana Paula Dias Pires

Graduada em Psicologia Bacharelado e Licenciatura pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT).

Camila Neto Silva Andrade

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano da Universidade Federal Fluminense (PPGMC-UFF), integrante do grupo de pesquisa "Educação para as Mídias em Comunicação - educ@midias.com", possui licenciatura em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, além de graduação em Pedagogia e pós-graduação em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar. Atua profissionalmente como professora da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo e da Fundação Municipal de Educação de Niterói.

Cássius Guimarães Chai

Doutor em Direito Constitucional pela Universidade Federal de Minas Gerais e Cardozo School of Law. Mestre e Doutor em Direito - Universidade do Porto. Pós-doutor em Saúde Pública ISPUP. Professor Associado da Universidade Federal do Maranhão (PPGDIR e PGAERO) e Professor Permanente PPGD/Faculdade de Direito de Vitória (FDV), Mestrado e doutorado em Direitos e Garantias Fundamentais da Faculdade de Direito de Vitória. Membro da International Association of Political Science, Law and Society Association, International Law Association, IEEE Institute. Coordenador Cultura, Direito e Sociedade DGP CNPQ UFMA. E-mail: cassiuschai@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5893-3901>

Erika de Sousa Monteiro

Graduada em Letras Português-Espanhol pela Universidade Federal do Maranhão. Atualmente, é aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Letras (PGLetras) pela mesma universidade. Atuou como professora de espanhol do Curso de Estudos de Idiomas - CEI (UFMA). Compôs o quadro de professores voluntários do Projeto de Extensão Entretextos.

Ilza do Socorro Galvão Cutrim

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora titular do Departamento de Letras-UFMA e do Programa de Pós-graduação em Letras-UFMA.

Jéssica Martins Araujo

Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora de Língua Portuguesa com atuação na Educação Básica (Ensino Fundamental - anos finais). Graduada em Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa), pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Especialista em Direito Penal e Processo Penal pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Graduada em Direito pela Universidade Federal de Campina Grande.

Larissa Ferreira Rodrigues

Doutora e Mestre em Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada e graduada em Letras-Português/Francês pela UFC. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA). Professora de estágio supervisionado e metodologias de ensino em língua portuguesa e francesa na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Colaboradora do Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFC. Desenvolve pesquisas na formação inicial de professores de línguas, ensino e aprendizagem.

Lorena Ivy Dutra de Sousa

Advogada. Mestranda em Direito e Instituições do Sistema de Justiça na Universidade Federal do Maranhão (PPGDir- UFMA). Bacharela em Direito pela Universidade Estadual do Maranhão (2015). Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e respectiva Literatura pela Universidade Estadual do Maranhão (2013), Especialista em Direito Público com capacitação para o Ensino Superior pela Faculdade Damásio (2017). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1149054944774188>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7835-7187>.

Manuela Maria C. Viana

Doutoranda em estudos linguísticos pela UFMG, Mestra em LETRAS pela Universidade Federal do Maranhão, e especialista em: Educação especial, Administração hospitalar e inclusão e Libras. Ganhadora do prêmio Fapema de melhor dissertação de mestrado em 2017. Coordenou a pós-graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Maternas e Estrangeiras da UFMA em 2021. Integrante do projeto de pesquisa NELis/UFMG. Atualmente é professora do magistério superior federal de ensino, e desenvolve pesquisas principalmente nas seguintes áreas: educação, aquisição de segunda língua, Libras, língua(gem) e surdez.

Marcela Ellen Penna Fernandes

Graduanda do Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Integra, como bolsista, o Projeto de Extensão LED (Letramento Literário e Digital na Educação Básica: Práticas Colaborativas e Ferramentas Digitais para a leitura e escrita literárias). Como voluntária, participa do Projeto, também de Extensão, Palavra-corpo: a Literatura como estratégia de enfrentamento à violência contra a mulher. Tem interesse nas áreas de Literatura Digital, Letramento Literário, Literatura Contemporânea, Literatura Brasileira e Literatura Negro-Brasileira.

Maria Nilza Oliveira Quixaba

Doutora em Informática na Educação, Mestra em Educação, Especialização em Educação Especial, Inclusão e Libras, Educação Especial e Infantil e Psicopedagogia, Graduada em Ciências Biológicas e Letras/Português. Professora da Universidade Federal do Maranhão do Departamento de Letras/DELER do Centro de Ciências Humanas-CCH /UFMA, esteve Diretora da Diretoria de Acessibilidade/DACES/PROEN de 2019 a 2024, pesquisadora, vice-líder do Núcleo de Pesquisa em Ensino e Tecnologias Simbólicas-NUPETS, coordenadora do Grupo de pesquisa Acessibilidade, Línguas de Sinais e suas Interfaces (GPALSI/CNPQ), dos Projetos de Pesquisa: Características Formais em Textos Diferidos em Libras e Caderno de Cultura Maranhense em Libras. Integra o Grupo de Estudos: Questões educacionais: desigualdade, inclusão e diversidade nas perspectivas socioeconômica, étnico racial e de gênero da Universidade Estadual do Maranhão. Atua como professora permanente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Comunicação - PPGCOMPro/UFMA.

Monica Fontenelle Carneiro

Professora Doutora e Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Departamento de Letras – DELER – e do quadro permanente dos Programas de Pós-Graduação em Letras - PPGLETRAS (Campus de São Luís) e PPGLB (Campus de Bacabal) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Rita Tatiana Cardoso Erbs

Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1993). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2001). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pós-doutora no Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora efetiva da Universidade Federal de Catalão.

Verônica Farias Sayão

Doutoranda em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e mestra em Teoria da Literatura pela mesma universidade. É formada em Letras Língua Portuguesa e possui experiência em revisão de textos acadêmicos, literários e materiais didáticos. Possui interesse em temas de corporeidade, violência de gênero, espaço como reflexo do indivíduo e mitos femininos.

Realizado o Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme a Lei nº
10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TÍTULO	ESTUDOS DA LINGUAGEM E EDUCAÇÃO INCLUSIVA
ORGANIZAÇÃO	Larissa Ferreira Rodrigues Manuela Maria Cyrino Viana Maria Nilza Oliveira Quixaba (orgs.)
COMITÊ CIENTÍFICO	Carolina de Aquino Gomes Elidéa Lúcia Almeida Bernardino Larissa Maria Ferreira da Silva Rodrigues Leila Rachel Barbosa Alexandre Manuela Maria Cyrino Viana Maria José Lobato Rodrigues Maria Nilza Oliveira Quixaba Paola Karyne Azevedo Jochimsen Tiago Barbosa Souza
PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO E CAPA	Stephane Thayane dos Santos Serejo
IMAGEM DA CAPA	@atlasstudio/Canva.com
SUPORTE DIGITAL	World Wide Web
PÁGINAS	119
TIPOGRAFIA	Times New Roman/CORPO Blinker/TÍTULOS

