PRODUÇÃO TEXTUAL NA UNIVERSIDADE: PRÁTICAS LABORATORIAIS

Jacqueline da Silva Deolindo
(org.)

EdUENF

JACQUELINE DA SILVA DEOLINDO
Organizadora

PRODUÇÃO TEXTUAL NA UNIVERSIDADE
Práticas Laboratoriais

1ª Edição

Campos dos Goytacazes
UENF/EDUENF
2019

FICHA TÉCNICA

Conselho Editorial UENF/EDUENF
Leonardo R Miguel (editor-chefe)
Maura da Cunha
Sérgio Arruda de Moura
Roberto da Trindade Faria Jr.
Cláudia Lopes Prins
Ana Bianca Rocha Miranda (TNS)

Comitê Científico da Publicação
Andrea Lúcia da Silva de Paiva (UFF)
Aristides Arthur Soffiati Neto (UFF)
Camila Daniel (UFRRJ)
Carmen Eugênia Sampaio (UNIFLU)
Caroline de Almeida Delgado (UNIFLU)
Cinthya Maciel Duarte (PUC/RJ)
Flávio Lins Rodrigues (UFJF)
Joyce Vieira Fettermann (UENF)
Liliane Alves da Silva (UNIFLU)
Maria José Baldessar (UFSC)
Marcos José Vieira Curvello (UNIFLU)
Paulo Celso da Silva (UNISO)
Paulo Rodrigues Gajanigo (UFF)
Sérgio Arruda de Moura (UENF)
Simone Rodrigues Barreto (UNIFLU)
Thais Nascimento Cordeiro (UNIFLU)
Tulio Cunha Rossi (UFF)
Vera Fátima Gasparetto (UFSC)

Capa
Márcio Malta (Nico)

Revisão e diagramação
Jacqueline da Silva Deolindo

FICHA CATALOGRÁFICA

Preparada pela Biblioteca do **CCH / UENF**

P964 Produção textual na universidade: práticas laboratoriais [recurso eletrônico] / organizado por Jacqueline da Silva Deolindo. – Campos dos Goytacazes, RJ : EdUENF, 2019. 282 p.

Vários autores.
Inclui bibliografia.
Ebook
Formato: pdf.
ISBN : 978-85-89479-64-6.

1. Produção Textual. 2. Leitura e Escrita. 3. Linguagem Científica. I. Deolindo, Jacqueline da Silva (Org.).

CDD : 469.8

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, nos incentivaram à leitura e à escrita.

AGRADECIMENTOS

Nossa gratidão aos professores do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense em Campos dos Goytacazes pelo carinho com as oficinas de texto e com este projeto em particular.

Ao Prof. Dr. Márcio Malta, nosso afeto pela humanidade e alegria de seus traços.

Nosso muito obrigado à EdUENF, na pessoa do Prof. Dr. Leonardo Rogério Miguel, por abraçar o livro, editá-lo e torná-lo acessível a todos.

Aos professores que compuseram o comitê científico deste livro, por dedicarem seu tempo à leitura dos textos, comentando cada um e dando sugestões para o amadurecimento dos autores.

PREFÁCIO

A Editora da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro tem a grande satisfação de levar a público o livro *Produção textual na universidade: Práticas laboratoriais*, organizado pela Profa. Dra. Jacqueline Deolindo.

Jacqueline da Silva Deolindo é doutora em Comunicação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), coordenadora do curso de jornalismo do Centro Universitário Fluminense (UNIFLU), professora adjunta do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense, Unidade Campos dos Goytacazes (UFF Campos), onde leciona leitura e produção textual na disciplina *Oficina de Texto* (a "destoante", nas palavras da professora), que está ligada ao projeto de extensão que deu origem a esta publicação.

O livro consiste em textos de três destacados professores – que atuam no Instituto Federal Fluminense (IFF-Campos) e na UFF- Campos –, e, especialmente, em produções textuais de alguns alunos que cursaram a disciplina *Oficina de Texto*, bem como daqueles que participaram do projeto de extensão da professora Jacqueline. Esta, além de organizadora, assina a apresentação da coletânea. Os professores convidados compõem com Jacqueline um enredo que vai do significado mais geral do que seja a produção textual à luz da linguística, passando por sua prática específica no ensino superior (graduação e pós-graduação), chegando à culminação desse processo de produção mediante a exposição de como se consolida e realiza a comunicação em revistas científicas. Os demais capítulos são compostos pelos bons resultados das lidas teóricas e práticas dos estudantes com as formalidades da pesquisa e da escrita científica em busca de sua "autonomia autoral" e maturidade intelectual. Essa autonomia se solidifica mediante a íntima relação entre a produção do conhecimento com a construção pessoal de sentido dos futuros pesquisadores e transmissores de saberes.

Ao se dedicar à disciplina "destoante" na graduação, ao projeto de extensão e à organização deste livro, Jacqueline demonstra afetividade e profunda amizade pelos estudantes. Ela é sensível tanto aos impactos do novo universo de leituras que precisam encarar na universidade, quanto à postura pouco generosa de alguns de seus colegas de academia para com graduandos e pós-graduandos. Essas características sutis amplificam as qualidades do volume, dentre as quais destaco a atenção aos nexos entre o *letramento acadêmico*, a *motivação* e a *autoestima*. A dinâmica da inter-relação entre esses elementos é fundamental para a realização de um processo de aprendizagem e formação acadêmica significativa, satisfatória e edificante.

A visão compreensiva e as intenções virtuosas das realizações de Jacqueline podem ser "agridoces" para alguns docentes. Por um lado, provocam inspirações pedagógicas e metodológicas, nos instigam a investir nos processos básicos da formação acadêmico-científica; por outro, têm o potencial de levar professores universitários a encarem suas sombras: a constatação, por exemplo, de que nós, os acadêmicos, não temos tanta paciência didática; de que nos esquecemos de ser empáticos com os menos experientes, nos esquecemos de que não deixamos de ser aprendizes e de que podemos ser muito arrogantes.

Nada disso é incomum no dia a dia universitário. Vejamos um exemplo bastante familiar.

O cotidiano da vida intelectual nos cursos "de humanas" segue os ritmos da produção, da transmissão e dos intercâmbios de saberes, bem como dos diálogos e das controvérsias que as trocas epistêmicas suscitam nas universidades. Essas atividades se expressam, em geral, por meio de conceitos, teorias e argumentos. Um argumento é formado por proposições, sendo uma delas chamada de *conclusões*, as quais dependem de outras, chamadas de *premissas*. Nessa composição, lança-se mão de, mais uma vez, conceitos e teorias, sentidos e significados, figuras de linguagem, retórica, dentre outros elementos que precisam ser entendidos, explicitados, definidos, clarificados, de modo a permitir a compreensão, avaliação e a justificação das razões oferecidas pelas premissas em sua tarefa de sustentar as conclusões. Obviamente, esses processos cognitivos exigem habilidades e competências relativas ao uso da linguagem (verbal e não verbal); demanda capacidade de leitura, escuta, análise, interpretação, avaliação, abstração e criatividade. Para dar conta disso tudo de forma satisfatória, faz-se necessária uma boa orientação, além de disciplina e o exercício da metacognição ("pensar sobre o pensar", aprender sobre

seu próprio processo de aprendizagem) entre outras práticas pedagógicas e demais virtudes intelectuais relevantes para o sucesso da formação no ensino de nível superior.

De forma resumida, está descrita acima uma caracterização generalista do raciocínio por trás das expectativas da maior parte dos professores de Filosofia, Ciências Sociais, História, Letras, Psicologia e Comunicação em relação a seus estudantes – sejam estes "calouros", sejam "veteranos", valendo também para os pós-graduandos. Passadas poucas semanas de aulas, ou após a realização da primeira avaliação semestral, sói acontecer de essas expectativas se esboroarem ao lermos os textos (fichamentos, relatórios, resumos, ensaios, respostas a questões em provas dissertativas) produzidos pelos discentes. Diante de resultados insatisfatórios, é comum os professores se perguntarem sobre o que deu errado ao longo do curso e/ou da disciplina. Ainda mais comuns são as respostas imediatas: "alunos chegam despreparados para a universidade"; "são analfabetos funcionais"; "não têm condições para seguirem no ensino superior?"; "não gostam de ler, tampouco de escrever"; "o ensino médio é um lixo"; entre outras declarações semelhantes.

É inegável que a inabilidade do aluno e seu desinteresse pela leitura e a escrita desanimam os professores. Contudo, as primeiras reações destes parecem colocar todo o ônus nas mãos dos discentes, demonstrando que, não raramente, esquecemos (ou negligenciamos) um ponto relevante de nossos ofícios, conforme descrito acima: a necessidade dos discentes de receberem uma **boa orientação para o aprendizado** e o aprimoramento das habilidades e competências com a linguagem acadêmica e suas especificidades. Penso que a situação demanda a **distribuição das responsabilidades** entre os agentes envolvidos no processo de aprendizagem na universidade a fim de evitar que a negligência, a desorientação e a culpa provoquem fracassos e frustrações.

Docentes e discentes estão suscetíveis a sentimentos de angústia diante de resultados bem abaixo do esperado; contudo, em geral, os danos são maiores para os discentes. A falta de experiência com o nível do conteúdo e as exigências cognitivas e intelectuais das atividades e avaliações no ensino superior contam como causas do sofrimento emocional entre os estudantes (podendo desdobrar em casos de evasão escolar). Decerto, há outras causas para isso – distância da família, dificuldades financeiras, atender às expectativas familiares em relação à "empregabilidade" do futuro profissional no mercado de trabalho, falta de disciplina e plano de estudos, por exemplo. Todavia, é inaceitável desconsiderar os efeitos deletérios dos sentimentos de inadequação e de não pertencimento à vida acadêmica por causa de dificuldades na leitura e na escrita.

Contra esse cenário desalentador, neste livro, a professora Jacqueline enfatiza a responsabilidade do papel do professor como colaborador no fortalecimento das relações cognitivas e afetivas envolvidas na leitura e na prática da produção textual capazes de estimular os estudantes e dirimir suas dificuldades. Mediante o domínio de estratégias e práticas de leitura, da argumentação e do emprego de normas técnicas de redação acadêmica, além de tornar o contato com os conteúdos dos cursos mais significativos e próprios, os estudantes ganham competências para enfrentar com mais segurança as exigências da educação de nível superior. Consequentemente, nas palavras da organizadora deste volume, há "o aumento do rendimento discente, a redução dos índices de evasão e o desperdício de potenciais pesquisadores".

O livro nos mostra que a tarefa não é trivial e precisa ser assumida por professores e alunos de todas as áreas de conhecimento. Felizmente, estudos e ações para enfrentar esses problemas, dirimir seus impactos e, oxalá, eliminá-los estão há bastante tempo no horizonte educacional, fazendo parte de ampla bibliografia produzida e empregada por professores, pesquisadores, estudantes universitários, autodidatas e diletantes. Os recursos da leitura analítica, da comunicação em prosa, da redação científica e seu processo de publicação estão registrados e sendo empregados por aí, bastando a nós buscá-las, levá-las a sério e engajá-las em todo curso universitário que se preze.

Produção textual na universidade: Práticas laboratoriais, se insere entre uma dessas significativas contribuições ao tema e à efetivação do letramento acadêmico unido à motivação e à autoestima de discentes e docentes em seus caminhos na busca e na difusão do conhecimento. Enfim, cabe enfatizar que estamos diante do fruto da iniciativa exemplar do papel de Jacqueline Deolindo e seus convidados como importantes colaboradores no processo de formação intelectual, científica e, sobretudo, ética em tempos político-educacionais deveras conturbados.

Leonardo Rogério Miguel

Novembro de 2019

SUMÁRIO

PARTE I – FUNDAMENTOS

Revistas acadêmicas: Em busca de definições, ou o que precisamos saber 22
Isadora Tavares Maleval e Susana Cesco

Pensar como um linguista para revisar, avaliar e reescrever textos 34
Thiago Eugenio

Entrevista: Prof. Dr. Carlos Eugênio Soares de Lemos 45
Rhuana Oliveira

PARTE II – ARTIGOS

A crônica como leitura do mundo, expressão da memória e caminho para a escrita – Olhar acerca da obra da campista Walnize Carvalho 51
Williane de Sá Marques

O desapreço pela leitura literária no Brasil: Um problema enraizado no ensino de literatura 68
Emanuely de Araujo Manhães Guimarães e Thalia Nogueira Mutuana

PARTE III – ENSAIOS

A mulher negra na universidade e as ações afirmativas em educação 85
Teresa Cristina Roza Pereira Monteiro, Gecielma Rangel da Costa Almeida e Roberta da Silva Pessanha

Negros na cultura pop: A importância da representatividade negra em Pantera Negra 98
Jean Cláudio da Costa Rangel

O corpo presente na morte cansada 107
Milton Ferreira Lima dos Santos

A monografia como desafio na educação a distância 119
Angela Aparecida Teixeira Cabral Teles

Não se compara: Castores da Guilherme e o torcer politicamente que faz resistência à elitização 135
Emannuel Santana

O riso como resistência 144
Mayara de Lima

PARTE IV – RELATOS

Entre o letramento acadêmico e a monitoria: um relato de experiência 158
Thaiwan de Souza Leite

A importância da oficina de texto nos cursos de graduação 165
Simone Rodrigues da Silva Lisboa Cavalcante

PARTE V – RESENHAS

"Truques da escrita": um manual para estudantes e escritores 170
Anelize dos Santos Ribeiro

Guimarães, o indecifrável 172
Mariára Siqueira

PARTE VI – EXTRATOS DE MONOGRAFIA

O Facebook pode ser uma ferramenta didática? Breve análise em três escolas públicas de Campos dos Goytacazes – RJ 178
Raquel dos Santos Duque

Universidade brasileira o argumento de autoridade: breves considerações 203
Luiz Otávio Pereira Rodrigues

Aspectos da dinâmica territorial da região Norte Fluminense: Um olhar sobre o assentamento Ilha Grande – Campos dos Goytacazes (RJ) 232
Gabriel Guanabarã Lemos Marques

Brasileiras "distintas": biografias femininas no Brasil oitocentista 252
Fernanda Pereira dos Santos

SOBRE O LIVRO

Jacqueline da Silva Deolindo[1]

O domínio da linguagem escrita, dos gêneros textuais e dos recursos para uma eficiente expressão de ideias, argumentos, sentimentos e experiências diversas através do texto é um desafio para o praticante da língua em qualquer fase da vida e da trajetória escolar. No entanto, é no curso superior e na pós-graduação que as exigências para uma redação de excelência se intensificam, devido às avaliações dissertativas, trabalhos acadêmicos das diversas disciplinas e às produções de culminância dos cursos, no caso artigo científicos, monografias, e, mais tarde, na pós-graduação, dissertações e teses. A produção da redação científica, nos termos de João Bosco Medeiros (2006), visando ou não à publicação, representa um desafio para aqueles que desejam cumprir o curso com excelência e também para aqueles que pretendem fazer carreira no magistério superior e na pesquisa científica.

No entanto, esses desafios, por diversos motivos, têm "levado nossos alunos a uma relação 'tímida', 'deficiente', 'inadequada' e tensa com as práticas acadêmicas letradas", como coloca Marildes Marinho (2010, p. 363). O "letramento acadêmico", como a autora citada se refere às competências para prática da leitura e da produção textual na universidade, muitas vezes, se vê comprometido pelas deficiências oriundas do ensino-aprendizagem nos ciclos fundamental e médio, o que é agravado pela ausência de incentivo à pesquisa, produção e circulação do conhecimento desde os períodos escolares iniciais. Assim, relembrando Bakhtin e sua tese sobre o domínio de um gênero como uma prática social, a autora demarca que, também na universidade, onde não raro ocorre o estranhamento da linguagem acadêmica entre os alunos, leigos que são por sua

[1] Professora adjunta do Departamento de Ciência Sociais do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional – Universidade Federal Fluminense, em Campos dos Goytacazes. Jornalista pelo Centro Universitário Fluminense (UNIFLU). Mestre e doutora pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

pouca experiência, é possível ter um bom domínio da língua, mas ser inexperiente na atividade de moldar diversos tipos de textos. A experiência é algo constitutivo da prática nas comunidades que fazem uso de determinados gêneros, tornando-se, assim, condição indispensável para uma interação verbal bem-sucedida. (MARINHO, 2010, p. 367).

Desse modo, a experiência com a leitura e a escrita na universidade, diante das exigências inerentes à prática, pode vir a ser considerada uma violência simbólica, principalmente se os recém-chegados ao curso superior, dadas as exigências dos professores e da própria natureza desse estágio da vida acadêmica, não encontram um espaço profícuo para discutir e se considerar tais problemas visando a uma solução efetiva. Estamos de acordo com a autora que essas questões "podem ser amenizadas se houver um investimento na compreensão dos problemas em torno dessa temática e em ações propositivas." (MARINHO, 2010, p. 383).

Concordamos com Howard S. Becker (2015) que as oficinas de produção textual, como disciplinas obrigatórias ou extensão, são algumas iniciativas que podem colaborar com o letramento acadêmico ao incentivarem o compartilhamento de experiências, o conhecimento dos gêneros, a prática continuada de pesquisa, leitura, interpretação e escrita, e mesmo a publicação científica, familiarizando os alunos com a linguagem acadêmica, encorajando-os e dotando-os de mais conhecimento e segurança para produzir.

Não se trata, obviamente, de creditar às oficinas a solução dos problemas de leitura e escrita observados entre os alunos na universidade, mas, reconduzir essa atividade assumindo a noção da produção de texto como um processo sobretudo social e que pode se amparar nos dois princípios enunciados por Désirée Motta-Roth (2006):

> O primeiro princípio é de que o entendimento do ato de escrever como uma prática social pressupõe a diferenciação entre escrever como grafar e escrever como produzir texto e construir significados sociocompartilhados. O segundo é de que, para que a produção textual seja uma prática social, é necessário ter uma visão mais rica do ato de escrever em si: escrever não pressupõe apenas a produção do texto, mas também seu planejamento (antes), sua revisão e edição (depois) e seu subsequente consumo pela audiência-alvo, para que autor e leitor possam atingir seus objetivos de trocas simbólicas. (MOTTA-ROTH, 2006, p.504).

Segundo essa diretriz, no segundo semestre de 2016, uma disciplina "destoante" entrava na grade curricular do curso de Ciências Sociais do Instituto de Ciências da

Sociedade e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense (UFF) em Campos dos Goytacazes/RJ: Oficina de Texto. Gozando da mesma estatura das demais ligadas à Sociologia, Antropologia e Ciência Política no que se refere, por exemplo, à carga horária e obrigatoriedade, ela foi implantada com o objetivo de fornecer aos alunos ingressantes e do sexto período condições de desenvolverem as competências necessárias para o enfrentamento dos exigentes conteúdos e discussões que caracterizam o curso – e, ainda, aumentar o rendimento discente.

A despeito de não ser considerada por muitos alunos como uma "disciplina sociológica", afinal alguns a julgariam muito mais afeita a Letras ou Comunicação, sua oferta despertou o interesse tanto de discentes de outros períodos do curso de Ciências Sociais quanto de discentes de outros cursos do Instituto.

No programa da disciplina no primeiro período, além das aulas teóricas e expositivas sobre estratégias de leitura, gêneros textuais acadêmicos, argumentação e normalização, há uma ênfase importante na prática, com uso de textos das Ciências Sociais para a realização de oficinas de interpretação, produção de resumos, fichamentos, resenhas, revisão de originais, reescrita, projeção e construção de ensaio argumentativo, em geral de tema livre, relacionado a alguma questão social que os calouros trazem consigo – por vezes, questões muito íntimas, que aprendem a transformar em questão de pesquisa, analisando o ponto de modo mais amplo e compreendendo que, não raro, aquilo que os aflige pessoalmente, na verdade, é algo que afeta o corpo social. Esse é o trabalho de culminância, a ser entregue ao final do semestre. Ou seja, no final do primeiro período do curso, os alunos não só já iniciaram seu letramento acadêmico, como celebram, em geral orgulhosos, a produção de um primeiro texto de fôlego, autoral, em que apresentam uma tese, analisam detidamente possíveis contra-argumentos e defendem suas próprias razões.

No sexto período, a produção do ensaio e de artigos científicos também é o exercício de culminância das aulas e oficinas, que tratam também de outros gêneros, como relatório, projeto de pesquisa, laudos técnicos, pareceres e projetos de pesquisa. Em geral, no sexto período, os alunos preferem trabalhar nos artigos e ensaios o tema da monografia, como teste de sua viabilidade.

Como fosse crescente o interesse por esse programa e crescesse a procura por inscrições e matrículas por parte de alunos externos ao curso, em 2017 teve início um projeto de extensão ligado à disciplina regular para atender a essa demanda específica: Produção textual na universidade – Práticas laboratoriais, título que batiza essa coletânea.

Diferentemente da graduação, a extensão foi totalmente prática, dividida em quatro módulos: leitura e interpretação de textos diversos (incluindo videoclipe, peças publicitárias e fotografia), argumentação, coesão e coerência e artigos e ensaios. A regra inicial era apenas uma: se permitir, rascunhar, escrever. Depois, nos preocupávamos com a norma, com a fundamentação, com a revisão de originais, com a última versão. Como trabalho final, os alunos tiveram como desafio desenvolver um texto sólido.

A maioria dos participantes da extensão, cerca de 50 alunos da UFF Campos e externos, vindos de cursos das mais diversas áreas, tiveram ali seu primeiro contato com a escrita acadêmica e a oportunidade de vencer o medo de interpretar e escrever (por vezes paralisante e desmotivador), o receio de explorar as próprias ideias e a procrastinação para organizá-las no papel. Vinte alunos completaram todos os módulos. Eles tinham, agora, mais conhecimento sobre o processo de produção do conhecimento científico, maior domínio das técnicas, mais segurança, motivação e coragem. Alguns sonharam com a pós-graduação e foram aprovados. Além disso, aceitaram o desafio de publicar pela primeira vez. E assim nasceu este livro.

O fato é que cada encontro da extensão foi um desafio, uma descoberta e uma superação, que teve culminância no processo de avaliação e adequação da produção do texto final às dicas dos pareceristas e à revisão, visando a esta coletânea. Mestres e doutores de diversas partes do Brasil leram os trabalhos atentamente e enviaram orientações para amadurecimento de cada um, de acordo com sua área de saber. Esses professores compõem o comitê científico desta coletânea.

Enfim, esses alunos-autores viveram a trajetória completa de uma publicação acadêmica, venceram as próprias limitações e se empoderaram, porque mais preparados e socializados com a dinâmica da produção acadêmica e da comunicação científica. Este livro é resultado dessa experiência vivida pelos participantes da extensão. Mas a graduação também está presente. Entre artigos, ensaios, relato, resenha e entrevista que compõem esta coletânea, estão também textos selecionados das diferentes turmas de Oficina de Texto I e II do curso de Ciências Sociais da UFF Campos de 2016 a 2018. Traz, ainda, artigos e ensaios de professores convidados, que refletem de maneira profunda sobre o processo da escrita, o letramento acadêmico e a produção intelectual de estudantes universitários.

O livro está organizado em seis partes. Na primeira, Fundamentos, temos dois textos de professores convidados e uma entrevista. Thiago Eugênio, professor do curso de Letras do Instituto Federal Fluminense, abre a seção definindo que “escrever é entrar

no divertido e surpreendente jogo da produção e atribuição de sentidos", o que faz com que seja necessário mais do que simplesmente conhecer regras para produzir um texto que expresse uma ideia, que comunique. Para isso, propõe o autor, ao escritor é necessário pensar como um linguista, ou seja, enquanto produz o texto, considerar as condições e estruturas que permitirão a efetiva organização do conteúdo que se quer tratar – aponta também que o rascunho, a revisão e a reescrita são etapas importantes na exploração da "fertilidade expressiva do sistema de escrita".

O segundo texto descortina o universo da comunicação científica. As autoras são duas professoras do Departamento de História da UFF Campos, Isadora Tavares Maleval e Susana Cesco, respectivamente editora-chefe e membro do corpo editorial da revista discente Mundo Livre, editada por seu curso. Pela clareza e didática com que percorre o tema e pelo encorajamento que oferece a estudantes, o artigo tem para a nossa coletânea um sentido todo especial. Ao tratarem da consolidação das revistas científicas no Brasil, do sistema de avaliação de periódicos pela Capes, das diversas etapas do processo editorial e das poucas oportunidades que estudantes têm para publicar, as autoras defendem que as revistas editadas por e para estudantes são uma oportunidade de "dar sentido à produção de textos elaborados durante o período de formação de estudantes ou de trabalhos de recém-formados", notadamente bolsistas ou voluntários de pesquisa, o que confere grande importância ao "fomento à pesquisa e à Iniciação Científica que gera resultados palpáveis".

Na entrevista concedida à aluna Rhuana Oliveira, o Prof. Dr. Carlos Eugenio Soares de Lemos, do curso de Ciências Sociais da UFF Campos, fala sobre a análise de discurso e sua contribuição para a área – temática presente em cursos disputados oferecidos pelo professor na UFF Campos. Eugenio, então, nos lembra: "Toda vez que você considerar as interpretações que você faz do texto, nem sempre os sentidos e os significados estão exclusivamente nele, pois dialogam com as questões contextuais. As disputas pelos lugares de fala são parte dessas condições de produção, e isso nos leva a questões sociológicas e históricas".

Na segunda parte, Artigos, trazemos dois textos que comunicam pesquisas realizadas pelos cursistas durante a extensão. São textos com formato e linguagem que seguem uma estrutura formal, com marco teórico de referência, metodologia detalhada, trabalho empírico e discussão dos resultados. A crônica como leitura do mundo, expressão da memória e caminho para escrita - olhar acerca da obra da campista Walnize Carvalho foi escrito por Williane de Sá Marques, jornalista, graduada em Letras pelo

Instituto Federal Fluminense (IFF) e mestranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual Darcy Ribeiro (UENF). Nele, ela apresenta uma reflexão sobre o gênero crônica como "leitura do mundo, expressão da memória e caminho para a escrita" e realiza uma análise inédita da produção de uma escritora que é referência no Norte Fluminense.

O outro artigo é o escrito pelas estudantes de Letras também do IFF Emanuely de Araujo Manhães Guimarães e Thalia Nogueira Mutuana. Em A indisposição pela leitura literária no Brasil: um problema enraizado no ensino de literatura, elas apresentam os resultados de uma pesquisa *on-line* em que estudantes de escolas públicas e privadas apontam que a maior parte das avaliações da disciplina de literatura se restringem a provas, testes e resumos das obras lidas, sempre obrigatoriamente, em geral clássicos brasileiros. Relacionaram, também, o número de livros lidos por ano por egressos dos ensinos fundamental e médio e o nível de envolvimento da família em seu processo de letramento quando crianças. Os dados da investigação, ainda que exploratória, subsidia a principal tese das autoras: o incentivo à leitura como direito do cidadão e ato de resistência política e social deve ser o foco de uma educação escolar e familiar que promete ser transformadora.

A terceira parte, Ensaios, traz experimentações temáticas e argumentativas com grande marca pessoal. O primeiro texto, A mulher negra na universidade e as ações afirmativas em educação, assinado por Teresa Cristina Roza Pereira Monteiro, Gecielma Rangel da Costa Almeida e Roberta da Silva Pessanha, do curso de Ciências Sociais da UFF Campos, fala sobre o acesso da mulher negra ao ensino superior no Brasil. Nesse texto, as autoras relembram a trajetória de uma das primeiras mulheres negras brasileiras a fazer curso superior, a engenheira Enedina Alves Marques, para discutirem, então, sobre o acesso das pessoas negras ao ensino regular, a implementação tardia de políticas públicas para democratização da escola e das universidades e o necessário reconhecimento das lutas travadas pelas mulheres negras nesse sentido.

O segundo ensaio, Negros na cultura pop: A importância da representatividade negra em Pantera Negra, de Jean Cláudio da Costa Rangel, também do curso de Ciência Sociais, também é atravessado por uma discussão sobre raça, mas para pensar o acesso à cultura – não só ao consumo, mas também à produção a partir de seu próprio olhar. Usando como estudo de caso o filme sobre um super herói negro da franquia de Os Vingadores, mas citando outros personagens que marcaram a história recente do cinema, Jean escreve um texto sensível e necessário, político e poético, que mostra que "o negro

pode ser um herói de pele impenetrável, o negro pode ser um rei de uma nação tecnologicamente avançada, o negro pode cruzar o universo numa nave espacial".

A poesia e a política também estão presentes no texto de Milton Ferreira Lima dos Santos, O corpo presente na morte cansada, que recorre a Baudelaire, Hannah Arendt, ao geógrafo homônimo Milton Santos e a filmes emblemáticos para pensar com que velocidade nos esquecemos da morte, notadamente dos imigrantes, esquecidos até a própria manchete jornalística. "Estamos falando do esgarçamento do sentido da morte, que se enfraquece, e pui, uma vez que aos corpos é negada, inclusive, identidade. São uns desconhecimentos, assim como é desconhecida, ou não reconhecida, melhor dizendo, sua origem", critica o futuro cientista social, apontando a relevância de uma reflexão urgente sobre o sentido atual da palavra alteridade.

Já o texto de Angela Aparecida Teixeira Cabral Teles, aluna da licenciatura em Letras/Literaturas pela UFF, graduada em Pedagogia pela UNIRIO e pós-graduada em Supervisão Escolar e Gestão de Projetos pela Universidade Cândido Mendes, vai tratar de um fenômeno que tem mudado o cenário educacional brasileiro: o ensino superior a distância. Entretanto, o foco de sua discussão é o papel do tutor na produção da monografia de conclusão do curso de graduação. Para a aula, esse especialista que acompanha o aluno *on-line* tem uma função fundamental que é amparar, encorajar e realmente ajudar o concluinte, mesmo que remotamente, a produzir uma pesquisa e um texto científicos de qualidade, apreendendo o que de fato se pretende nesse processo em que o *feedback* é imprescindível.

Esse exercício de argumentação presente nos ensaios frutificou também em Não se compara: Castores da Guilherme e o torcer politicamente que faz resistência à elitização, de Emannuel Santana, aluno do curso de Ciência Sociais da UFF Campos. No texto, ele observa como os estádios de futebol têm sido negados à classe operária através da midiatização dos jogos e do encarecimento dos ingressos, por exemplo, mas ressalta o exemplo da torcida organizada do Bangu, sua história e sua vinculação a um pensamento político democrático para defender o acesso ao lazer, ao esporte, à cultura e à representação. "As arquibancadas tomam vida dentro de mim em cada letra escrita", diz Emannuel.

Falando em resistência, o ensaio de Mayara de Lima, graduada pelo mesmo curso, que fecha a Parte III, trata justamente do tema. O riso como resistência tem como objetivo apresentar as reflexões da autora sobre a razão de rirmos de situações e pessoas. A análise inclui uma viagem no tempo que mostra como o objeto do riso mudou ao longo da

História, mas que seu papel social continua o mesmo: nossa resistência, nossa rejeição ao diferente. “Devemos considerar todo ato, seja ele explícito ou não, como um ato político”, propõe a autora, que sustenta sua tese com textos de Bakhtin e uma leitura fértil dois produtos audiovisuais.

A quarta parte do livro, Relatos, contém dois textos diretamente relacionados às Oficinas de Texto do curso de Ciências Sociais da UFF Campos. O primeiro, Entre o letramento acadêmico e a autoria: Um relato de experiência, foi escrito pelo primeiro monitor da disciplina, Thaiwan de Souza Leite, hoje estudante concluinte do curso na UFF Niterói. O relato de Thaiwan é especial para essa coletânea porque registra o olhar de um aluno que viu a disciplina nascer na prática, que ajudou a desenvolver os planos de aula, de atendeu colegas em suas dificuldades, que deu retorno à docente sobre como poderia acertar mais. Thaiwan foi fundamental para a consolidação do programa de Oficina de Texto, principalmente para as turmas do primeiro período do curso. Já A importância das oficinas de texto nos cursos de graduação, escrito por Simone Rodrigues da Silva Lisboa Cavalcante, do curso de Ciências Sociais da UFF Campos, é uma narrativa em primeira pessoa que dá conta da vivência da aluna, já escritora, ao se deparar com outros gêneros, com os quais não estava acostumada. O texto de Simone fala de medo. O medo de escrever, que, em suas palavras “é a emoção mais limitante e paralisante que existe”. Simone conta como foi seu processo de superação e sobre como, ao compreender que os prazos, as lacunas de estágios escolares anteriores e as expectativas dos professores podem se impor à criatividade, conheceu e aceitou melhor seu próprio tempo e seus processos pessoais de produção.

Em sua quinta parte, esta coletânea traz duas resenhas. A primeira foi escrita por Anelize dos Santos Ribeiro, aluna do mesmo curso. Ela fez uma leitura do livro “Truques da escrita: para começar e terminar livros, teses e artigos”, do sociólogo Howard S. Becker. Esse livro, a propósito, é leitura “obrigatória” nas disciplinas Oficina de Texto I e II porque vai além da autoajuda que aparentemente oferece: trata-se, pontualmente, de um estudo sociológico sobre a produção textual na Academia e sobre os sujeitos e hierarquias envolvidos. A segunda resenha foi escrita por Mariára Siqueira, aluna de Letras/Literaturas da UFF. Ela nos brinda aqui com uma leitura delicada de Guimarães Rosa, seu regionalismo e seus personagens inesquecíveis eternizados em Primeiras Estórias. Mariára se dedicou a dois contos entre os 21 que compõe o livro: Soroco, sua mãe, sua filha e A terceira margem do rio. “Ambos os contos apresentam situações

enigmáticas", avalia a autora, em seu exercício de resumir, criticamente, a obra do mineiro.

Por fim, na sexta parte, Extratos de Monografia, temos os trabalhos mais sólidos até então da carreira acadêmica de quatro jovens graduados. Raquel dos Santos Duque, do curso de Ciências Sociais da UFF Campos, nos apresenta O Facebook pode ser uma ferramenta didática? Breve análise em três escolas públicas de Campos dos Goytacazes-RJ, que foi resultado de um longo período de trabalho como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em que procurou verificar como alunos e professores, cada vez mais conectados à web, usam as redes sociais digitais, se esse uso contempla as atividades escolares e que pensam sobre a plataforma. O texto de Raquel inclui uma revisão de literatura importante sobre tecnologias no ambiente escolar e sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), com foco em suas diretrizes para o uso das novas tecnologias da comunicação e informação (TIC) na sala de aula. Traz, também, tabelas interessantes com resultados da pesquisa de campo.

O segundo texto dessa parte, Universidade brasileira e argumento de autoridade: Breves considerações, é assinado por Luiz Otávio Pereira Rodrigues, então aluno de bacharelado em Ciências Sociais da UENF e hoje de licenciatura do mesmo curso, na UFF. No texto, ele defende a tese de que o argumento de autoridade, naturalizado nos discursos e produções da Academia, é uma herança histórica que a cultura institucional recebe dos padrões de sociabilidade desenvolvidos no Brasil. Desse modo, "os profissionais das instituições de ensino superior baseiam suas condutas em pressupostos personalistas e elitistas de produção e exercício do conhecimento". Trata-se, sem dúvida, de uma análise essencialmente crítica que colabora para pensarmos sobre a universidade que temos e que queremos.

O terceiro texto, assinado por Gabriel Guanabarã Lemos Marques, graduado em Geografia pela UFF Campos, onde atualmente faz mestrando em Geografia, tem como título Aspectos da dinâmica territorial da região Norte Fluminense: Um olhar sobre o assentamento Ilha Grande – Campos dos Goytacazes (RJ) e traz o estudo que o autor fez do processo de formação de um novo território a partir das mudança nas relações de poder ocorridas no espaço em que estavam instaladas antigas usinas de cana na cidade. A pesquisa de Gabriel incluiu visitas ao local, entrevistas e análise documental, para a qual foram usados jornais publicados nos anos 1990. Com mapas, tabelas e fotografias, ele nos mostra como "o assentamento é um território onde se desenvolvem relações de vida e produção" totalmente ressignificadas no espaço refuncionalizado.

Por fim, Fernanda Pereira dos Santos, formada em História pela UFF Campos, nos apresenta Brasileiras "distintas": biografias femininas no Brasil oitocentista, um trabalho que nos impele a uma reflexão sobre como mulheres proeminentes da sociedade brasileira foram retratadas em publicações oficiais. Fernanda alisa especificamente as biografias escritas por Joaquim Norberto de Sousa Silva para a revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e propõe que o ideal da "brasileira perfeita" e os silêncios decorrentes da narrativa masculina sobre figuras femininas levam à proposta de se "trabalhar as fontes privadas para entender a participação feminina na história".

Apresentados os textos e seus autores, resta dizer que nossa intenção com este livro é não apenas registrar os frutos de um trabalho bem-sucedido, mas, principalmente, encorajar estudantes e professores para que promovam e vivam experiências semelhantes. Escrever na Academia não se trata apenas de saber desenvolver um bom argumento ou finalizar um artigo ou ensaio: trata-se de compreender a si, ao outro e ao mundo através dessa linguagem que é restrita, infelizmente, mas que, praticada com proficiência, se torna nosso mais forte instrumento de luta para uma efetiva transformação social, como apontam as conclusões dos trabalhos aqui reunidos.

PARTE I

FUNDAMENTOS

REVISTAS ACADÊMICAS:
EM BUSCA DE DEFINIÇÕES, OU O QUE PRECISAMOS SABER

Isadora Tavares Maleval[1]
Susana Cesco[2]

O que é uma revista acadêmica?

Sem dúvida, uma das maiores apreensões relacionadas à universalização do ensino universitário recai sobre a publicização do conhecimento produzido no âmbito acadêmico. Comunicar pesquisas desenvolvidas dentro das várias universidades Brasil afora surge com uma urgência cada vez maior. A forma como isso pode ser levado a cabo, contudo, muitas vezes passa desapercebida. Dentro desse panorama, os periódicos de divulgação acadêmica/científica têm importância central. São eles, atualmente, os principais veículos de exposição dos resultados das pesquisas elaboradas no país.

Um primeiro ponto a ser desenvolvido, no que diz respeito à definição de uma revista acadêmica, é sua particularidade dentro de um quadro mais amplo de publicações. Aqui, não se trata de hierarquizar produções intelectivas, mas sim de demonstrar características, usos e objetivos distintos para cada tipo, quais sejam: uma linguagem técnica/acadêmica; são voltadas para um público leitor especializado, acostumado a dialogar com esse tipo de escrita; e contribuem com as engrenagens da produção em seus respectivos campos de conhecimento. Vale notar, como aponta o historiador Roger

[1] Professora Adjunta de Teoria e Metodologia da História do Departamento de História (CHT) da Universidade Federal Fluminense, em Campos dos Goytacazes. Possui doutorado em História Política pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e desde 2017 é a editora-chefe da Revista Multidisciplinar Discente Mundo Livre. E-mail: malevalisadora@id.uff.br

[2] Professora Adjunta do Departamento de História (CHT) da Universidade Federal Fluminense, em Campos dos Goytacazes. Possui doutorado em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e é membro da comissão editorial da Revista Multidisciplinar Discente Mundo Livre. E-mail: susanacesco@gmail.com.br

Chartier (1992), que livros e impressos – dos quais faz parte a categoria das revistas acadêmicas – são objetos mercadológicos, voltados a um público consumidor específico. Não queremos dizer com isso que, no caso que nos interessa particularmente aqui, há necessariamente uma preocupação com o lucro puramente financeiro. Pelo contrário: ao centrarmos nossa análise sobretudo no campo das ciências humanas e sociais, é possível identificar a pouca ou nula lucratividade advinda das publicações periódicas. Grande parte destas são feitas de modo voluntário, inclusive.

Ainda assim, existe um mercado usuário desse tipo de serviço. Os leitores dessas revistas, ainda que tenham em sua grande parte um perfil bem demarcado – revistas da área de história, por exemplo, normalmente são lidas por pessoas em formação/formadas nesse campo de conhecimento ou afins –, utilizam-se de maneiras várias dos conteúdos por elas transmitidos. Chartier, quanto a isso, trata da prática da leitura a partir do termo *apropriação*: mesmo que o autor e, em grande medida, o editor tenham em mente *algo* que desejam comunicar e uma *forma* para fazê-lo, existe uma liberdade na maneira como o texto será lido. Trata-se, em resumo, daquilo que chamamos de *interpretação* de um texto.

Mas para que tratar disso em um artigo sobre revistas acadêmicas?

Ora, mesmo sinalizando para o fato de que uma revista acadêmica possui particularidades que fazem com que sejam distintas de impressos de outros tipos – publicações de grande circulação, principalmente – e que poderíamos resumir como sendo *receptáculos para divulgar pesquisas feitas dentro dos centros universitários e voltadas também a esse público*, há que se ter em mente que não há nenhum impedimento para que qualquer pessoa possa ler esse tipo de produção[3]. Inclusive muito se debate hoje a respeito de uma transmissão do conhecimento acadêmico para além dos circuitos estritamente acadêmicos. Apesar de muito relevante, essa discussão é profícua e, por fugir mais estritamente da temática proposta, não tem muito espaço nas páginas que seguem.

Em linhas gerais, portanto, desenvolvemos o seguinte argumento: uma revista acadêmica tem necessariamente que contar com trabalhos que se originam nesse âmbito. Mas, sendo um tipo de revista, contam com aspectos semelhantes aos de qualquer outra:

[3] Quanto a publicar em revistas acadêmicas, podem haver impedimentos. Isso porque existem regras para tal que, em grande parte, pressupõem certo grau acadêmico: no caso de revistas discentes, ser ao menos graduando. Em muitos casos a titulação é eliminatória, inclusive. Em revistas com Qualis A1, por exemplo, assume-se que o autor que deseje submeter um texto tenha o doutorado completo.

necessita de uma estrutura mínima física[4] e de alguns colaboradores. Sem nos determos nesse ponto, poderíamos distingui-los como os *editores*, responsáveis por levar à frente o trabalho, inclusive demarcando uma fisionomia para o periódico, seu formato e tipo de publicação; os *pareceristas*, que avaliam os trabalhos submetidos às revistas; e, claro, os *autores*, que enviam seus textos para apreciação. Em casos de revistas grandes, a essa equipe somam-se consultores, diagramadores, ilustradores, entre outros.

Por ora, cabe ainda esclarecer a respeito de um critério fundamental para qualquer revista: a *periodicidade*. Como a palavra já indica, uma revista, sendo um *periódico*, deve ter certa regularidade de publicação. São feitas várias edições ao longo de um tempo determinado, a depender: uma, duas, três, quatro vezes ao ano. São publicações anuais, semestrais, trimestrais ou quadrimestrais, respectivamente. Essa periodicidade é, inclusive, levada em conta quando tenta-se obter o *Qualis*, conforme veremos posteriormente.

O que ter em mente ao publicar?

Muitos acadêmicos têm dúvidas sobre como devem realizar o envio de originais para serem avaliados visando a publicação em revistas acadêmicas. As dúvidas costumam ser mais frequentes entre alunos da graduação, e, em menor grau, da pós-graduação. Muitas vezes, ao entrar para um curso de mestrado ou de doutorado, estudantes são colocados à prova pela necessidade de aumentar os índices de produtividade do Programa de Pós-Graduação a que está vinculado. Os graduandos, mesmo não sendo tão estimulados a produzir quanto os pós-graduandos, têm igualmente percebido a importância em comunicar suas pesquisas, para fins de estímulo à produção de conhecimento ou, tão somente, de preencher os currículos. Há, contudo, uma série de temores que surgem da incompreensão mesma do processo de escrita e de publicação acadêmicas.

Nesse sentido, um primeiro ponto a se destacar é justamente com relação à *escrita acadêmica*. Existe uma grande dificuldade entre alunos, especialmente dos recém-ingressos na universidade, de compreender a linguagem mais técnica e erudita dos textos lidos na graduação. Junta-se a isso a complexidade de ter de escrever trabalhos (e falar

[4] Já que, atualmente, a imensa maioria das revistas acadêmicas é de caráter digital, alocada em sites, não há mais tanta necessidade de espaço físico. Além disso, muito do trabalho editorial dá-se através da internet: recebimento de manuscritos, contato com autores e pareceristas etc.

também, em apresentações de seminários) partindo de um linguajar mais rebuscado. Se levarmos em conta a realidade sociocultural brasileira, este aspecto ganha contornos mais nítidos. Até se transformar em um hábito, a linguagem academicista é vislumbrada com muito distanciamento pelos estudantes.

A importância de se fazer entender deveria ser a premissa central de um bom texto, seja ele "científico", ou não. Também a esse respeito, vemos sendo travada uma série de discussões nos campos de conhecimento. Afinal, a "vulgarização" do saber deveria ser perseguida pelos membros da comunidade acadêmica; a sociedade deve receber de volta o investimento feito nas universidades, haja vista que, atualmente, grande parte da produção científica no Brasil é feita em instituições de ensino superior públicas.

Ainda que essa seja uma reclamação legítima, há que se ter em mente o aspecto retórico da escrita acadêmica. Em que pesem as diferenças entre as disciplinas, não é de todo errado dizer que qualquer artigo, monografia de final de curso de graduação, dissertação de mestrado e tese de doutorado apresentam uma teoria central, que é comprovada por meio de argumentos. No caso da matemática, estes podem ser fórmulas, por exemplo. Mas não deixam de ser argumentos que compõem uma narrativa que tem uma finalidade específica, de convencer o leitor de que aquilo que está sendo dito tem de ser levado em consideração.

Assim, mesmo o estudante que não consegue entender o porquê de uma escrita tão pouco inclusiva – que costumamos chamar pejorativamente de "para nossos pares" –, deve notar a importância de saber se posicionar por meio de um texto, a partir de regras formais de escrita gerais ou específicas a cada campo[5]. Isso compreende premissas como: escrever a partir da norma ortográfica culta – mesmo que isso não signifique uma escrita muito refinada –, normalmente formatada a partir das regras estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), e respeitando uma organização textual tradicional – deve ter começo, meio e fim, como em qualquer redação, ou seja, introdução (em que são estabelecidos os pontos principais da tese levantada),

[5]Regras como as notas de rodapé, as citações e as referências bibliográficas. Para a historiografia, por exemplo, esses elementos são essenciais, desde a configuração da história como disciplina, no século XIX. São eles, entre outros aspectos, que fazem a difícil tarefa de tentar trazer a "realidade" do passado para o texto. Além disso, conferem certa legitimidade ao mesmo, configurando-se como narrativas-duplas, dentro da narrativa central. Importa a um historiador de ofício, por exemplo, saber de onde o autor de um texto extraiu certas informações, seja por curiosidade pura e simples, seja para confrontar tais informações com outras e, assim, movimentar o campo de estudos e a produção científica. A esse respeito, ver GRAFTON, 1998, p. 13-40.

desenvolvimento (que expõe, justamente, a argumentação que embasa a ideia anteriormente articulada, e a desenvolve), e conclusão.

Mas, afinal, é simples submeter um texto a uma revista acadêmica? Qualquer um pode fazer isto e em qualquer momento?

Um primeiro ponto é levar em conta as *características* da revista. Isso significa saber que tipo de texto ela costuma publicar, sua linha editorial. Um estudante de pedagogia, por exemplo, deve procurar prioritariamente uma revista de pedagogia. De preferência, alguma que aceite trabalhos de discentes com formação em andamento.

Outro ponto é compreender o *modus operandi* do periódico. Como a grande maioria possui – e é veiculada por – *web sites*, há maior facilidade nesse sentido. Basta procurar por essas informações na página das revistas:

I) *Como, quando* e *onde/através de quais meios devem ser entregues os originais*[6]: algumas revistas têm prazos bem delimitados de submissão, outras aceitam receber textos em fluxo contínuo, por exemplo.

II) *Regras de submissão*: esta seção indica a *forma* como o texto deve ser preparado, levando-se em conta aspectos técnicos da escrita. Também costuma ser o lugar destinado a explicar *quem* pode enviar um texto para publicação. Esta etapa é eliminatória, ou seja, caso o autor envie um texto com formatação diferente daquela indicada pelo periódico, ou não esteja enquadrado na titulação pedida, o trabalho será recusado sumariamente, sem passar sequer por uma avaliação.

III) *Tipos de submissão*: normalmente, são aceitos textos na forma de artigo, resenha, comunicação de pesquisa ou entrevista, a depender da revista em questão. Em alguns casos, são feitos também Dossiês Temáticos, com sugestão de prazos estabelecidos previamente. Para eles são denominados organizadores – normalmente professores doutores com notório saber na temática a ser explorada pelo dossiê – que, junto aos editores, também terão o trabalho de organizar a edição do periódico.

IV) *Critérios de avaliação:* também vão levar em conta a fisionomia da revista, mas, em geral, os avaliadores buscam perceber a qualidade do texto em aspectos como escrita, coerência dos argumentos, questões

[6] O mais comum em tratando-se de revistas acadêmicas é que os trabalhos aceitos sejam inéditos: que não tenham ainda sido publicados previamente em outros veículos, sobretudo em outras revistas acadêmicas. Mas, para conferir tais critérios, é necessário atentar para a proposta de cada revista em particular.

próprias ao campo de estudos ao qual a pesquisa se vincula e a articulação com a temática estudada. Outro ponto de destaque costuma ser a *inovação* proposta no trabalho em questão, ou seja, no que ele colabora com os estudos de sua área de atuação: novos métodos, abordagens, objetos, teses etc. Por isso, os pareceristas devem, além de estar atentos às regras gerais de escrita acadêmica, ser especialistas no campo de estudos do artigo e estar atualizados com os debates mais recentes em torno dele.

As avaliações – feitas "às cegas", ou seja, sem que aquele que avalie saiba quem está avaliando – habitualmente são elaboradas tendo em vista a aprovação plena do artigo e sua subsequente publicação (quando não há nada a ser modificado nele), a aprovação mediante correções, que devem ser feitas pelo autor (quando há pertinência do trabalho em questão em muitos pontos, mas ele deixa a desejar em outros, que podem ser aspectos técnicos de escrita ou questões de conteúdo) e a reprovação sumária (para o caso de ele estar completamente fora do escopo do periódico, seja por questões formais, seja por aquilo que expõe).

A consolidação das revistas acadêmicas no Brasil: a *Qualis* e os Programas de Pós-Graduação

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) classifica periódicos nacionais e internacionais de forma a criar uma estratificação que indica a qualidade, divulgação e abrangência dos trabalhos acadêmicos publicados. Esse procedimento é recente e o que se tinha originalmente era uma avaliação instituída em 1977 e que considerava a qualidade dos Programas de Pós-Graduação. O que ocorria então era uma classificação geral dos cursos usando critérios qualitativos amplos que variavam de muito bom, passando por bom, regular, fraco até insuficiente e com divulgação apenas para as próprias instituições (BARATA, 2016).

O registro das publicações científicas de cada instituição só passou a ocorrer a partir da década de 1990, quando se tornou um critério para a classificação dos cursos, porém o que se considerava era apenas a quantidade de trabalhos publicados. A qualidade dos mesmos foi incorporada posteriormente e gerou uma nova dificuldade: como avaliar individualmente cada um desses trabalhos diante da crescente produtividade de professores e pesquisadores?

Ainda segundo Rita Barata (2016), a solução encontrada foi classificar os veículos que publicavam esses artigos e, ao criar critérios e um ranking qualitativo, a tarefa e a responsabilidade de selecionar trabalhos a partir disso seria da revista. Essa estratégia levou os veículos de publicação a definirem normas e diretrizes para seus colaboradores e os textos submetidos às revistas passariam pelo crivo de avaliadores capacitados, selecionados no mundo acadêmico. Trabalhos de cientistas, professores e intelectuais seriam avaliados, sem conhecimento de autoria, por seus pares, criando um sistema que pretendia publicar textos por seus méritos, independente de quem fosse seu autor.

Ou seja, o que passa a ser avaliado periodicamente são os veículos científicos em que haja publicações (periódicos, anais de eventos e livros) que representem a produção intelectual dos programas de pós-graduação brasileiros de todas as áreas do conhecimento. Essa classificação foi chamada de *Qualis e* tem por objetivo também a avaliação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), em que atuem os autores desses trabalhos publicados, ponderando a qualidade da produção intelectual dos docentes e pesquisadores.

Isso tem um duplo reflexo: periódicos (especialmente, mas livros e anais também podem ser incluídos nessa avaliação) passaram a publicar trabalhos de qualidade elevada, de acordo com os critérios e normas instituídos, que podem ir desde a formação exigida para pretensos autores até a originalidade e impacto dos trabalhos. Assim, autores com formação acadêmica mais elevada, que escrevem trabalhos de impacto e qualidade reconhecida, publicam em revistas de maior visibilidade e reconhecimento acadêmico. Por outro lado, a qualidade de um Programa de Pós-Graduação começou a ser medida pela qualidade e representatividade de seus docentes e pesquisadores, medidas pelo veículo (revistas, livros, anais) onde os mesmos publicam o resultado de seus trabalhos de pesquisa e docência.

Perfil das revistas acadêmicas

O resultado da criação do *Qualis* para periódicos foi elencar esses periódicos por estratos. Da mesma forma que cada revista criou normas para a submissão de trabalhos, a CAPES criou critérios para classificar um periódico como excelente ou bom, por

exemplo. Além disso passou-se a considerar também as bases onde os mesmos estão indexados[7]. O resultado é o seguinte ranking:

> **A1** – contempla periódicos de referência internacional, indexados nas bases Web of Science e/ou JCR; **A2** – contempla periódicos de referência internacional, indexados nas bases Scopus e/ou Scielo, além de artigos publicados por doutores de diferentes instituições com publicação de 50% por volume de autores ou coautores filiados a instituições estrangeiras; **B1** – contempla periódicos de referência nacional, indexados em, pelo menos, uma das bases: LATINDEX (Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España e Portugal); REDALYC (Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal); DOAJ (Directory of Open Access Journals – periódicos eletrônicos); CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales); CLASE (Citas Latinoamericanas em Ciencias Sociales y Humanidades), além de artigos publicados por doutores de diferentes instituições com publicação expressiva por volume de autores ou coautores filiados a instituições estrangeiras; **B2** – contempla periódicos de referência nacional indexado pela DOAJ (Directory of Open Access Journals) considerando também periódico que contenha artigos cujos autores doutores sejam vinculados a pelo menos 3 (três) instituições diferentes daquela que edita o periódico, por volume, além de manter periodicidade e acessibilidade; **B3** – contempla periódicos que contenha artigos cujos autores doutores sejam vinculados a pelo menos três instituições diferentes daquela que edita o periódico, por volume, além de manter periodicidade e acessibilidade; **B4** – contempla periódicos que contenha publicação de artigos com um número mínimo de autores doutores pertencente a diferentes instituições daquela que edita o periódico; **B5** – contempla periódicos que atendam aos critérios mínimos exigidos para ser classificado como periódico científico, mas não são relevantes para a área, assim como periódicos que atendam aos critérios mínimos, mas não atendem às exigências adicionais descritas nos estratos anteriores; **C** – contempla periódicos considerados não científicos e inacessíveis para avaliação. (CARVALHO, 2017).

7 Os indexadores reúnem um conjunto de títulos de periódicos que passaram por um processo de seleção. Impulsionados pela internet, eles levam os dados sobre os artigos de periódicos indexados, ou, ainda, seus resumos aos leitores. Os indexadores fornecem informações dos artigos originais ao leitor para facilitar a localização do material de interesse sem que seja necessário procurar minuciosamente todos os periódicos da área em questão. Essas informações incluem, usualmente: autor; título do artigo; título do periódico; ano, volume e/ou número do fascículo; número de páginas; etc. Normalmente, a lista de indexadores de um periódico figura no verso da página de rosto, próximo da ficha catalográfica. Além de contribuir para a aceitação e para o *status* da publicação no meio acadêmico-científico, isso facilita a identificação por parte de avaliadores, bibliotecários e pesquisadores da área. Exemplos mais conhecidos de indexadores de abrangência temática geral são o SciELO (nacional) e a Web of Science (internacional). Uma lista de indexadores de uma área específica pode ser obtida a partir do ***Portal de Periódicos da Capes***.

Os critérios definidos para classificação dos periódicos nos estratos delimitados acima são de ordem técnico-científico em que é considerada a qualidade e a variedade dos artigos submetidos através de estudos que promovam impacto na área. Outro ponto considerado é de cunho i*nstitucional*, que envolve o intercâmbio local, regional, nacional e internacional entre instituições e pesquisadores no sentido de fomentar submissões/publicações variadas nos periódicos. Essa estratégia procura evitar a endogenia das publicações (coletâneas em que apenas autores de uma mesma instituição publiquem ou revistas ligadas a um curso ou Programa de Pós-Graduação que privilegiem trabalhos "da casa"). Somados a esses, fatores de cunho político editorial e o amadurecimento do periódico são fundamentais. Ao delinear as normas, diretrizes e formas de disseminação, além do corpo editorial, científico, consultivo e avaliativo, um periódico constrói uma identidade e passa a ser conhecido por isso. O mesmo se aplica à sua acessibilidade, periodicidade e registro em bases de dados, que indicam tanto um percurso, quanto a solidez desse percurso.

> Quanto mais os aspectos técnico-científicos, institucionais, históricos e políticos-editoriais de um periódico se consolidarem, mais possibilidades de classificação nos estratos elevados (A1 e A2) se ampliam, visto que valorizam a qualidade de atuação do periódico em nível nacional e internacional. Na página da Capes é possível encontrar diversos documentos que estabelecem uma imersão sobre os critérios e procedimentos de avaliação e atuação dos periódicos instituídos pela Coordenação, assim como localizar informações sobre os periódicos nacionais e internacionais incluídos no *Qualis* (CARVALHO, 2017).

Com a ampliação do sistema de pós-graduação brasileiro e o sistema *Qualis*, o atual formato dos periódicos científicos tem criado uma ligação entre revistas acadêmicas e programas de pós-graduação e, nos últimos anos, revistas acadêmicas organizadas por discentes de pós-graduação. Periódicos que se voltam para a publicação de trabalhos de estudantes de graduação ainda são uma parcela muito pequena do total e precisam ampliar sua atuação aceitando trabalhos de profissionais já formados, mestrandos e também doutorandos para se adequar aos padrões de avaliação *Qualis*.

Revistas acadêmicas discentes

Diante das altas exigências de revistas A1, A2, B1 e B2 em especial, o surgimento e fortalecimento das revistas classificadas nos estratos B3, B4 e B5, normalmente

organizadas por discentes de programas de pós-graduação, são locais mais acessíveis para a divulgação de pesquisas científicas de profissionais que ainda não têm o título de doutor.

Trabalhos de estudantes de graduação têm mais dificuldade para encontrar espaço de divulgação. Por isso, a criação recente de revistas com vistas a possibilitar o compartilhamento de pesquisas realizadas naquele âmbito e, primordialmente, dar sentido à produção de textos elaborados durante o período de formação de estudantes ou de trabalhos de recém-formados é algo novo e importante. Contribuir para o conhecimento e a valorização da divulgação da pesquisa científica é tão relevante quanto a própria pesquisa.

As revistas abaixo são alguns exemplos de publicações que aceitam trabalhos de alunos de Iniciação Científica, e mostram o crescimento dessas publicações:

- *Revista de Iniciação Científica da FFC* – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista (UNESP). Só aceita trabalhos de alunos de graduação, com orientador;

- *Iniciação Científica Cesumar* – Centro Universitário de Maringá. Multidisciplinar, destina-se, prioritariamente, à publicação de artigos originais produzidos por discentes e orientadores vinculados aos programas de Iniciação Científica do CESUMAR e de outras Instituições de Ensino Superior, localizadas no país e no exterior;

- *Iniciacom – Revista Brasileira de Iniciação Científica em Comunicação – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.* Publica trabalhos vinculados ao universo da comunicação social;

- *Revista Iniciação Científica* – Centro Universitário Newton Paiva;

-*Revista Anagrama* – Universidade São Paulo (USP). Foco em temas relacionados à mídia, imprensa e comunicação social a partir de uma ótica interdisciplinar. A principal meta é divulgar a produção acadêmica dos graduandos de qualquer área do conhecimento;

- *Revista Fronteira* – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Enfoque em trabalhos que versem sobre Relações Internacionais;

- *Revista DAPesquisa – Revista do Centro de Artes da UDESC* – Universidade do Estado de Santa Catarina. Composta por temas como: artes cênicas, artes visuais, música, moda e design;

- *Revista O Mosaico* – Faculdade de Artes do Paraná. Publica trabalhos sobre artes;

- *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada (RICA)* – IBES/SOCIESC. Propõe como escopo a publicação de trabalho sobre ciências sociais aplicadas com visão interdisciplinar.

Por fim, temos como exemplo desse tipo de produção também a *Revista Multidisiplinar Discente Mundo Livre*, abrigada na cidade de Campos dos Goytacazes/RJ, no Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional (ESR) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Publicação semestral, ela foi criada pela professora do Departamento de História Débora El-Jaick Andrade em 2015 e, desde então, privilegia trabalhos inéditos e originais desenvolvidos por alunos de graduação e de pós-graduação vinculados às áreas das ciências humanas, ciências sociais e ciências sociais aplicadas. A revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento[8].

Atualmente, a *Revista Multidisciplinar Discente Mundo Livre* é composta por um corpo editorial de professores mestres e doutores de diversas universidades do país, além de alunos do ESR. Ela já está na sua sexta edição e aceita submissões *on line* em fluxo contínuo.

Considerações finais

A importância dessas revistas recai, fundamentalmente, em seu perfil. Ao publicarem trabalhos de estudantes, afastando-se da premissa de impacto internacional e de textos de autores com comprovada excelência e formação profissional, estimulam jovens a se envolverem com pesquisa científica, dando visibilidade aos resultados de trabalhos realizados especialmente como parte de pesquisas coordenadas por docentes e contempladas com bolsas de estudo ou, em outros casos, simplesmente como voluntários. Isso evidencia a importância do fomento à pesquisa e à Iniciação Científica que gera resultados palpáveis como os artigos aqui referidos ou mesmo monografias de conclusão de cursos.

A partir dessas observações podemos reafirmar a importância das revistas acadêmicas e seu impacto na vida de jovens pesquisadores. Em função dessa importância e do desconhecimento por parte de muitos estudantes sobre o que são e quais os caminhos

[8] Para consultar informações e edições do periódico, acessar o link: http://www.revistamundolivre.uff.br .

que levam à publicação de um artigo acadêmico, o presente texto teve como objetivo principal apresentar a estrutura e as características das revistas científicas e os passos que levam à sua classificação e avaliação. Mesmo que o foco não tenha recaído sobre uma análise a respeito dos critérios dessa avaliação ou os méritos do processo, acreditamos que discorrer sobre o tema é fundamental para apresentar esse veículo aos leitores interessados, em especial discentes de graduação. Além disso, apesar das muitas dificuldades e problemas ligados à pesquisa, em especial a falta de recursos e o desconhecimento que leva à desvalorização por parte de alguns segmentos da sociedade, é necessário destacar que é a partir desses estudos, que resultam em artigos e outros trabalhos acadêmicos, que a ciência se faz. Conhecer o caminho entre uma pesquisa acadêmica e sua publicação e consequente divulgação pode servir de estímulo a estudantes de graduação e pós-graduação, permitindo-os levar suas pesquisas para além dos muros da universidade.

Referências bibliográficas:

BARATA, Rita de Cássia Barradas. Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis. **RBPG**, Brasília, v. 13, n. 1, janeiro/abril 2016.

CARVALHO, Jonathas. Saiba o que é Qualis CAPES e quais os periódicos da CI com essa classificação. **Carta Capital**. 3 de março de 2017.

CHARTIER, Roger, Texto, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. (org.). **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 211-238.

GRAFTON, Anthony. Notas de rodapé: a origem de uma espécie. In: _____. **As origens trágicas da erudição**. Pequeno tratado sobre a nota de rodapé. Campinas SP: Papirus, 1998, p. 13-40.

RODACKI, André Luiz Felix. Qualis: implicações para a avaliação de programas de pós-graduação das diferentes áreas do conhecimento - uma análise preliminar. **RBPG**, Brasília, v. 13, n. 1, janeiro/abril 2016.

SOMA, Nei Yoshihiro; ALVES, Alexandre Donizeti; YANASSE, Horacio Hideki. O Qualis Periódicos e sua utilização nas avaliações. **RBPG**, Brasília, v. 13, n. 1, janeiro/abril 2016.

PENSAR COMO UM LINGUISTA PARA REVISAR, AVALIAR E REESCREER TEXTOS

Thiago Eugênio[1]

O objetivo deste ensaio é refletir sobre a aplicação de conhecimentos linguísticos e gramaticais na produção de textos claros, objetivos, "corretos" e adequados às situações socias que os exigem. Acredito que o conhecimento sobre o sistema linguístico é indispensável para o desenvolvimento da capacidade de revisar, avaliar e reescrever textos. Entretanto, para escrever não basta ter assimilado um conjunto de regras, é necessário saber empregá-las. Se apenas o conhecimento das regras fosse suficiente, um aplicativo de edição de textos seria um ótimo escritor.

Ao escrever, é necessário refletir tanto sobre o conteúdo do texto quanto sobre a sua forma e estruturação: pensar sobre a linguagem que possibilita a construção do texto, ou seja, pensar como um linguista. Linguista é o profissional que estuda os fatos concernentes à linguagem humana, analisando-os, descrevendo-os e explicando-os. Defendo que pensar como esse profissional na elaboração de textos consiste em revisar, reescrever e avaliar o texto em produção, por meio da aplicação de conhecimentos linguísticos e gramaticais.

Para introduzir o pensamento linguístico discorrerei sobre o sistema de escrita alfabética; os conceitos de gramática internalizada e gramática normativa; os eixos sintagmático e paradigmático do sistema linguístico; a irracionalidade do pensamento, fruto do inconsciente, em oposição à lógica racional e linear da escrita; e, por fim, sobre a importância do rascunho, da avaliação e da reescrita como etapas da produção textual. Um rascunho deve ser produzido de forma livre e espontânea e as atividades que vêm depois são fundamentais para a construção do produto final. São atividade que envolvem a reflexão e a aplicação efetiva dos conhecimentos linguísticos e gramaticais.

[1] Professor de Língua Portuguesa e Literatura no Instituto Federal Fluminense (IFF), em Campos dos Goytacazes. Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro Darcy Ribeiro (UENF). Especialista em Literatura, Memória Cultural e Sociedade pelo IFF e bacharel em Ciências da Educação pela UENF. E-mail: thiago.eugenio@gmail.com

Pensar como um linguista é pensar sobre o funcionamento da linguagem verbal, aqui abordada em sua modalidade escrita. O sistema de escrita alfabética é o mais complexo, fértil e flexível disponível à comunicação humana. A linguagem verbal diferencia-se dos sistemas de comunicação dos animais, pois possibilita ao ser humano elaborar-se enquanto sujeito, dando-lhes a oportunidade de pensar criativamente, tanto sobre o conteúdo que se quer tratar quanto sobre o modo de organizá-lo linguisticamente. Para os animais, a comunicação cumpre uma função instintiva ligada exclusivamente a sobrevivência da espécie.

Dentre as diversas especificidades psíquicas e culturais relacionadas à complexidade da escrita humana, destaco uma: a escassez de signos e a inversamente proporcional fartura de possibilidades de expressão. Na língua portuguesa, dispomos de um conjunto limitado de vinte e seis letras e alguns outros sinais, os acentos e a pontuação. Por meio destes poucos elementos são produzidas desde mensagens instantâneas nos aplicativos dos celulares até longas narrativas literárias que resistem ao tempo e despertam o interesse de diferentes leitores.

Da fertilidade expressiva do sistema de escrita, resultam os diferentes efeitos de sentido que são atribuídos às palavras e aos textos. Os textos *Esperando leitor* e *O Brasil na encruzilhada da Ciência* exemplificam a riqueza de sentidos decorrentes do emprego de recursos expressivos. Ao final do ensaio seguem-se fragmentos desses dois textos. Eles serão tomados como exemplos para os fenômenos linguísticos descritos aqui. São produções publicadas na imprensa brasileira, no ano de 2017. Oriundos de veículos distintos, abordam conteúdos e apresentam intenções comunicativas diferentes, além de apropriações particulares do sistema de escrita.

Esperando leitor, texto I, foi escrito por Mateus Baldi. Trata-se de uma extensa reportagem, com tom de crônica literária, publicada no site da revista *Piauí*, em 13/09/2017. O autor narra com muito estilo e subjetividade o que viveu ao passar um dia na 18ª Bienal do Livro do Rio de Janeiro em 2017. No decorrer da narrativa, o autor posiciona-se sobre os leitores e a prática de leitura no Brasil. *O Brasil na encruzilhada da Ciência*, texto II, foi elaborado por Jerson Lima Silva, José Galizia Tundisi e Luiz Davidovich. Trata-se de um artigo de opinião, veiculado em *O Globo*, em 07/05/2017. O texto fora publicado na véspera da abertura da reunião anual da Academia Brasileira de Ciências (ABC). Jerson Lima e José Galizia foram os coordenadores do evento e Luiz o presidente da ABC à época. Trata-se de um texto predominantemente argumentativo, no qual os autores posicionam-se sobre os investimentos governamentais na ciência, possível pauta do evento que estava por começar.

A expressividade linguística pode ser verificada, por exemplo, no emprego metafórico do verbo “flutuar” no 2º período do texto I. Ele acentua o efeito sinestésico do calor na cidade do Rio de Janeiro. Com esse recurso linguístico, a cena narrada torna-se ainda mais viva e a imagem construída por meio da escrita, literariamente possível. Com finalidade mais argumentativa que estética, mas também como resultado da expressividade da linguagem verbal, o emprego metafórico do substantivo “encruzilhada” no título e no 3º período do texto II, permite ao leitor

visualizar concretamente a situação da ciência brasileira à época, dividida entre dois caminhos. O texto I é mais subjetivo, enquanto o texto II, mais objetivo. No primeiro, predomina a narração; no segundo, a dissertação.

Escrever é entrar no divertido e surpreendente jogo da produção e atribuição de sentidos por meio das palavras. Ainda que profícua em possibilidades semânticas, como a leitura dos textos elencados pode atestar; a escrita, para que possa efetivamente comunicar, obriga o enunciador a se submeter a determinadas regras. Essas regras dizem respeito a se exprimir em um idioma conhecido pelo interlocutor e tratar com clareza de temas conhecidos ou facilmente assimiláveis.

Na leitura dos textos I e II, toma-se conhecimento, por meio do olhar de seus enunciadores, da situação da leitura e da ciência no Brasil neste início de século. A língua possibilita o registro da história, a denúncia de injustiças e a expressão subjetiva, no entanto, ela é profundamente coercitiva. Por meio dela, os humanos inscrevem-se no mundo ainda que submetidos mandos das regras linguísticas, exigidas para que se possa ter clareza na exposição das ideias.

Franz Kafka, escritor conhecido por apresentar em suas obras as vicissitudes das leis e dos julgamentos, descreve uma complexa máquina de tortura no conto *Na colônia penal*. O aparelho encontra-se numa ilha que fora base militar. Quando a narrativa transcorre, o lugar está decadente e quase abandonado. A máquina de tortura sobrevive, mas já não funciona como antes. Ela está muito avariada e um dedicado funcionário faz o que pode para mantê-la funcionando.

Na maior parte do conto, acompanhamos a descrição meticulosa que o militar faz do aparelho a um forasteiro. A descrição detalhada e seca que se delineia contrapõe-se ao requintado trabalho de tortura empreendido pelo homem através da máquina. Por cerca de vinte e quatro horas, agulhas lancinam o torturado ao perfurar suas costas, escrevendo com letra cursiva o crime cometido na forma de profundas feridas que o levarão à morte.

O texto trata dos limites da justiça e do papel das instituições estatais que têm na violência legitima uma poderosa arma de controle e coerção social. Além dessa importante questão política, uma outra não menos ideológica se instaura. O modo como a máquina trabalha, grafando o crime sobre o corpo do condenado, pode ser tomado como uma metáfora do que é a linguagem verbal para os humanos. A língua está inscrita em nós e nos inscreve no mundo, atuando de forma paradoxal, pois ela tanto possibilita que nos expressemos quanto impõe limites sobre o modo como podemos fazer isso. Além disso, com a palavra tecemos nossas relações sociais, dizemos sobre quem somos e sobre nossa origem geografia.

Os limites sociais impostos pela linguagem verbal, como a escassez de signos disponíveis à escrita, e a criatividade que podemos exprimir por meio dela são abordados numa outra obra literária, o conto infantil *Marcelo, marmelo, martelo* de Ruth Rocha. Trata-se de uma narrativa despretensiosa, mas profundamente filosófica, a respeito da criatividade no raciocínio lógico do menino Marcelo que se contrapõe à lógica arbitrária e convencional da linguagem.

Na história, a criança esforça-se para empregar a língua portuguesa a seu modo, atribuindo aos objetos presentes em seu cotidiano denominações diversas às estabelecidas pelas convenções sociais. Por exemplo, o cachorro passa a ser “latidor”. No caso, Marcelo pensa mais como um poeta que como um linguista, pois, como tal, ele tenciona com criatividade e ludicidade os limites dos sentidos das palavras. Linguistas e poetas são sujeitos curiosos e intrigados quanto ao funcionamento do sistema linguístico. Ambos exploram a metalinguagem, pois direcionam o raciocínio sobre o próprio sistema linguístico.

O raciocínio de Marcelo obedece a antiga tese de que as coisas têm nomes atribuídos com base em suas características físicas. Essa tese foi superada quando foi comprovado que a linguagem verbal tem uma natureza própria e os nomes das coisas são dados com base nas convenções sociais. Por exemplo, a chegada à Bienal do livro do Rio de Janeiro, narrada por Mateus Baldi, no texto I, é uma cena construída a partir da visão dele, materializada por meio da linguagem verbal. A cena não trata do que ocorreu de fato, como uma representação da realidade, mas consiste na visão do autor sobre o ocorrido, materializada graças a escrita.

Ruth Rocha é perspicaz ao construir a narrativa em torno da relação da criança com a família, que assume um posicionamento não proibitivo em relação à criatividade do menino, mas, ao mesmo tempo, reflexivo quanto aos riscos decorrentes do emprego de uma língua não aceita pela comunidade. Assim, ao final, Marcelo não é compreendido quando precisa relatar um importante acontecimento. Ele sofre sansões sociais e aprende que é necessário entrar no jogo da linguagem e assumir as regras que lhe são próprias.

Marcelo pensa sobre a língua, no entanto, não é necessário ter conhecimento sobre o sistema linguístico para utilizar uma língua, isto é, mesmo que não reflitamos sobre o funcionamento interno, utilizamos a língua portuguesa diariamente. Ninguém falaria uma frase como “em moro Eu Campos dos Goytacazes.” ao invés de dizer “Eu moro em Campos dos Goytacazes”. Isso quer dizer que colocar os elementos de uma sentença numa ordem compreensível ao interlocutor justifica o conhecimento internalizado do sistema linguístico. Até aí, está agindo e pensando como um falante da língua, não como um linguista.

Não conhecer o sistema linguístico e mesmo assim saber utilizá-lo é empregar a gramática internalizada. Todos os que falam um idioma e são compreendidos por meio dele, empregam-na. É por isso que, de um modo mais amplo, a gramática consiste num conjunto de princípios organizacionais da linguagem humana. Ou seja, a gramática

> não é uma armadura que enrijece a frase, mas um sistema de meios que torna possíveis a elaboração e troca de significados por meio de uma língua. Assim concebida, a gramática é parte do conhecimento que qualquer indivíduo tem da língua. Um conhecimento que é ativado no processo de produzir e

> compreender as frases/textos dessa língua (AZEREDO, 2011, p. 125-127).

Deste modo, ao combinar os elementos para construir uma frase portadora de significado, está-se fazendo uso da gramática internalizada. Por outro lado, quando se tem consciência de que, ao dizer "Eu moro em Campos dos Goytacazes.", deve-se utilizar a flexão do verbo "morar" na primeira pessoa do singular para concordar com o pronome pessoal "Eu", sujeito da oração, já se faz uso de um saber metalinguístico, um saber que parte dos conhecimentos oriundos da gramática normativa.

Pensar como um linguista é aplicar um conhecimento linguístico, como a ordenação coerente dos elementos que compõem a sentença, e gramatical, como o caso da correta concordância verbal, na elaboração de textos para que eles tenham clareza, possam ser objetivos, corretos gramaticalmente e adequados a uma situação de uso. Os autores do texto II tiveram por objetivo denunciar a situação da ciência brasileira à época. Para que obtivessem sucesso, eles organizaram as ideias dentro da lógica da linguagem verbal, traduzida também na organização dos parágrafos e na aplicação de argumentos para sustentar a tese de que o país estava diante de duas alternativas quanto aos investimentos públicos em ciência. Para convencer o leitor, eles precisaram ser claros e objetivos.

A clareza e a objetividade são atributos exigidos na produção textual, mas que não correspondem ao modo como as ideias e os pensamentos surgem. O fluxo das ideias não coincide com a lógica da organização delas sobre o papel dentro de uma ordem gramatical. O pensamento é caótico, a linguagem verbal é, ou deve ser, ordenada. Isso não quer dizer, como por muito tempo se acreditou, que a expressão linguística clara e objetiva seja o reflexo de uma mente também clara e objetiva. Essa crença fez com que se acreditasse que a escrita ou a fala, consideradas erradas pela gramática normativa, eram resultado de uma mente também "errada". Segundo essa teoria, haveria pessoas mais aptas à escrita que outras. A escrita seria, portanto, uma dádiva recebida por mentes brilhantes.

Atualmente, com a independência dos estudos linguísticos em relação à Psicologia e à Filosofia, concebe-se que a "correção" não é o reflexo do pensamento. Trata-se de uma questão cultural concernente ao prestígio social que determinadas formas de expressão linguística têm em relação às demais, especificamente o prestígio da "variedade padrão", apresentada pelas gramáticas normativas, que são aqueles que estabelecem um conjunto de regras sobre o uso "correto", como o caso da concordância exemplificada anteriormente.

O raciocínio correto e a linguagem correta não são naturais, são resultado do esforço civilizatório. A aquisição da linguagem e a formação do pensamento constituem-se por meio de um processo dialógico no qual sujeito e sociedade, cognição e história se interconectam. A

linguagem não é um produto do pensamento, por isso a escrita não deve ser compreendida como o resultado da simples materialização das ideias.

Ao escrever, traduzimos as ideias para a lógica do sistema linguístico, de onde emerge a escrita. O artigo de opinião, por exemplo, como é o caso do texto II, é um gênero textual em que é possível identificar o esforço intelectual envolvido na tradução do pensamento. Ele exige um raciocínio complexo para converter ideias em linguagem verbal escrita, afinal, cabe ao enunciador expor a sua tese e apresentar argumentos no intuito de convencer o leitor quanto a legitimidade do que se afirma. O que só é possível se o texto estiver organizado de forma clara e lógica.

Ferdinand de Saussure demonstrou que o sistema linguístico é lógico, descritível em partes constitutivas. Na mesma época, o médico neurologista, Sigmund Freud, jogou um balde de água fria sobre o racionalismo ao afirmar que o psiquismo humano obedece a comandos que escapam à nossa consciência, pois operam em um nível inconsciente. De um lado, tem-se a lógica da linguagem e, de outro, a ilogicidade do inconsciente.

Na Psicanálise freudiana, o inconsciente diz respeito tanto aos conteúdos recalcados dos quais não temos acesso quanto a natureza desses conteúdos. Esse conceito é tanto um substantivo quanto um adjetivo. Vou tomá-lo enquanto adjetivo para caracterizar o pensamento, em oposição ao registro escrito. O pensamento é caótico, desordenado. O pensamento é da ordem do inconsciente. As ideias que surgem em nossa mente nascem como formas de expressão do inconsciente.

Laplanche e Pontalis (2001, p. 237) descrevem o sistema inconsciente como “processo primário; ausência de negação, de dúvida, de grau de certeza; indiferença perante a realidade e regulação exclusivamente pelo princípio do desprazer-prazer”. O inconsciente opera pela ordem do conflito, da repetição e das resistências. Ele foge ao controle e desconhece regras, como a noção de tempo cronológico, por exemplo.

O sistema linguístico, por outro lado, é regulado pela realidade: consideremos a realidade em três grandes instâncias: o tempo, o espaço e as regras de convívio social. Por mais que de um ponto de vista filosófico e até literário possamos condensar tempo e espaço, estas são duas categorias que não se sobrepõem, ou seja, o tempo é linear, pois existe um antes, um durante e um depois; do mesmo modo, dois objetos não ocupam o mesmo espaço. A lógica dos tempos verbais é resultado dessa linearidade do tempo. Graças à lógica da organização temporal possibilitada pelo emprego dos tempos verbais, podemos acompanhar cronologicamente a trajetória do narrador do texto I do momento em que ele desce do ônibus ao instante em que ele entra no pavilhão do Riocentro.

Da coerção imposta pelas noções de tempo e espaço, compreende-se que o sistema linguístico é linear, isto é, as unidades de sentido da língua são organizadas uma após a outra, sem sobreposições. Por isso, se não empregássemos o recurso das translinearização, isto é, passar de uma linha da página para a seguinte, um texto seria uma extensa proposição em linha reta.

Saussure afirma que o código linguístico opera em dois eixos que correspondem a duas formas de nossa atividade consciente e racional, ambos indispensáveis para utilização de uma língua: o eixo paradigmático e o eixo sintagmático. O paradigma existe na virtualidade (na ausência), ou melhor, na memória do usuário da língua. O sintagma existe em presença, quando nos expressamos por meio da língua.

O eixo paradigmático funciona como um repositório de palavras e sentenças guardado na memória e utilizado quando se quer comunicar. O paradigma seria como um guarda-roupas da língua, onde guarda-se todo o repertório lexical que um usuário dispõe para se expressar. Por outro lado, o eixo sintagmático baseia-se no caráter linear da língua, ou melhor, a língua se processa uma extensão, isso significa dizer que ela exclui a possibilidade de se pronunciar ou escrever dois elementos ao mesmo tempo ou de maneira aleatória. Assim, dizemos que o sintagma consiste na combinação de formas mínimas (fonemas, morfemas e palavras) numa unidade linguística superior (sentenças e textos), ou seja, a combinação de unidades de significação para construir frases.

No período 1 do texto II, "A Ciência brasileira experimentou um grande desenvolvimento nas últimas décadas". O verbo "experimentar" poderia dar lugar para outros como: "vivenciar", "vislumbrar". Do mesmo modo, o adjetivo "grande" poderia ser substituído por "pequeno", "moderado", "gigantesco". Essas outras possibilidades estão arquivadas no paradigma. Os autores fizeram escolhas lexicais que permitissem a tradução das ideias que eles desejavam exprimir. A precisão vocabular é fundamental para que um texto tenha clareza. A escolha de palavras mais precisas pode ocorrer em um momento posterior à escrita inicial, quando torna-se possível deter o pensamento exclusivamente na escolha de palavras no eixo paradigmático.

O eixo sintagmático da língua prevê uma ordem determinada na distribuição das palavras, ou seja, a organização da expressão linguística de nosso pensamento ocorre por meio de uma ordenação específica. No texto I, ao se dizer "Suas vozes chegam como um eco distante", vale-se dessa ordenação, "distante chegam vozes suas como um eco" ficaria inteligível. A disposição sintagmática é fator de clareza, entretanto, há de destacar que essa ordem não é tão fixa que não possibilite variações. Muitas vezes, por questão de ênfase e destaque, modifica-se essa ordem, a que se atribui o contraste ordem direta/ordem indireta.

No período 5 do texto II, temos: "Saltitando no asfalto pegajoso, alguns ignoram os gritos do guarda municipal suando debaixo de um colete verde neon". A expressão que antecede a vírgula introduz uma ideia a respeito do modo como as pessoas atravessavam a rua. Na ordem direta, ela deveria vir ao final do período, mas, o enunciador, para enfatizar a maneira como as pessoas transitavam, colocou a expressão no início da sentença.

Se a objetividade e a clareza andam ao lado da descrição lógica do sistema linguístico, elas não correspondem ao modo como construímos ideias e pensamentos. Como tenho frisado, a língua não é a expressão do pensamento. Cada um desses sistemas obedece a mecanismos

distintos. Por isso, aprender gramática na escola não corresponde ao aprendizado da escrita em si. Quando se estuda gramática, estuda-se sobre o funcionamento do sistema, a lógica inerente a ele, não a sua aplicabilidade para organizar as ideias que tomam o nosso pensamento.

Assim, quando se pergunta a alguém o que é a Língua Portuguesa, é muito comum a seguinte resposta: "a Língua Portuguesa é a língua que eu uso e também uma matéria escolar". Ao continuar a conversa com a pergunta: "Qual a diferença entre a língua que você usa e a matéria da escola?" A resposta poderá ser: "Ora, a matéria corresponde às regras do português e a língua que eu uso é essa com a qual eu estou falando com você!".

De fato, parece haver um enorme abismo entre a língua do cotidiano e a matéria escolar. Essa percepção existe, pois, o estudo da Língua Portuguesa foi, por muito tempo, confundido com o estudo exclusivo da gramática normativa e seus exemplos distantes da realidade e das necessidades de fala e de escrita. No entanto, há apenas uma Língua Portuguesa. Uma única língua que se apresenta por meio de diferentes variações. A língua do nosso dia a dia e a língua da escola são, portanto, variações da mesma língua.

A gramática normativa, "que não é uma disciplina com finalidade científica e sim pedagógica, tem por finalidade elencar os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias especiais do convívio social". (BECHARA, 2010, p. 14). Precisamos encontrar meios didáticos para transpor esse conhecimento normativo em exercícios efetivos de escrita. Afinal, na vida acadêmica, conhecer e aplicar as recomendações da gramática normativa é necessário à elaboração de trabalhos no decorrer na formação universitária e no exercício científico, cuja produção (artigos, capítulos, resenhas, ensaios) exige a utilização da norma culta da língua ou sua "variedade padrão".

O aprendizado da escrita requer um estudo aprofundado das convenções gramaticais, entretanto, o estudo da gramática na escola tem se realizado de forma apartada das atividades de produção textual. A escrita deveria ser a atividade mais importante que a escola deveria ensinar aos alunos, por isso tal prática deveria ter centralidade em relação a todas as outras, incluindo aquelas relacionadas aos outros componentes curriculares.

Além de raramente transpor o conhecimento gramatical em conhecimento de escrita, a escola não ensina a reescrever. Quando convidado a produzir, o aluno tem como retorno somente a correção do professor. Infelizmente, a atividade termina quando ele deveria começar. Defendo que a produção textual faça parte de um processo no qual a avaliação do professor possa ser um meio para o desenvolvimento do "pensar como um linguista". Neste processo, o professor deve avaliar o texto com o aluno para que este possa criar suas próprias estratégias de avaliação, para que adquira autonomia no exercício de elaboração e revisão de seu próprio texto. Revisando e reescrevendo como um linguista.

O sociólogo americano Howard S. Becker, em seu *Truques de escrita* (2015), defende a tese de que escrever o caos é uma forma de produzir. Segundo ele, o senso crítico da organização

deverá vir depois. No entanto, o autor salienta que as pessoas, em geral, têm medo de se expor e esse medo traduz-se na hora da escrita, na forma de bloqueios, isto é, na dificuldade de expressar o inconsciente. Há um medo constante de ser punido pela escrita incorreta, como fora, literalmente, o torturado no conto de Kafka.

Becker considera que "a preocupação com as regras de redação numa fase muito inicial do processo podia impedi-los [os estudantes] de dizer o que realmente tinham a dizer" (BECKER, 2015, p. 37). Por essa ótica, caberia ao professor encorajar a escrita espontânea de seus alunos ao invés de censurá-la com correções precipitadas e com o fim em si mesma. O autor argumenta que o rascunho inicial, apesar de desordenado, ilógico, mostra ao redator o que é precisa deixar mais claro.

Na visão do professor americano, se há um truque na escrita, ele consiste no esforço destinado às atividades posteriores a escrita inicial: a revisão, a avaliação e a reescrita. Momentos nos quais o redator deve lançar mão dos conhecimentos linguísticos e gramaticais para traduzir as ideias com maior correção e clareza. "Você pode escrever os primeiros rascunhos depressa, sem cuidado, exatamente porque sabe que terá um olho crítico mais tarde. Quando você olha com atenção, os problemas começam a cuidar de si mesmos" (BECKER, 2015, p. 127).

As ideias que precisam ser escritas ganham forma no papel, mesmo que a configuração inicial não corresponda a um bom resultado, mas é melhor ter um resultado concreto, ainda que confuso que ter uma tela em branco à espera de ideias que hipoteticamente se organizariam na mente antes de serem escritas. Aceitar o fluxo do inconsciente é permitir exprimir-se. A lição é redija um rascunho sem pensar nem planejar, isso já será um começo.

A importância da reescrita para a produção textual também é ressaltada por Eliana Donato Ruiz, autora de *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa* (2015). A obra apresenta os resultados de sua pesquisa de doutorado. A autora analisou redações escolares propostas e corrigidas por diferentes professores. A análise considerou a natureza dialógica da comunicação humana, ao conceber a produção textual como uma forma de diálogo entre professor e aluno. Por meio da pesquisa, a autora descobriu que a correção *textual-interativa* possibilita que o aluno avalie os defeitos e as qualidades de seu texto e tenha condições de corrigi-lo.

Segundo ela, a correção *textual-interativa* consiste na elaboração de comentários mais longos, que geralmente são escritos em sequência ao texto do aluno. Tais comentários realizam-se na forma de pequenos bilhetes. Os bilhetes têm, em geral duas funções: falar sobre os problemas do texto, indicando a revisão e falar sobre a tarefa de correção empreendida pelo professor.

Ainda que a indicação dos erros ou a reconstrução de segmentos dos texto pelo professor sejam formas de correção com valor didático, a correção *textual-interativa* é aquela que, na visão de Ruiz, apresenta uma maior efetividade na proposição de rescrita pelos alunos e é, portanto, a que mais se indica quando se quer que o aluno tenha autonomia para avaliar o próprio texto.

Segundo a autora, “são raros no corpus os casos de reescrita pós-bilhetes que não impliquem, por parte do aluno, um comportamento verbal em resposta” (RUIZ, 2015, p. 70).

Com base nas conclusões da autora, considero que o professor deve assumir uma postura dialógica diante do texto dos alunos, agindo como um revisor mais experiente e habilitado a indicar soluções linguísticas, estratégias do dizer, capazes de aprimorar a capacidade do aluno de se expressar mais e melhor. Deste modo, o aluno aprenderá a produzir textos, a avalia-los e a reescrevê-los. O conhecimento gramatical entra na revisão e na reescrita do texto.

A capacidade de avaliar o próprio texto leva o aluno a ter autonomia para empregar estratégias linguísticas com o objetivo de se expressar melhor e de forma mais alinhada às normas gramaticais. É necessário manter a criatividade do menino Marcelo que brinca com a linguagem, alargando os seus sentidos na hora da produção incial. É necessário, posteriormente, avaliar a clareza do texto, revisar a gramática e reescrever quanto for necessário.

Acredito que, não só pela correção gramatical, mas pelo uso expressivo da língua, os exemplos que podem nos servir como mostra de uma escrita clara, objetiva, correta e adequada, venham do domínio jornalísticos. São os articulistas, cronistas e repórteres que trabalham nos veículos de maior credibilidade da impressa brasileira, aqueles que estão hoje escrevendo com tais predicados, por isso adotei como exemplo de textos bem construídos os que vêm a seguir.

TEXTO I

Esperando leitor

Um passeio pela 18ª Bienal do Livro do Rio repleta de adolescentes

Mateus Baldi

Site da revista Piauí, 13/09/2017

Quarta-feira. O Rio de Janeiro flutua em ondas de vento morno. O ônibus do BRT para desajeitadamente na estação Riocentro e um grupo de vinte pessoas atravessa as portas automáticas como sardinhas escapando da lata. Conforme o veículo se distancia, eles atravessam a roleta e sorriem diante do que veem do outro lado da rua. Saltitando no asfalto pegajoso, alguns ignoram os gritos do guarda municipal suando debaixo de um colete verde neon. Um caminhão risca a faixa de pedestres e o grupo que abandonou o BRT já se dissipou em cinco. Suas vozes chegam como um eco distante. Após cruzar a cancela do estacionamento, estamos dentro do segundo maior centro de convenções da América Latina. Em três pavilhões, a 18ª Bienal Internacional do Livro do Rio chega ao sétimo dia de seu exercício hercúleo: levar literatura a uma população que não lê – segundo a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, divulgada em 2016, 44% dos brasileiros não lê e 30% nunca comprou um livro.

(...)

TEXTO II

O Brasil na encruzilhada da Ciência

Jerson Lima Silva, José Galizia Tundisi e Luiz Davidovich

O Globo, 07/05/2017

A Ciência brasileira experimentou um grande desenvolvimento nas últimas décadas. O Brasil já forma mais de 16 mil doutores por ano, cientistas brasileiros conquistam importantes prêmios internacionais, e há claros exemplos

de sucesso na aviação, na agricultura, na produção de óleo e gás, na saúde e na grande variedade de startups em parques tecnológicos.

No entanto, o país encontra-se neste momento em uma encruzilhada entre dois caminhos, o do desenvolvimento, se investir em ciência, educação e inovação tecnológica; ou o do atraso, se focar unicamente em cortes orçamentários e ajustes fiscais.

Após um período virtuoso em que tivemos um aumento do investimento público em ciência e tecnologia, acompanhado por um modesto incremento dos investimentos de empresas, parecia que íamos finalmente ultrapassar o patamar de 1,2% do PIB investido em pesquisa e desenvolvimento (P&D) e alcançar valores próximos aos da China e de países desenvolvidos, superiores a 2% do PIB.

Entretanto, o que temos visto nos últimos quatro anos é uma diminuição dos investimentos em P&D. O orçamento de 2017 do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, após o corte de 44% realizado recentemente, é cerca da metade do de 2005, e um terço do de 2013, em valores atualizados pela inflação. Além disso, os estados da Federação também têm feito grandes cortes em seus investimentos em P&D, afetando seriamente suas fundações de amparo à pesquisa.

Isso tem resultado na paralisação de pesquisas cruciais para o país, como é o caso dos estudos sobre zika, febre amarela, chicungunha e dengue. O Brasil tem tido um papel altamente relevante no entendimento dessas doenças, o que tem permitido atenuar suas consequências e buscar medidas preventivas e terapêuticas. Mais de 13% dos estudos mundiais sobre Zika foram feitos por grupos brasileiros, ameaçados agora pelo corte de investimentos.

(...)

Referências

AZEREDO, Luiz Carlos de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2011.

BALBI, Mateus. **Esperando leitor**. Revista Piauí. Disponível em https://piaui.folha.uol.com.br/esperando-leitor/ . Acesso em: 10nov2018.

BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2010.

BECKER, Howard S. **Truques de escrita:** para começar e terminar teses, livros e artigos. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

KAFKA, Franz. **Essencial**. seleção, introdução e tradução: Modesto Carone. São Paulo: Penguin Classics Companhia das letras, 2011.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROCHA, Ruth. **Marcelo, marmelo, martelo**. São Paulo: Moderna, 1999.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, Jerson Lima Silva; TUNDISI, José Galizia: DAVIDOVICH, Luiz. **O Brasil na encruzilhada da ciência**. O Globo. Disponível em: https://oglobo.globo.com/opiniao/o-brasil-na-encruzilhada-da-ciencia-21302706 . Acesso em: 10 nov2018.

ENTREVISTA

PROF. CARLOS EUGÊNIO SOARES DE LEMOS

Rhuana Oliveira[1]

O professor Carlos Eugênio Soares de Lemos, do departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense (UFF), em Campos dos Goytacazes, é dono de um extenso currículo marcado pela heterogeneidade. Atua hoje nas Ciências Sociais, mas é graduado em História pelo Centro Universitário Fluminense (UNIFLU), se especializou em Psicanálise e História do Brasil, fez mestrado em Comunicação, doutorado em Sociologia e, para completar, faz graduação em Letras pela UFF/CEDERJ. Os resultados de seu trabalho podem ser conferidos tanto nos artigos, capítulos, romances e livros acadêmicos que escreve quanto na produção artística do professor, que transforma suas descobertas e discussões também em peças teatrais, crônicas e outras obras. Com uma trajetória de pesquisa fortemente influenciada por sua preocupação com a terceira idade e o envelhecimento, Eugênio, atualmente, tem explorado outras searas, que também têm despertado cada vez mais interesse entre seus alunos: o discurso em sua interseção com a cultura local, a política e a História. E este é justamente o tema desta entrevista, em que ele nos explica o que é análise de discurso e fala sobre como o discurso como ferramenta política, apontando uma intercessão importante entre linguística e ciências sociais.

Rhuana Oliveira - Como explicar o que é análise de discurso para iniciantes?

Carlos Eugênio Soares de Lemos - Eu diria para o aluno que discurso diz respeito às condições de produção do sentido sobre um determinado texto. Nestes termos, o discurso

[1] Estudante do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense (UFF), em Campos dos Goytacazes. Editora da revista discente Planície Científica. E-mail: rhuannarr@hotmail.com

sempre antecede o texto. Toda vez que você considerar as interpretações que você faz do texto, nem sempre os sentidos e os significados estão exclusivamente nele, pois dialogam com as questões contextuais. As disputas pelos lugares de fala são parte dessas condições de produção, e isso nos leva a questões sociológicas e históricas

Rhuana - A análise de discurso atravessa diversos campos do conhecimento. O que há em comum na análise de discurso feita pelas mais diferentes áreas, como as Ciências Sociais?

Carlos Eugênio - A análise do discurso pode ser entendida como uma disciplina ou como uma abordagem específica do campo da Linguística, mas acaba sendo utilizada em outras áreas e outros campos, às vezes, com uma função muito instrumental. Devemos colocar que AD deve ser pensada como uma teoria e, ao mesmo tempo, uma metodologia. A análise de discurso francesa, por exemplo tem em sua base um pouco da psicanálise, do materialismo histórico, um pouco da linguística... De fato, existem vários tipos de análises do discurso. Essa da qual estamos falando, a análise do discurso materialista francesa, tem como referência o Michel Pêcheux, porém, depois dele, vários outros autores desenvolveram linhas específicas. O Norman Fairclough, por exemplo, faz uma análise do discurso crítica; o Patrick Charaudeau realiza a semilinguística do discurso, e o próprio Dominique Maingueneau, que é um autor muito conceituado e conhecido no Brasil e que inspira diversos trabalhos na contemporaneidade, se vale de alguns conceitos trabalhados por Pierre Bourdieu para construir novas ferramentas para analisar o discurso.

Rhuana - Em geral, a AD parece ser mais aplicada pelas ciências políticas. Seria possível falarmos de uma AD mais sociológica?

Carlos Eugênio - Sim, mas vai depender dos autores. Alguns autores veem isso com bons olhos e outros, não, pois você não pode pegar a análise do discurso e utilizá-la de forma apenas instrumental, enquanto é preciso levar em consideração suas definições teóricas, as questões postas ali para utilização da metodologia.

Rhuana: Seria possível, por outro lado, se distanciar das preocupações políticas na AD, como a compreensão do discurso ideológico, e perseguir questões mais ligadas, por exemplo, à linguística?

Carlos Eugênio - Não, no caso a análise do discurso é totalmente ao contrário, mostra que não existe linguístico pelo linguístico, ela está associada ao contexto, ao social. Então, não existe uma língua pura, existe a língua em movimento. Nós, então, a gente trabalha com a apropriação que as pessoas fazem da língua e os sentidos que são produzidos nas interações que elas estabelecem.

Rhuana - Então, a Análise do Discurso por si só não se sustentaria?

Carlos Eugênio - Não, porque uma Análise do Discurso meramente teórica nos remeteria a uma linguística totalmente desvinculada do mundo social, o que seria impossível para as novas abordagens, principalmente a partir de Mikhail Mikhailovich Bakhtin, ou seja, para esse autor o valor e sentido que os enunciados carregam são construídos na experiência social, não são dados pelos dicionários.

Rhuana - Pesquisando sobre a análise discurso, encontrei artigos sobre o silêncio e logo me surpreendi. Por que o silêncio é um dos pontos a serem considerados na AD?

Carlos Eugênio - Porque existe um silêncio constitutivo do próprio dizer. Todo dizer parte do silêncio, existem projetos de silêncio, projetos construídos politicamente para silenciarem determinadas falas, determinados grupos, determinadas categorias, como no exemplo do silêncio sobre os índios em nossa História. E, além do silêncio, existem os esquecimentos que podem ser propositais, nascem das assimetrias sociais e disputas de poder. Afinal, durante muito tempo, a versão que nos restou do passado foi a dos vencedores.

Rhuana - Parece-me que a análise do discurso circula principalmente na esfera acadêmica, entre aqueles que possuem certo capital intelectual e cultural. Como expandir a AD para o senso comum e ajudar o público em geral a perceber os dizeres, os discursos, o não dito, seja na propaganda política, no marketing emitido pela TV, na conversa com lideranças, na leitura de um livro ou revista...

Carlos Eugênio - As pessoas teriam que fazer um curso, porque a AD está ligada à ciência, e a ciência parte de um campo, que é o campo da linguística, portanto, para usar o instrumental e as referências teóricas que esse instrumental traz, você precisa adentrar num processo de aprendizagem e treinamento para saber utilizar, treinamento. Então, não tem como uma pessoa leiga se apropriar da análise do discurso a não ser pelo estudo.

Rhuana - Somente a percepção não é o bastante?

Carlos Eugênio - Não. No dia a dia as pessoas analisam tudo o que veem, mas uma coisa é interpretar e analisar, outra é interpretar e analisar com bases teóricas. Porque mesmo estando fora do conhecimento, você também produz interpretações sobre o mundo, mas num campo epistemológico, ele comporta metodologia, teoria, conceitos e isso é o que faz a diferença.

Rhuana - Como o senhor conduz suas aulas sobre AD e como os alunos vivem essa experiência?

Carlos Eugênio - Eu ofereço essa disciplina há tempos e trabalho de diversas formas, com textos teóricos, metodológicos, trago reportagens da área política, das ciências sociais, da história, já que minhas turmas misturas pessoas de vários cursos e alunos externos. Na turma temos doutorandos, mestrandos, alunos dos períodos iniciais e finais, de cursos diferentes. Eu tento explorar bastante as possibilidades metodológicas, como as análises de charges, textos, outdoors, enfim, várias situações a serem analisadas. É uma disciplina que ajuda bastante a perceber a complexidade da produção de sentido dentro do mundo social.

Rhuana - Por fim, que autores você indica para quem desejar saber mais sobre a AD?

Carlos Eugênio - Se for a Análise do Discurso Francesa, temos a Eni. P. Orlandi, uma das grandes intérpretes do Michel Pêcheux, e temos também o José Luiz Fiorin, que trabalha tendo Mikhail Mikhailovich Bakhtin como referência.

Rhuana - Podemos citar mais referências brasileiras?

Carlos Eugênio – Sim. Sugiro o Roberto Leiser Baronas, autor do sul, que lançou o livro "Estudos discursivos à brasileira: Uma introdução" (2008), reunindo vários especialistas que falam da análise do discurso, em especial sobre a formação do discurso. Os autores da coletânea trazem uma reflexão sobre o tema no campo da linguística e sobre essa interface da linguística com as ciências sociais, história e outras áreas.

PARTE II

ARTIGOS

A CRÔNICA COMO LEITURA DO MUNDO, EXPRESSÃO DA MEMÓRIA E CAMINHO PARA A ESCRITA

OLHAR ACERCA DA OBRA DA CAMPISTA WALNIZE CARVALHO

Williane de Sá Marques[1]

Considerações iniciais

São muitos os autores e pesquisadores que dedicaram suas obras e carreiras ao estudo do gênero textual crônica, ainda que o "fazer cronístico" fosse considerado "menor" se comparado a outras atividades literárias mais conceituadas — como, por exemplo, a poesia, o romance, o conto, etc. No entanto, são escassos os trabalhos voltados para as crônicas regionais, isto é, textos jornalístico-literários produzidos em determinada região do país e que tratam de temas comuns, sobretudo, àqueles que ali residem.

Considerando a efervescência da produção jornalística e literária em Campos dos Goytacazes[2], município situado na região norte do Estado do Rio de Janeiro — berço do Monitor Campista, o terceiro mais antigo do Brasil; e do conceituado escritor José Cândido de Carvalho, autor de uma das principais obras da literatura brasileira[3] — faz-se oportuna uma pesquisa dedicada às crônicas de autores nascidos nesse lugar.

---

[1] Mestranda em Cognição e Linguagem pela Universidade do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Pós-graduada em Literatura, Memória Cultural e Sociedade pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF) campus Campos Centro, licenciada em Letras (Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa) pela mesma instituição, e graduada em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pelo Centro Universitário Fluminense (UNIFLU). E-mail: ullimarques@gmail.com

[2] Não cabe a este trabalho traçar um panorama da produção literária e jornalística em Campos dos Goytacazes, uma vez que o objeto da pesquisa são, exclusivamente, as crônicas da autora Walnize de Carvalho. No entanto, faz-se necessário ao menos citar a existência dessa tradição local e, por essa razão, optou-se por elaborar uma breve contextualização na última seção deste artigo.

[3] Refere-se ao romance O coronel e o lobisomem (1964), ambientado no interior fluminense, e considerado um dos pilares do realismo mágico brasileiro. O livro ainda foi adaptado ao cinema pelo diretor Maurício Farias em 2005 e estrelado pelo ator Diogo Villela no papel do narrador-protagonista, o Coronel Ponciano de Azevedo Furtado.

Ademais, o gênero crônica propicia uma série de interpretações e análises, uma vez que representa, fundamentalmente, uma espécie de "insubordinação" às normas literárias, isto é, o cronista não precisa se ater a diretrizes estruturais pré-fixadas, visto que os textos dessa ordem são caracterizados pela proximidade com a oralidade, pela liberdade argumentativa e por certa efemeridade, pautando-se na memória, na visão do mundo e no estilo de seus autores.

Com base nessa perspectiva, este trabalho objetiva relacionar estes três tópicos: a crônica como interpretação de contextos sociais e regionais (leitura do mundo); como resgate memorialístico; e como manifestação espontânea da linguagem escrita. Para isso, recorreu-se a seis textos de autoria da cronista Walnize Carvalho publicados em dois jornais da região — Monitor Campista e O Diário — entre os anos de 2002 e 2017. A escolha por esta autora deu-se pelo prestígio conquistado por ela e pelo seu pai, o poeta e romancista Waldir Pinto de Carvalho, junto à sociedade campista.

A partir das conceituações do gênero textual crônica desenvolvidas por autores como Antonio Candido (1992), Afrânio Coutinho (2003), Massaud Moisés (1989) e Jorge de Sá (1987), este artigo busca apresentar os textos de Walnize Carvalho e elaborar uma análise interpretativa considerando os aspectos descritos acima: a leitura do mundo, a expressão da memória e o caminho utilizado pela autora para o desenvolvimento da escrita.

A intenção é confirmar a hipótese de que essas crônicas têm relação com o meio em que foram produzidas e com as recordações pessoais de Carvalho, bem como afirmam os estudiosos desse gênero. Este trabalho configura-se, portanto, como um "artigo de análise", de acordo com a conceituação de Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2010, p. 263), uma vez que se propõe a analisar "cada elemento constitutivo do assunto e sua relação com o todo". Assim, os textos escolhidos serão analisados a fim de que se compreendam os conceitos e ideias centrais expostos pela autora.

A primeira parte deste trabalho é dedicada à definição e à história do gênero textual em questão, apoiadas em bibliografia especializada. Já a segunda parte constitui-se dos elementos que circundam a crônica, como a factualidade que desencadeia a produção desses textos, a reflexão realizada por meio da memória do autor, e os caminhos que levam à escrita do mencionado gênero. Esses elementos também são apresentados por meio de referências recolhidas em livros, artigos e publicações em revistas de autores como Henri Bergson (1999) e Michael Pollak (1992), que tratam da memória; além de outros que descrevem os caminhos da atividade cronística. Já na quarta e última seção,

relata-se parte da história de Campos e da escritora Walnize Carvalho e, em seguida, expõem-se as crônicas e a breve análise desses textos com base nos aspectos considerados nas seções anteriores.

É importante destacar que a relevância deste artigo justifica-se pela carência de estudos relacionados às crônicas produzidas por autores campistas. Destaca-se, ainda, que não há pretensão de esgotar a exposição de dados e a discussão acerca do gênero textual crônica ou sobre as crônicas produzidas em Campos dos Goytacazes neste artigo; ao contrário, pretende-se introduzir o tema e, assim, contribuir para futuras pesquisas que tenham como objeto a produção textual jornalístico-literária, principalmente no que tange ao município em questão.

A condição da crônica

Conceituar crônica não é, necessariamente, uma tarefa simples. Isso porque esse gênero textual possui características móveis e flutuantes que implicam certa dificuldade em traçar um padrão pré-moldado de escrita. Padrão esse que, em tese, deveria ser seguido por aqueles que se sentem compelidos a aventurar-se por esse caminho. Quando o assunto é a narrativa cronística, não há modelos ou padrões. Seus atributos confundem-se com os de gêneros literários canônicos, como conto e/ou a poesia, e até com gêneros jornalísticos, como o artigo de opinião. Todavia há alguns preceitos que os estudiosos da área indicam como pontos determinantes para designar um texto como crônica.

De início, considera-se importante citar a etimologia da palavra *crônica* para auxiliar a conceituação desse gênero. O escritor e crítico literário brasileiro, Davi Arrigucci Júnior (1985) lembra que o termo tem origem no grego *krónos*, que significa *tempo*. Esse sentido expressa a condição da crônica como um relato associado à temporalidade, isto é, a contação de um episódio registrado em certo espaço temporal. Supõe-se, portanto, que a crônica teria uma correspondência memorialística e/ou factual.

Outro aspecto que contribui para o estabelecimento de uma relação entre a crônica e circunstâncias reais é a publicação desta em jornais. Aliás, no Brasil, o estabelecimento do gênero em questão teria ocorrido por intermédio da imprensa, em meados do século XIX. Quem afirma isso é o autor William Valentine Redmond (2010). Ele explica (2010, p. 137) que as crônicas derivam dos folhetins, impressos nas páginas dos periódicos, caracterizados "por uma autonomia estético-estilística" e publicados em sequências, envolvendo o leitor, ávido por acompanhar a história ali contada. Até que, com o passar

do tempo, esses relatos tomaram outro rumo. Como ilustra o literato Antonio Candido, "Aos poucos o folhetim foi encurtando e ganhando certa gratuidade, certo ar de quem está escrevendo à toa, sem dar muita importância. Depois, entrou francamente pelo tom ligeiro e encolheu de tamanho, até chegar ao que é hoje (CANDIDO, 1992, p. 15).

Entretanto, faz-se necessário lembrar que o contexto que permeia o advento da crônica não é uma unanimidade entre os estudiosos da área. Jorge de Sá (1987), por exemplo, acredita que esse gênero surgiu muito antes. Tanto que, para ele, a primeira crônica nacional seria a famigerada Carta de Pero Vaz de Caminha, que narra os fatos que sucederam o descobrimento do Brasil ao rei de Portugal. Ainda assim, Sá assume que o gênero passou por transformações e foi lapidado no final do século XIX por João do Rio, autor responsável pela roupagem atual da crônica, uma vez que, em seus textos, este comentava os acontecimentos reais, mesclando-os com toques ficcionais.

O autor André de Freitas Simões (2009) vai além quando afirma que existe um modelo brasileiro de crônica que se estabeleceu da década de 1930, com a fixação do Modernismo no Brasil e o surgimento de autores como Rubem Braga, Mário de Andrade, Manuel Bandeira, entre outros. Segundo ele, é neste período que a crônica ganha um espaço próprio nos jornais, independente dos folhetins.

Nada obstante, seja qual for a origem do gênero, alguns traços estilísticos também contribuem para a sua definição. Um dos principais estudiosos da teoria literária que se debruçou sobre a crônica é Massaud Moisés (1989). Este ressalta o estilo marcado pela oralidade e pela temática, comumente embasada em relatos de episódios cotidianos. Antonio Candido (1992, s/p) concorda ao afirmar que as crônicas têm uma "composição solta", assumem um "ar de coisa sem necessidade" e se ajustam "à sensibilidade de todo o dia". Outro autor, Afrânio Coutinho (2003), reitera essas peculiaridades ao afirmar que o gênero possui marcas de flexibilidade, de mobilidade e até mesmo de irregularidade.

Híbrida entre o jornalismo e a literatura, a crônica explora a função poética da linguagem, mobilizando recursos estéticos, ao abordar devaneios memorialísticos, reflexões quanto à condição humana e conjecturas diversas, e comentar fatos ou assuntos de interesse público com parcialidade. O jornalista e professor Marcelo Coelho (2002, p. 156) concluiu que a crônica "se apresenta como um texto literário dentro do jornal, e que sua função é a de ser uma espécie de avesso, de negativo da notícia".

Quanto à amplitude temática citada acima, esta impeliu vários estudiosos a segregar a crônica em nichos a partir da década de 1950, quando teria ocorrido "o auge" do gênero no país (SIMÕES, 2009, p. 55). Entre esses "subgêneros" estão a crônica-

reportagem; a crônica-comentário; a crônica-poema; a crônica-humorística; etc. — mas, em suma, todas as segmentações partilham características-base. Redmond (2010) resume:

> A crônica brasileira explora uma linguagem lírica, irônica, casual, ora precisa, ora vaga, amparada por um diálogo rápido e certeiro. Registra o circunstancial e o efêmero; o real é recriado com engenho e arte. Cultiva a função poética da linguagem, imprime leveza ao discurso, revela e valoriza, na visão do autor, a crítica de um momento histórico, atenuando o vínculo de temporalidade que eterniza o texto. A crônica, por possuir uma linguagem que se aproxima do modo de ser mais natural das pessoas, age como uma quebra monumental e dá ênfase aos fatos, apresentando uma singularidade insuspeitável (REDMOND, 2010, p. 139-140).

Ressalta-se que esses atributos motivaram a classificação da crônica como um "gênero menor". Esse rótulo surgiu devido à comparação com os gêneros canônicos da literatura, visto que, ao contrário destes, a crônica é, comumente, curta, informal, despretensiosa e bem próxima do leitor, considerando os assuntos que aborda e a linguagem adotada por seus autores. Sobre essa questão, Candido (1980) dispara que o fato de o gênero não ser reconhecido como literatura plena aproxima-o dos leitores.

> Em lugar de oferecer um cenário excelso, numa revoada de adjetivos e período candentes, pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitadas. Ela é amiga da verdade e da poesia nas suas formas mais diretas e também nas suas formas mais fantásticas [...] Isto acontece porque não tem pretensões a durar, uma vez que é filha do jornal e da era da máquina, onde tudo acaba tão depressa. [...] Por se abrigar neste veículo transitório, o seu intuito não é o dos escritos que pensam em "ficar", isto é, permanecer na lembrança e na admiração da posteridade [...]. Por isso mesmo, consegue quase sem querer transformar a literatura em algo íntimo com relação à vida de cada um (CANDIDO, 1980, p. 90).

Essas considerações levam à compreensão de que a crônica está intrinsecamente ligada ao contexto temporal e local de produção; à interpretação autoral; ao resgate e expressão memorialística, seja individual ou coletiva; e, ainda, à apropriação do texto como manifestação espontânea da escrita. Esses temas que circundam o gênero crônica são desenvolvidos na seção seguinte.

Leitura do mundo, expressão da memória e caminho para a escrita

Apoiando-se nas conceituações e panoramas expostos na seção anterior deste artigo, é possível afirmar que a produção de uma crônica está atrelada a uma série de outras ações voltadas à memória, à factualidade e à liberdade argumentativa textual. Percebe-se que o cronista, sendo um sagaz observador do ambiente em que está inserido, um saudosista por excelência e um profissional da palavra — ou, como bem definiu o escritor Affonso Romano de Sant'Anna (1988), "o cronista é um escritor crônico"[4] —, esse expõe em texto a leitura que faz do mundo, a expressão de suas recordações e os caminhos que percorre e que o levam a manifestá-los. Nesse sentido, faz-se pertinente apresentar algumas concepções sobre esses pontos enumerados acima a fim de contribuir para a compreensão desse gênero textual e suas implicações.

A começar pela memória, reitera-se que um dos comportamentos comuns ao cronista é a elocução ao sabor das próprias recordações. O filósofo francês Henri Bergson (2006) contribui para a elucidação dessa percepção a partir da conceituação de memória. Ele a divide em dois tipos: a memória aprendida — que se registra por meio da repetição e do hábito — e a lembrança de um acontecimento (representação). Esta "registraria, sob a forma de imagens-lembranças, todos os acontecimentos de nossa vida cotidiana à medida que se desenrolam" (BERGSON, 2006, p. 88). Para Bergson (2006, p. 91), essa lembrança seria, efetivamente, a memória "por excelência".

Mariana Jantsch Souza (2014) acrescenta que a lembrança não é uma cópia do passado, mas uma impressão do sujeito sobre ele. O que acontece, portanto, é uma espécie de recuperação do passado adaptado ao presente. Em síntese, a memória ordena e relê os acontecimentos passados, bem como fazem os cronistas. Outro autor que postula a respeito do tema é Michael Pollak (1992). Este afirma que a memória seria configurada a partir de dois elementos:

> Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de "vividos por tabela", ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não (POLLAK, 1992, p. 201).

[4]Título de uma crônica do autor publicada originariamente no jornal O Globo, em 12 de junho de 1988. Disponível em: http://www.releituras.com/arsant_ocronista.asp .

Entende-se, portanto, que o ato de recordar está vinculado à representação e é particular, ainda que a referência memorialística seja coletiva. Relacionando essa definição ao objeto do presente trabalho, apreende-se que a crônica pode ser considerada uma expressão da memória, uma vez que uma de suas vertentes se dá a partir da interpretação do autor de acontecimentos passados, sejam vividos por ele, sejam de conhecimento público.

Essa questão da interpretação leva a outro aspecto a ser aqui considerado: a leitura do mundo. Para o professor Adélio Melo (1990, p. 162), "interpretar consiste em iluminar uma perspectiva de um x qualquer, com isso, se deixando na penumbra outras perspectivas". Ele acrescenta que a interpretação deve ser considerada na instância da plurivocidade, ou seja, um objeto (seja um texto, um discurso, etc.) pode ser interpretado a partir de diferentes perspectivas.

Com base nessa explanação, supõe-se que é também tarefa do cronista interpretar os fatos que o circundam e, assim, narrar esses acontecimentos fundamentados na própria maneira de enxergá-los. Machado de Assis, conceituado romancista e cronista brasileiro do século XIX, descreve a atividade cronística com bom-humor, característica de seus textos, e reitera a tendência interpretativa e factualística ligada a ela.

> Há um meio certo de começar a crônica por uma trivialidade. É dizer: Que calor! Que desenfreado calor! Diz-se isto, agitando as pontas do lenço, bufando como um touro, ou simplesmente sacudindo a sobrecasaca. Resvala-se do calor aos fenômenos atmosféricos, fazem-se algumas conjeturas acerca do sol e da lua, outras sobre a febre amarela, manda-se um suspiro a Petrópolis, e *La glace est rompue*; está começada a crônica (ASSIS, 2007, p. 27).

Nota-se que o autor destaca a trivialidade, atributo da crônica já citado acima, e ainda a proximidade com episódios ou sensações verídicas. Percebe-se, portanto, que o cronista parte de uma circunstância e, a partir dela, faz conjecturas e abstrações, devaneia, apresenta conceitos e concepções, traça comentários, fabuliza o real, idealiza personagens e floreia o texto. Isso denota aspectos da interpretação, ou seja, da leitura do mundo que o cronista faz por meio de seus relatos.

Essa conduta nada se parece com aquela esperada aos jornalistas e repórteres, presa a uma suposta imparcialidade, ainda que os profissionais da notícia tenham muito em comum com os cronistas. Essa semelhança se justifica porque ambos pautam suas

atividades em textos e, muitas vezes, em fatos — aqueles, fatos de interesse público; estes, fatos irrisórios e/ou cotidianos.

Outrossim, o suporte de inserção da crônica é também o jornal. Sobre isso, Antonio Candido (1992, p. 14) afirma que a transitoriedade dos veículos jornalísticos está arraigada à crônica. Segundo ele, esta foi feita para "essa publicação efêmera, que se compra num dia e no dia seguinte é usada para embrulhar um par de sapatos ou forrar o chão da cozinha". Outro autor que postula a respeito da relação entre a crônica e o jornal é Davi Arrigucci Júnior (1987, p. 53). Segundo ele, por ser publicada em um veículo "perecível", a crônica "parece destinada à pura contingência".

Em resumo, apreende-se que os jornais são o espaço apropriado para a circulação da produção dos cronistas não somente pela intenção de explorar um conteúdo ameno e despretensioso em meio às catástrofes diárias, mas também pela própria natureza do texto e do veículo: factual e transitória.

Aliás, essa relação de proximidade entre a redação das crônicas e a formação das notícias leva a outro ponto a ser apresentado neste artigo: o caminho para a escrita. Visto que a fabricação jornalística e cronística é, comumente, diária, conclui-se que os autores de ambos os textos precisam estar "afinados" no que se refere à produção textual. Não há tempo ou lugar para elaborações sofisticadas. O que precisa ser dito, deve estar condensado em um texto sucinto e objetivo; não somente pelo espaço para que é destinado, mas ainda pelo curto período que o escritor dispõe para produzi-lo.

Em relação às crônicas, especificamente, essa rotina peculiar leva muitos autores a criar textos metalinguísticos[5], isto é, crônicas que descrevem a própria atividade de produzi-las. Além de Machado de Assis, já citado acima, Carlos Drummond de Andrade também tinha esse hábito:

> Não se exige do cronista geral a informação ou comentários precisos que cobramos dos outros. O que lhe pedimos é uma espécie de loucura mansa, que desenvolva determinado ponto de vista não ortodoxo e não trivial e desperte em nós a inclinação para o jogo da fantasia, o absurdo e a vadiação de espírito. Claro que ele deve ser um cara confiável, ainda na divagação. Não se compreende, ou não compreendo, cronista faccioso, que sirva a interesse pessoal ou de grupo, porque a crônica é território livre da imaginação, empenhada em circular entre os acontecimentos do dia, sem procurar influir neles. Fazer mais do que isso seria

[5] Neste trabalho, compreende-se *metalinguagem* a partir da conceituação do linguista Roman Jakobson (2001). Segundo ele, há uma distinção entre dois níveis da linguagem na lógica moderna: a *linguagem-objeto*, que, como o nome já diz, fala de objetos; e a *metalinguagem*, que fala sobre a própria linguagem.

> pretensão descabida de sua parte. Ele sabe que seu prazo de atuação é limitado: minutos no café da manhã ou à espera do coletivo (ANDRADE, 1984, s/p).

Outro cronista que se dedicava a essas chamadas "crônicas metalinguísticas" é Rubem Braga (2003, p. 78-79): "Às vezes a gente parece que finge que trabalha; o leitor lê a crônica e no fim, chega à conclusão de que não temos assunto. Erro dele. [...] sempre carrego alguma coisa, que é o peso de minha alma". Também Clarice Lispector (1984), contista e romancista por excelência, se aventurou em meio às crônicas e narrou o ato de escrevê-las no texto intitulado "Ser Cronista": "Aqui no jornal apenas falo com o leitor e agrada-me que ele fique agradado" (LISPECTOR, 1984, s/p).

Logo, percebe-se que, para os cronistas, a atividade desempenhada por eles perpassa uma série de procedimentos que, além do próprio objeto das crônicas, também merecem ser expostos. Neste artigo, optou-se por denominar esses procedimentos como "caminho". A princípio, há a observação. O autor atento repara, contempla, descobre e, fundamentalmente, recorda episódios que o levam a iniciar a escrita. Em seguida, os interpreta a partir de sua própria "leitura do mundo". O próximo passo é, então, relatá-los, ou "maquiá-los", a fim de que, embora tenham um "fundo de verdade", não sejam intrinsecamente realistas. Esse é o caminho para a escrita da crônica.

Na seção abaixo, exploram-se esses referidos aspectos por meio dos textos da campista Walnize de Carvalho, publicados em dois jornais do município de Campos dos Goytacazes. Em suas crônicas, a autora valeu-se de sua memória, da observação, da interpretação dos fatos que a circundavam no ambiente em que estava inserida, e ainda relatou sua rotina como cronista e profissional da palavra.

A Campos e a campista Walnize Carvalho

A relevância de Campos no que tange à produção litero-jornalística é reconhecida por importantes autores que se debruçaram sobre a história do município. Entre eles está Horácio Sousa (2014, p. 401) que em 1935 publicou o livro *Cyclo Aureo — História do 1º centenário de Campos* e nele qualificou o município como a "capital do intelectualismo fluminense". A fim de justificar tal afirmativa, o autor destacou que Campos foi a primeira vila ou povoação provincial a possuir imprensa e, de 1835 a 1885, aproximadamente 110 jornais foram publicados nessa cidade.

Essa efervescência foi lembrada ainda antes por Múcio da Paixão (1924) no livro *Movimento Literário em Campos*. Aliás, este autor apontou que foi por intermédio da atividade jornalística que se caracterizou a "propulsão em favor das letras em Campos" (PAIXÃO, 1924, p. 15). Múcio afirmou que a primeira fase da cultura literária nesta província foi exercida no jornal e que o jornalista foi, então, o primeiro servidor das letras nesta região: "foram dessa ordem as primeiras manifestações intelectuais dos que pensavam, sentiam e tinham necessidade de transmitir ao papel impresso as suas opiniões, no louvável intento de espalhar ideias" (PAIXÃO, 1924, p. 17).

Aos autores campistas restavam então os jornais locais e, mais tarde, as revistas literárias para a publicação de suas obras, qualificando a imprensa como fator determinante para a formação literária em Campos. O professor Sérgio Arruda de Moura (2012, p. 59) contribui para esta explanação ao declarar que "imprensa, escritor-jornalista e aparelhos formam o tripé básico da instituição literária". A partir dessa contextualização, fica clara a importância que os jornais tiveram para os literatos campistas ao longo da história e, com o passar dos anos, não foi diferente.

Um dos mais prestigiados autores campistas, José Cândido de Carvalho, também iniciou sua carreira em jornais de Campos a partir da década de 1920, quando atuou como redator e revisor, antes de se firmar como romancista. Outro importante autor do município que usufruiu da imprensa para a propagação de sua obra foi Waldir Pinto de Carvalho, já na década de 1980. Este publicava nos jornais *A Notícia* e *Monitor Campista* aos domingos, em forma de folhetim, as histórias que, antes, contava nas rádios e, posteriormente, nos livros. E não foi por acaso que sua filha, Walnize Carvalho, se enveredou pelas letras — mais precisamente para as letras difundidas nos jornais.

É sobre a obra desta autora que se constitui este trabalho. Ao contrário do pai, que também se dedicava a contos e romances, Walnize aplicar-se às crônicas e entre os anos 2002 e 2017, ela escreveu semanalmente; primeiro para o *Monitor Campista*, mas após o fim deste jornal em 2009, seguiu para *O Diário*, onde também permaneceu até o fechamento, em 2017.

A partir da leitura, percebe-se que as crônicas escritas por Walnize e publicadas na imprensa campista abordam pontualmente as ideias desenvolvidas neste artigo: a leitura do mundo, a expressão da memória, e o caminho para a escrita. Isso porque são muitos os textos que tratam de temas relacionados à cidade de Campos, às vivências particulares da autora e também às agruras e deleites da atividade cronística.

As crônicas de Walnize Carvalho

Em suas crônicas, Walnize descreve os lugares que costumava visitar com frequência, recorda seus tempos de menina e moça, e relata a rotina do exercício da escrita. Apoiando-se nesta tônica, escolheram-se seis textos da referida autora para a descrição e breve análise neste artigo. A seleção qualitativa desses textos deu-se unicamente pela temática abordada pela autora, e a quantitativa, pela natureza concisa deste trabalho.

Logo, esta seção é dedicada ao detalhamento dos textos. A fim de destacar semanticamente as passagens do texto optou por buscar a ideia central do texto a partir das insinuações da autora, método prático e técnico de organização metodológica. Objetiva-se, portanto, citar alguns trechos das crônicas selecionadas e, por meio deles, relacionar às ideias esmiuçadas nas duas primeiras seções deste artigo.

As crônicas escritas pela Walnize Carvalho escolhidas para descrição e análise são:

Título	**Veículo**	**Data da publicação**
Farol com chuva	Monitor Campista	28/01/2007
Jeito de escrever	Monitor Campista	22/04/2007
Sob o sol da planície	Monitor Campista	19/10/2008
Mergulhando nas lembranças	Monitor Campista	18/10/2009
A volta à Rua do Gás	O Diário	24/03/2012
O ofício da palavra	O Diário	05/06/2016

Percebe-se que somente pelos títulos das crônicas, já é possível apreender o teor das enunciações de Walnize: ela lembra, exalta, descreve e conta "causos" vividos, sentidos, percebidos e/ou observados. Na primeira, *Farol com chuva*, a autora dedica-se à recordação. Tanto que, logo no primeiro parágrafo, já diz ao que veio: "Uma coisa é viajar no imaginário, entrar no túnel do tempo e resgatar lembranças; outra é voltar ao velho cenário e sentir na pele, olhos e coração o passado-presente" (CARVALHO, 2007, s/p).

Nesta referida crônica, Walnize rememora a infância e adolescência na praia do Farol de São Thomé, em Campos dos Goytacazes, onde costumava veranear com a família. Ela descreve alguns das tradições desse período: "De verões chuvosos relembro o passeio à tardinha pelas ruas empoçadas — eu, irmãs, colegas e primas — sob barracas

coloridas de praia. Íamos logo ver o belo espetáculo do mar bravio" (ibidem). Nota-se, aqui, a evidência de um dos aspectos desenvolvidos nas primeiras seções deste artigo: a expressão da memória.

A utilização do tempo verbal no presente do indicativo nos parágrafos iniciais e finais da crônica, e do pretérito imperfeito no centro do texto, também contribui para a apreensão de que a narrativa corresponde a rememoração de uma vivência do passado: "Eis que **retorno** neste verão à casa da infância e adolescência" (2º parágrafo); "**Voltávamos** para casa. **Entrávamos** buscando diversão" (11º parágrafo); "Eis que a neta **retorna** da caminhada no Calçadão e **comunica**" (15º parágrafo) (ibidem).

A ideia central desta crônica memorialista também está presente na última sentença: "Diante dos meus olhos um embaralhar de lembranças" (ibidem). Nota-se, portanto, um tom de saudade e melancolia no referido texto, que apresenta experiências particulares da autora.

Análogo tema pode ser compreendido em outro dos textos selecionados: *Mergulhando nas lembranças*. Esta crônica, escrita poucos anos depois, também versa sobre rememoração. "A cena aparece límpida perante meus olhos: eu, primos e irmãs (após café da manhã) trocávamos rapidamente os trajes de dormir pelos de banho de mar. E nem consultávamos o tempo! O importante era não perder tempo..." (CARVALHO, 2009, s/p). Bem como fez na crônica anterior, nesta Walnize também narra acontecimentos vividos por ela e familiares na praia campista durante o verão. "Éramos, tão somente, crianças felizes e despreocupadas curtindo férias na praia do Farol de São Tomé" (ibidem).

Nos parágrafos finais deste texto, a autora extrai apreensões a respeito dessas lembranças de veraneio e declara que aquelas vivências memoráveis exercem influência sobre a narradora no tempo presente:

> Em tempos atuais tenho pelo mar (principalmente, o da praia campista e lugar escolhido de férias das netas) admiração e respeito. Gosto de postar-me à sua frente e meditar. É como se estivesse em um santuário a ouvir cantos gregorianos que são substituídos pela melodia do bater de suas ondas. Perante gigantesca beleza extraio lições de sabedoria para um viver harmonioso: ora mergulho fundo em busca de soluções para os desafios; ora mergulho raso quando assumo minhas limitações (CARVALHO, 2009, s/p).

Logo, conclui-se que, como explicitado na segunda seção deste artigo, o resgate da memória particular e/ou coletiva é um dos aspectos intrínsecos do gênero textual

crônica e pode ser observado no catálogo da escritora campista. Outra ideia exposta por Walnize e desenvolvida neste artigo é a leitura do mundo, isto é, a referência e interpretação de aspectos relacionados a acontecimentos externos e/ou lugares específicos e reais. Entre as crônicas selecionadas, duas tratam dessa temática: *Sob o sol da planície* e *A volta à Rua do Gás*.

Na primeira, Walnize narra sua rotina ao acordar e cita alguns locais que costuma visitar em Campos. Entre esses pontos estão as ruas Aquidaban, Ouvidor, João Pessoa, Andradas e Carlos de Lacerda; algumas lojas icônicas da cidade como a Feira Livre, Luiz XV, A Noiva, Bataclan, Maracanã dos Retalhos, Pernambucanas, Casa do Alumínio, Casa Mothé, etc.; e outros prédios como o do Rádio Jornal Fluminense, o Teatro Trianon e o Monitor Campista. Neste texto, a autora também menciona alguns nomes conhecidos por ela como o "seu" Jorge, "seu" Pedro e o casal Nágila e Jamil. Percebe-se, então, a familiaridade de Walnize com a cidade em que vive, com os locais em que frequenta e com os indivíduos que encontra pelo caminho percorrido diariamente.

Já na segunda crônica, o título já aponta o nome de uma importante via de Campos, a Rua do Gás (atualmente nomeada Rua dos Goytacazes). Neste texto, a autora também menciona pontos comuns aos campistas e principalmente a ela, que passou a infância nesse local e, segundo conta no texto, retornou anos depois. Entre os lugares citados na crônica estão, por exemplo, o 8º Batalhão da Polícia Militar, a Rua Formosa, o campo do Goytacaz, a Ponte da Lapa, o Externato Regina, o Centro Esportivo Fluminense, o Horto Municipal, entre outros.

Nos dois textos, Walnize expõe a sua relação afetuosa e particular com esses locais que passou e com as pessoas com quem conviveu no período em que escrevia para os jornais. A narradora não somente aponta, mas também interpreta, assimila e constata. Essa ocorrência pode ser observada nos seguintes trechos: "Atravessei a rua com um nó atravessado na garganta e a constatação de que a Rua João Pessoa é a cara da cidade. Nela, o ditado 'o sol nasceu para todos' ficou patenteado, pois no ramo de roupas e calçados, lojas-irmãs não se estranham" (CARVALHO, 2007, s/p) e "E aqui estou eu, convivendo com o passado e o presente em clima de total harmonia, onde ambos exercem a verdadeira política 'da boa vizinhança'" (CARVALHO, 2009, s/p).

Esses apontamentos confirmam o que foi dito na segunda seção deste artigo: a "leitura do mundo" é assunto recorrente entre os cronistas, uma vez que esse gênero textual é pautado na cotidianidade — e não há nada mais cotidiano que a cidade, como

bem apontou Sérgio Arruda de Moura (2012, p. 63): “a cidade [...] trata-se de um texto em constituição à espera da leitura”.

O terceiro tema apontado neste artigo e encontrado nas narrações de Walnize Carvalho é a metalinguagem, ou seja, crônicas que descrevem o exercício de escrever crônicas. Dois textos selecionados neste trabalho tratam dessa temática; são eles: *Jeito de escrever* e *Ofício da palavra*. Em ambos, a autora enuncia a prática da escrita para os jornais e expõe aos leitores, no texto, suas reflexões sobre este. Na segunda seção deste artigo, apresentou-se alguns exemplos dessa atividade metalinguística em crônicas de outros importantes autores do gênero, como Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga e Clarice Lispector. Agora, nota-se esse mesmo exercício nos textos da autora campista.

Em *Jeito de escrever*, Walnize cita algumas de suas crônicas anteriores, narra o “ritual” habitual para a escrita e analisa sua prática própria. “Gosto de ‘cronicar’ o dia-a-dia com relatos poéticos ou humorados e, porque não, irreverentes” (CARVALHO, 2007, s/p). Já em *Ofício da palavra*, a autora se dedica a questionar as particularidades do gênero textual em que se entrega:

> Para quem convive semanalmente com palavras, agrupando-as em um texto [...] vez por outra se é questionado: — Em que gênero se enquadra sua criação literária? Respondo com humor: — Depende da água que puxo no poço de minha imaginação. Depois de recolhê-la derramo sobre a tela do computador em forma de versos ou prosa poética. (CARVALHO, 2016, s/p).

Escritos em um intervalo de nove anos, os dois textos têm a mesma essência: a análise crítica da atividade cronística. Walnize Carvalho desenvolve suas impressões sobre a profissão que exerce, ora apontando os temas recorrentes e examinando o motivo por trás dessas escolhas — “No início deste ano, período de férias das netas, descambei a falar do convívio com elas, o que fez com que mexesse no meu baú de recordações” (CARVALHO, 2007, s/p) —, ora expondo a opinião a respeito do gênero textual em questão. Tanto que, no segundo texto, a autora faz ainda um contraponto com outros gêneros, como o artigo, o conto e o poema, e decreta: “Me identifico com um fato miúdo; com uma cena corriqueira; com uma notícia em que não se prestou atenção e que entra na contramão dos assuntos do jornal; com trivialidades que se transformam em crônicas” (CARVALHO, 2016, s/p).

Diante dessas evidências apontadas nos textos de Walnize de Carvalho e dos autores que postulam a respeito da crônica, da memória, da interpretação factual e local e da metalinguagem, depreende-se que esses elementos constituem, de fato, o gênero em questão. É possível inferir que Walnize, bem como outros autores que se dedicam à prática cronística, utiliza esse gênero para manifestar suas ideias a respeito das próprias vivências, dos lugares em que ocupa, dos acontecimentos que observa e também sobre a tarefa de relatar essas experiências em textos.

Considerações finais

Nota-se, por intermédio dos conceitos e discussões dispostos neste artigo, que a crônica é um gênero que abarca vastas possibilidades textuais, tanto que a classificação desses textos a partir dos elementos estruturais é complexa. Situada no limiar entre o jornalístico e o literário, a crônica se desenvolve como um processo que pode conter elementos factuais e ficcionais, referenciais ou imaginários, memorialísticos ou reflexivos.

Neste artigo, expuseram-se alguns dos temas comumente abordados por cronistas — embora tenha-se esclarecido que, tratando-se de crônica, não há regras canônicas — a partir da obra da escrita Walnize de Carvalho publicada em periódicos distribuídos no município de Campos dos Goytacazes. Esses temas são, em suma, a leitura do mundo que cerca o cronista; a memória deste; e a atividade metalinguística de expressar essas questões em textos veiculados na imprensa.

Faz-se necessário esclarecer que não houve a intenção de abranger neste artigo todas as produções textuais de Carvalho, encerrar as discussões acerca do gênero textual crônica ou, ainda, fazer deste trabalho uma fonte vasta de pesquisa a respeito da produção jornalística e literária em Campos. Ao contrário, o presente artigo pretende apenas incitar e contribuir para a discussão relativa às crônicas, mais especificamente às crônicas genuinamente campistas — tanto no que se refere à autora, quanto às referências presente nos textos.

Desta feita, a partir da breve análise desenvolvida a partir do recorte da obra de Walnize de Carvalho e considerando os conceitos apresentados, pode-se depreender que as crônicas aqui analisadas apresentam elementos constitutivos e característicos deste gênero textual e, logo, confirmam a hipótese de que a crônica é como um diário público; um discurso pessoal e intransponível; a expressão da parcialidade publicada em um

veículo tido como neutro; a contradição entre a realidade e a fantasia; um refúgio daqueles que veem, na palavra escrita, a exteriorização do íntimo e a interiorização do explícito.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. Ciao. **Jornal do Brasil**, São Paulo, 29 set. 1984. Disponível em http://www.algumapoesia.com.br/drummond/drummond38.htm . Acesso em: 21 fev. 2018.

ARRIGUCCI JR., Davi. Fragmentos sobre a crônica. In: _____. **Enigma e comentário**. São Paulo: Companhia dasLetras, 1987. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1918754/mod_folder/content/0/Davi%20Arrigucci%20FRAGMENTOS%20SOBRE%20A%20CR%C3%94NICA.pdf?forcedownload=1 . Acesso em: 15 fev. 2018.

ASSIS, Machado de. O nascimento da crônica. In: **As Cem Melhores Crônicas Brasileiras**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2007.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. Trad. Paulo Neves. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BRAGA, Rubem. **As coisas boas da vida**. 6.ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

CAMPOS DOS GOYTACAZES. Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes. Superintendência de Comunicação Social. **Arquivo Público revisita história do escritor Waldir Pinto de Carvalho**. 2017. Disponível em https://www.campos.rj.gov.br/exibirNoticia.php?id_noticia=40216 . Acesso em: 02 abr. 2018.

CANDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. In: _____. [et al]. **A crônica**: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas: Editora da Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

CANDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. In: ANDRADE, Carlos Drummond de; et al. **Para gostar de ler**: crônicas. São Paulo: Ática, 1980. Disponível em http://grad.letras.ufmg.br/arquivos/monitoria/Antonio%20Candido%20A%20VIDA%20AO%20R%C3%89S%20DO%20CH%C3%83O.pdf . Acesso em: 15 fev. 2018.

COELHO, Marcelo. Notícias sobre a crônica. In: CASTRO, Gustavo de; GALENO, Alex (orgs.). **Jornalismo e literatura**: a sedução da palavra. São Paulo: Escrituras, 2002.

COUTINHO, Afrânio. Ensaio e crônica. In: COUTINHO, Afrânio; COUTINHO, Eduardo de Faria (orgs). **A literatura no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.v. 6, p. 117-43.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2001.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. Disponível em

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2033379/mod_folder/content/0/SER%20CRONISTA%20Clarice%20Lispector.pdf?forcedownload=1 . Acesso em: 22 fev. 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MELO, Adélio. A primeira ordem de interpretar. **Revista da Faculdade de Letras**. Série de Filosofia, nº 7. Portugal: Universidade do Porto, 1990. Disponível em http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1760.pdf . Acesso em: 16 fev. 2018.

MOISÉS, Massaud. **História da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1989.

MOURA, Sérgio Arruda de. Literatura, imprensa e cidade: a constituição do campo literário no Brasil. **Vértices**, Campos dos Goytacazes, v. 14, n. 2, p.55-66, 2012.

PAIXÃO, Múcio da. **Movimento literário em Campos** - Notícias sobre alguns poetas e prosadores campistas. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, de Rodrigues & C., 1924. Disponível em http://bibliotecavirtual.camaracampos.rj.gov.br/?option=com_flippingbook&view=book&id=272&page=1 . Acesso em: 26 mar. 2018.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212. Disponível em: http://www.pgedf.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%202.pdf . Acesso em: 16 fev. 2018.

REDMOND, William Valentine. Aspectos da crônica no Brasil: uma reflexão crítica. **Verbo de Minas**, v. 9, n. 17, jan./jun. 2010. Disponível em http://seer.cesjf.br/index.php/verboDeMinas/article/download/238/145 . Acesso em: 15 fev. 2018.

SÁ, Jorge de. **A crônica**. São Paulo: Ática, 1987.

SIQUEIRA, Walter. **Panorama da literatura campista**. V. 47. Campos dos Goytacazes: Instituto Campista de Literatura, 1986. Disponível em http://bibliotecavirtual.camaracampos.rj.gov.br/?option=com_flippingbook&view=book&id=96&page=1 . Acesso em: 26 mar. 2018.

SIMÕES, André. A evolução da crônica como gênero nacional. **Revista Estação Literária**, Londrina, Vagão-volume 4, 2009. Disponível em http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL4Art5.pdf .

SOUZA, Mariana Jantsch. A memória como matéria prima para uma identidade: apontamentos teóricos acerca das noções de memória e identidade. **Revista Graphos**, 2014. Disponível em http://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/viewFile/20337/11264 . Acesso em: 16 fev. 2018.

SOUSA, Horácio. **Cyclo Áureo - História do Primeiro Centenário de Campos 1835-1935**. Campos dos Goytacazes: Essentia Editora, 2014.

O DESAPREÇO PELA LEITURA LITERÁRIA NO BRASIL:
UM PROBLEMA ENRAIZADO NO ENSINO DE LITERATURA

Emanuely de Araujo Manhães Guimarães[1]
Thalia Nogueira Mutuana[2]

Introdução

Ler literatura é uma prática vista por grande parte dos estudantes de ensino básico em nosso país como algo maçante e desinteressante. Ao nos aprofundarmos nas raízes desse problema, é possível perceber um conjunto de fatores que apontam muito mais do que uma simples falta de interesse ou preguiça, que é como muitos justificam o fato de que no Brasil poucos leem por prazer, como aponta a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, de 2015, realizada pelo Instituto Pró-livro. Filipouski e Marchi (2009, p. 21) afirmam que "leitores leem literatura pelo prazer de ler", mas o ambiente propício ao fomento desse prazer é raro, tendo em vistao cenário socioeconômico, político, cultural e, principalmente, educacional brasileiro.

Esses fatores são alguns dos fatores que dificultam grandes avanços sociais e individuais que o desenvolvimento de uma leitura crítica e constante pode proporcionar em várias áreas. "A partir da leitura literária, é possível desafiar os alunos para produzirem discussões que ampliem o conhecimento de mundo, explorar questões

[1] Aluna do curso de Licenciatura em Letras - Português/Literaturas no Instituto Federal Fluminense (IFF). Tem interesse principalmente em análise do discurso, linguística e literatura infantojuvenil. Formada no Magistério de Nível Médio, atualmente leciona no 1° segmento do Ensino Fundamental pela Prefeitura de Campos dos Goytacazes. E-mail: emanuelymanhaes@gmail.com

[2] Aluna do curso de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas no Instituto Federal Fluminense (IFF). Possui interesse nas áreas de Língua Portuguesa, Linguística e Gramática Histórica. Atua como bolsista de Iniciação Científica no Núcleo de Estudos Culturais, Estéticos e de Linguagem do Instituto Federal Fluminense (NECEL). E-mail: thaliamutuana@gmail.com

relacionadas ao país e seus habitantes, em sua diversidade", apontam Filipouski e Marchi (2009, p.9). Contudo, embora o estabelecimento da democracia tenha trazido consigo a disseminação de teorias pedagógicas fundamentadas em conceitos que valorizam a compreensão da leitura e procuram abolir a mecanização da mesma, além de considerável queda na taxa de analfabetismo, as práticas de ensino utilizadas nas camadas mais populares permanecem corroborando para um distanciamento entre os sujeitos e a disposição, o tempo e o acesso à leitura espontânea e agradável.

Isto posto, buscamos identificar e entender as problemáticas escolares que distanciam o aluno do hábito de ler, enfrentadas por toda a comunidade escolar desde a alfabetização. Apresentaremos, a seguir, os resultados dessa pesquisa acompanhados de uma análise sócio-histórica e conceitual da leitura, do ensino de literatura e do leitor em ação.

O hábito da leitura no Brasil: uma perspectiva histórico-contextual

A escrita, criada por volta de 4.000 a.C. na Mesopotâmia tendo como objetivo o registro de acontecimentos e informações é considerada um dos maiores marcos para a evolução humana, pois possibilitou a formação de outro ato que se tornaria primordial nas sociedades modernas: a leitura. Derivada do termo latino *"lectura",* é designada como o ato de apreender o conteúdo de um texto escrito.

É através da escrita e da leitura que o homem pode expandir seus conhecimentos; é por meio de produções textuais que uma infinidade de posicionamentos pode ser adquirida e questionada. O hábito da leitura de literatura, especificamente, proporciona uma ampliação da visão de mundo e do senso crítico do sujeito, que se torna capaz de ler o mundo com novas convicções. Tudo isso se atrela à concepção de letramento[3], que surge no Brasil na década de 1980 trazendo à tona discussões e propostas educacionais que envolvem a compreensão da leitura e da escrita e não apenas a decodificação, a cópia e a leitura mecanizada, que permearam as concepções tradicionais até então vigentes no sistema educacional do país. Uma vez que a educação é a matriz para a aquisição do sistema de escrita alfabético que possibilita o ato de ler, a mesma está diretamente relacionada com a relação que o indivíduo terá durante sua vida com textos literários.

[3] Vocábulo derivado do inglês *literacy*.

Porém, é necessário considerar que a expansão da possibilidade de acesso a livros por pessoas comuns demorou bastante a ocorrer no Brasil só se consolidou no século passado.

> A ocorrência de livros mostrou-se debilitada nos séculos iniciais da ocupação portuguesa. Os primeiros livros de que se tem notícia no Brasil eram livros instrucionais - de religião ou Latim - enviados a pedido dos jesuítas. Movidos pela escassez da época, esses religiosos copiavam à mão os livros existentes para serem utilizados por seus discípulos durante as aulas e nas instruções religiosas. Partindo de tais perspectivas, as obras religiosas e devocionais compunham a literatura predominante no século XVI. (PAIM, 2009, p. 490)

As bibliotecas do século XVII e XVIII ainda eram desprovidas de livros e os que existiam eram majoritariamente devocionais. É a partir do século XIX, com a instalação da imprensa e implantação de escolas formais, que novas obras literárias dividem - com os livros religiosos -, espaço nas estantes. Romances, contos e crônicas, a maioria publicada em jornais ou em formas de folhetins, eram amplamente consumidos por uma minoria alfabetizada pertencente à elite, que via na leitura uma forma de aproveitar o ócio.

> No Brasil oitocentista a presença do livro era o retrato do contexto social da época, onde as restrições, as desigualdades e os privilégios ditavam as regras do acesso e da posse de obras literárias. No caso dos mais humildes, a inacessibilidade era elemento estratégico de controle e exclusão. (PAIM, 2009, p. 490)

O célebre Machado de Assis expôs, em uma crônica datada de 15 de agosto de 1876, a situação da sociedade brasileira oitocentista em relação à leitura: “A nação não sabe ler. Há só trinta por cento dos indivíduos residentes neste país que podem ler; desses, uns nove por cento não lêem letra de mão. Setenta por cento jazem em profunda ignorância.” (TUFANO, 1983 apud MACHADO DE ASSIS, 1983, p. 7)

Já no século XX, o acesso ao conteúdo literário deu início à sua tardia democratização, com o ensino público expandindo o acesso escolar às classes menos favorecidas, a institucionalização da obrigatoriedade educacional e consequentemente um crescente número de alfabetizados em meio à população. É interessante citar que obras voltadas para o público infantil, como os clássicos de Monteiro Lobato, trouxeram um novo viés ao mercado literário brasileiro na primeira metade do século.

Com o início da ascensão de novas tecnologias a partir da segunda metade do século, o mercado editorial recebeu um grande impulsionamento, e livros e revistas puderam ser produzidos em maior quantidade e qualidade com preços mais acessíveis.

O século XXI vê desenvolver-se sociedades com considerável estrutura tecnológica, onde é possível obter uma série de informações com apenas um clique. Embora a maior parte dos livros físicos ainda sejam de um valor elevado para grande parte da população, com o advento da internet, o acesso a obras literárias tornou-se mais fácil, já que é possível ler de forma gratuita e coletiva em plataformas online como o famoso *Wattpad*, por exemplo.

Entretanto, é possível notar que o processo de democratização da leitura no Brasil ocorreu de forma lenta e demorada – assim como o acesso às tecnologias da informação e da comunicação também está longe de ser generalizado. Há de se considerar, ainda, que apenas o acesso aos textos literários não é o bastante para configurar um país leitor, principalmente quando retomamos, como fizemos até aqui, a perspectiva histórica que nos mostra que a leitura e a educação eram para poucos e que somente um grupo social e economicamente privilegiado possuía o poder de consumo de textos literários, como bem explicita Ana Maria Machado:

> Tradicionalmente, a leitura devia ser para poucos porque ela é sempre um elemento de poder e podia ameaçar as minorias que controlavam os livros (e o conhecimento, o saber, a informação). Essas ideias de alfabetização para todos e acesso amplo aos livros são muito recentes na história. Mas como estão aí, e não há mais jeito para conseguir manter a massa na ignorância total, até parece que surgiu outra tática de propósito: distrair a maioria da população com outras coisas, para que ela nem perceba que tem uma arca cheia de um rico tesouro bem à sua disposição, pertinho, ali no canto da sala. (MACHADO, 2009, p.18).

De fato, um país leitor não é o desejo da elite, uma vez que democratiza a sociedade e eleva a multiplicidade cultural. A educação escolar possui um papel fundamental que pode conscientizar os cidadãos através da leitura. Porém, tem caminhado para o oposto desse ideal ao manter um sistema de ensino que hierarquiza o aprendizado e a literatura, distanciando-a dos alunos ao apresentá-la de forma metódica e descontextualizada.

De casa à escola: raízes do hábito de ler (ou da falta dele)

Para discorrermos sobre a formação de leitores, é necessário analisarmos o início do processo de alfabetização. Aqui, abordamos o letramento como grande motivador da leitura, um processo que começa desde o nascimento e que não prescinde do incentivo familiar e social à convivência com os livros. Sobre isso, Ana Silva menciona que:

> [...] a maneira mais eficaz de formar novos leitores é pela via do contágio. Isso acontece quando o pai, um irmão, um amigo ou um professor consegue convencer o iniciante de que ler é mais que um entretenimento, é uma necessidade, tão imprescindível como o ar que se respira. (SILVA, 2009, p.25).

A autora indica que a leitura deve ser apresentada à criança antes mesmo antes da alfabetização, por meio de "audição de histórias e poemas, com a criança acompanhando no livro a versão visual dada pela ilustração" (2009, p.29). É notável que a capacidade de aprendizagem, de um modo geral, é maior na infância; por isso, é essencial estabelecer o hábito o ato de ler para e com as crianças desde bebês, uma vez que essa experiência vai muito além de entretenimento, como reforça Ana Maria Machado em seu livro *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo,* citando Umberto Eco:

> As crianças brincam com boneca, cavalinho de madeira ou pipa a fim de se familiarizar com as leis físicas do universo e com os atos que realizarão um dia. Da mesma forma, ler ficção significa jogar um jogo através o qual damos sentido a uma infinidade de coisas que aconteceram, estão acontecendo ou vão acontecer no mundo real. Ao lermos uma narrativa, fugimos da ansiedade que nos assalta quando tentamos dizer algo de verdadeiro a respeito do mundo. (ECO, 1994 apud MACHADO, 2009, p.20).

A pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* de 2015, que citamos na introdução, aponta que "o hábito de leitura dos pais tem forte influência na construção do hábito de leitura dos filhos" e "os leitores têm pais relativamente mais escolarizados do que os não leitores". (FAILLA, 2016, p. 209). Sendo assim, ao analisar que a pesquisa indica 44% da população como não leitora e que 30% nunca comprou um livro (o que está profundamente atrelado às classes sociais, pois 60% dos cidadãos das classes D/E são considerados não leitores contra 76% de leitores da classe A), além da constatação dos

dados de pesquisa levantados em 2016 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que revela que o Brasil ainda possui cerca de 11,8 milhões de analfabetos, constituindo aproximadamente 7,2% da população com 15 anos ou mais, podemos perceber que não é grande o número de consumidores da leitura entre a população adulta, que inclui os pais de alunos. Esse cenário gera grandes atrasos na aquisição da leitura e da escrita por parte da criança, mas não se deve culpabilizar os pais, pois muitos também são afetados nesse processo de não poder ler ou de não poder ler com seus filhos, nem acompanhar seus processos de aprendizagem mais de perto quando fadados a uma longa jornada de trabalho que possibilite o sustento da família, por exemplo. Isso no caso dos pais letrados porque a pesquisa citada também evidencia outro empecilho: 60% dos não leitores "indicam dificuldade de compreensão ou habilidade leitora". (p. 36).

Portanto, nota-se que, por muitas vezes, a falta do incentivo familiar à leitura não se trata de escolha ou interesse dos pais, mas, sim, de questões muito mais profundas, com suas raízes no aspecto político, social e econômico do país. Nessa conjuntura, cabe à educação instigar a leitura durante a formação do jovem na educação básica. É justamente nesse campo que resolvemos investigar o aspecto escolar na trajetória do indivíduo com a literatura, desde a primeira infância até a vida adulta. Se a instituição escolar se torna o único lugar que pode tornar possível o contato de grande parte da população com a literatura, as práticas pedagógicas da educação pública, principalmente, devem ter como grande objetivo formar um cidadão leitor e crítico, que buscará aprender cada vez mais a fim de adquirir consciência social para lutar por seus direitos. Zilberman observa que

> [...] os recursos à literatura podem desencadear com eficiência um novo pacto entre os estudantes e os textos, como entre o aluno e o professor. Nesse caso, trata-se de estimular a vivência única com a obra, visando o enriquecimento intelectual do leitor, sem finalidades precípuas ou cobranças ulteriores. Já que a leitura é uma descoberta do mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual, cumpre deixar que este processo se viabilize na sua plenitude. (ZILBERMAN, 2009, p. 35).

Não é o que acontece de fato, visto a discrepância entre a abordagem dos estilos de época e de obras canônicas e a realidade dos alunos de escola pública numa apresentação que permanece caracterizando-as como "superiores" às culturas de origem dos educandos. O rapper brasileiro Thiago Elniño, em sua canção *Pedagoginga*, expressa a insatisfação com essa pedagogia tradicional que prevalece nas escolas do país e que

marginaliza as vivências da população pobre. Não aproximar o texto do leitor, não instigar a curiosidade, não despertar a busca pela compreensão das diferentes linguagens e contextos de cada um dos textos compromete diretamente a visão de leitura que os indivíduos, que já não possuem acesso em casa, terão pelo resto de suas vidas. Para confirmar tal situação, apresentaremos a seguir os resultados da pesquisa que realizamos através de um questionário on-line e entrevistas com professores. Classificamos a pesquisa como exploratória, prospectiva e não conclusiva.

Formação do leitor e ensino de literatura: algumas evidências

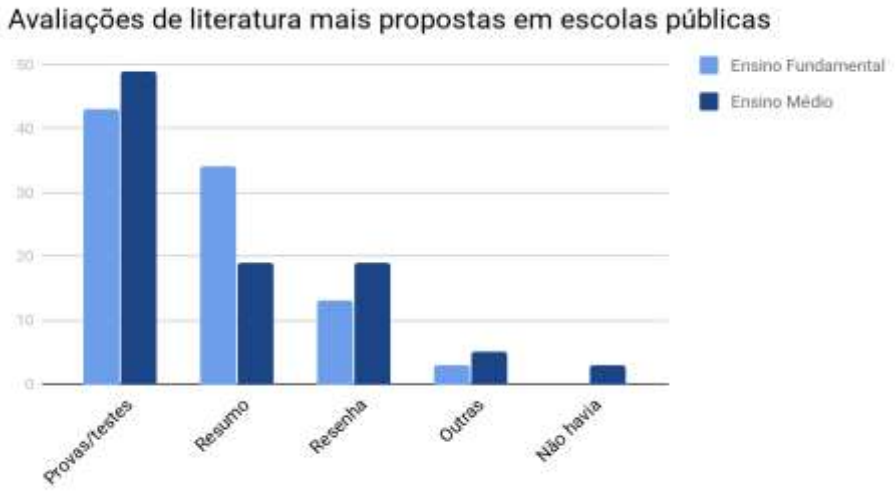
O objetivo da pesquisa que realizamos foi buscar de dados que validassem ou não nossa hipótese de haver, no atual ensino de literatura, predominantemente nas escolas públicas, defasagem, ineficiência e incapacidade de gerar interesse pela leitura entre os educandos. Para isso, aplicamos um questionário on-line que aceitou respostas de 100 adolescentes e jovens entre 13 e 25 anos em março de 2018. A análise considerou as divergências nas respostas e subdividiu o público em outras faixas etárias e grupos: 13 a 15 anos, 16 a 18 anos, 19 a 25 anos, grupos de alunos ou ex-alunos de escolas públicas ou particulares de variadas cidades do país. Coletamos informações sobre a prática pedagógica da disciplina Literatura/Língua Portuguesa predominantemente utilizada na(s) instituição(ões) em que estudaram, a fim de compararmos os resultados da rede pública e a rede privada e de outros fatores que influenciassem a vida dos jovens como leitores.

Um primeiro ponto que chama a atenção entre as respostas é prevalência dos clássicos da literatura brasileira entre os livros trabalhados nas disciplinas em questão. Para indicarem as atividades avaliativas geralmente relacionadas à leitura desses clássicos no Ensino Fundamental e/ou Médio, oferecemos uma questão de múltipla escolha. Em todas as categorias de respostas, a opção “prova/teste com questões objetivas” se destacou em primeiro lugar, seguida da opção “resumo”, principalmente no Ensino Fundamental. No Ensino Médio integrado ao técnico, modelo adotado das instituições federais, “prova/teste com questões objetivas” aparece seguida de “resenha”. Na rede pública municipal e estadual, o percentual de propostas de resenhas ficou aquém do percentual da rede particular, tanto para o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio.

Permanecendo no ensino municipal e estadual, 4,1% das respostas para o Fundamental apontavam a inexistência de atividades com leitura de clássicos em sala de

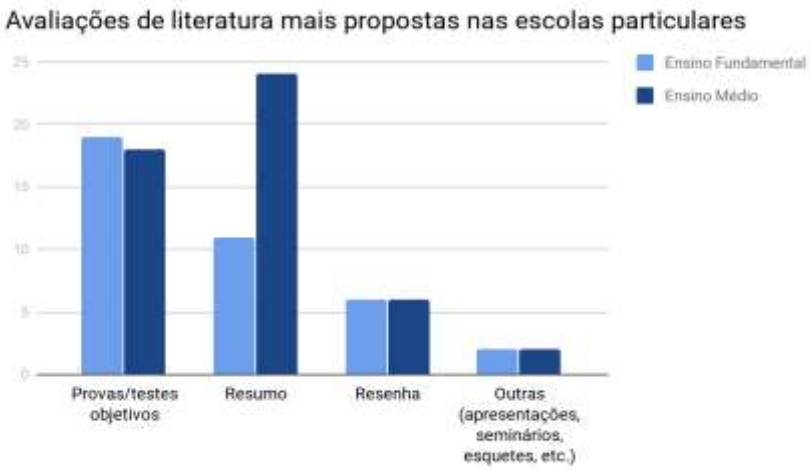
aula, número que subiu para 5,7% no Ensino Médio. Dados como esses apontam o descaso da rede pública para com o papel de incentivo à leitura literária que a escola deveria promover, uma vez que as provas com questões objetivas e os resumos são atividades que facilmente podem ser feitas apenas com a rasa leitura de algumas partes do livro ou de seu resumo na internet, ou com a explicação da história nele contida por parte de algum colega; opções que contabilizaram aproximadamente 40% dos alunos que responderam à pesquisa, ao serem questionados sobre o que faziam diante da cobrança de leitura para tais atividades.

Gráfico 1 – Avaliação de literatura mais proposta em escolas públicas



Fonte: Elaborado pelas autoras.

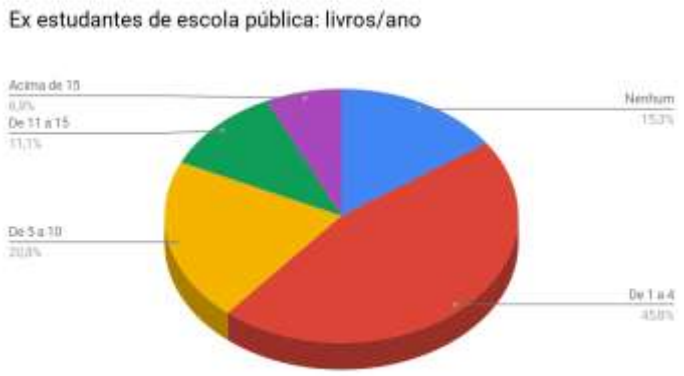
Gráfico 2 – Avaliações de literatura mais propostas nas escolas particulares



Fonte: Elaborado pelas autoras.

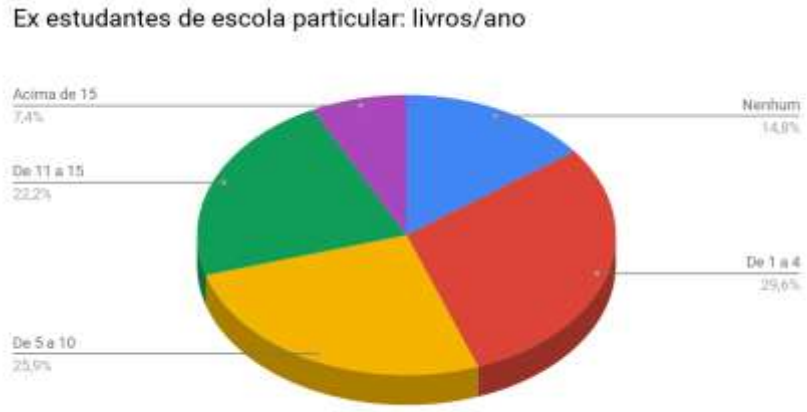
Após essas verificações, buscamos relacionar esse modelo de ensino de literatura e os hábitos de leitura entre os jovens participantes da pesquisa. Os dados seguem abaixo:

Gráfico 3 – Ex-estudantes de escola pública: livros/ano



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Gráfico 4 – Ex-estudantes de escola particular: livros/ano



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Um ponto interessante de se notar é que, considerando todas as respostas, também questionamos a respeito da alfabetização de cada participante: se foi consolidada na escola ou em casa, o que poderia apontar um contexto familiar mais ou menos incentivador à leitura. De fato, somente os que afirmaram ler entre 11 e 15, ou acima de

15 livros por ano, representaram um grupo cuja alfabetização foi consolidada pela própria família. Diante disso, é possível pressupor um maior hábito de leitura daqueles que receberam incentivo familiar.

A maioria dos participantes, que representam 41% das respostas, revelam ler de 1 a 4 livros por ano, em média. A maior parte declarou ter estudado em escola pública durante seu ensino fundamental e, destes, 24% disseram ter aprendido a ler em casa, com parentes ou responsáveis.

Dos que dizem não possuir o costume de ler livro algum ao ano, a maioria assegura ter tido a disciplina de Literatura na escola baseada em avaliações tradicionais sobre clássicos brasileiros. Entre esses, 25% leem ou liam o livro completo apenas em função dessas atividades:

Gráfico 5 – Resposta dos estudantes à tarefa de leitura de clássicos

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os dados obtidos nos fazem lembrar da pesquisa *O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola*, de 2013, desenvolvida pelo CEBRAP com o apoio da Fundação Victor Civita. Ela indica que apenas 19,1% dos alunos enxergam sentido n o conteúdo de Literatura, ficando esta também em último lugar como disciplina de que gostam; em contraponto com a disciplina de Língua Portuguesa, que alcança os maiores números nesses quesitos em concorrência com todas as outras do ensino médio. Essa

contradição é explicada exatamente porque o jovem de baixa renda não enxerga utilidade prática das disciplinas não canônicas dentro de sua realidade. Quanto a isso, a pesquisa ainda confirma o que buscamos argumentar: "o que se tem hoje é um Ensino Médio pautado em um currículo elaborado, em grande parte, em desconexão com a realidade dos alunos pobres, e marcado pela inexistência de políticas que estabeleçam uma relação de interesse e aprendizado." (CEBRAP; FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2013, p. 114).

Todorov, quanto aos aspectos que permanecem fornecendo à Literatura uma rejeição em massa, salienta:

> [...] o estudante não entra em contato com a Literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. [...] Para esse jovem, Literatura passa a ser então muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública. (TODOROV, 2009, p. 10).

Também realizamos entrevistas com 4 professores de literatura do ensino fundamental e médio da rede pública estadual e da rede privada em Campos dos Goytacazes. Coletamos informações sobre suas respectivas formações acadêmicas, sua frequência e prática de leitura, atividades avaliativas que aplicam e o desempenho literário dos alunos. De modo geral, declararam que boa parte dos adolescentes para os quais lecionam não são letrados. Sobre o nível de interesse de suas turmas pela leitura, os professores que relataram elaborar tarefas diversificadas (tais como seminários, debates, esquetes, saraus) afirmaram que seus alunos, em um geral, possuem apreço pelos livros. O mesmo não foi dito pelos professores que admitiram aplicar apenas avaliações mais sistemáticas. Indagados a respeito do desinteresse pela leitura, que temos observado e apontamos neste trabalho, os principais fatores mencionados foram: a falta de estímulo doméstico e escolar ao hábito de ler e a internet, que, segundo eles, atrai a atenção dos jovens principalmente com entretenimento e acaba por tornar a leitura de livros físicos uma prática menos cativante.

De acordo com um dos professores entrevistados, para que os alunos estimem a leitura de textos literários, é dever do docente "mostrar paixão pela leitura, para que isso possa atrair o aluno. A apresentação desta leitura deve ser interessante, a história deve ser interessante, deve ser algo que atraia a atenção".

Diante desses resultados, os professores podem despertar o prazer pela leitura nos alunos mediantes algumas formas de motivação:

> 1) Conscientizar o aluno do significado do ato de ler (leitura como conhecimento).
> 2) Observar com o aluno como o texto ficcional nos fala de nossa realidade e nos ajuda a compreendê-la.
> 3) Por meio de exercícios variados, jogos, brincadeiras, transformar esse aluno numa espécie de coautor do texto, induzindo-o também a criar. (SILVA, 1993, p. 108).

A falta de interesse pela literatura parece estar diretamente atrelada ao fato de que a sociedade contemporânea vem se sustentando na hipertextualidade e não linearidade de textos, onde o excesso de informações distribuídas com extrema rapidez dificulta a concentração na linearidade do texto literário. A respeito disso, Pierre Lévy declara:

> Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em "níveis", organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes "superiores", a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa posição singular e evolutiva. (LÉVY, 1999, p. 158).

Dessa forma, a multiplicidade de conteúdos que a era digital proporciona aos jovens constitui uma transformação radical na aprendizagem e, por conseguinte, no contato com a leitura literária. Não é conveniente ignorar essa situação ou tratá-la como motivo do fracasso quanto à tentativa de atrair os jovens ao hábito de ler. Depreende-se que é preciso mudar a forma de estabelecer esse propósito escolar. Acerca dessa carência de constante atualização nas práticas de ensino, Freire pontua que "Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1996, p. 39).

Sabemos que muitos são os desafios enfrentados pelos professores em nosso país, seja na falta de reconhecimento financeiro ou social, além da falta de infraestrutura para a aplicação do que se aprende na formação acadêmica. Tudo isso desmotiva fortemente quem segue nessa profissão; entretanto, é necessário romper com as práticas

elitistas na escola. Não se trata, obviamente, de abolir a leitura dos clássicos da literatura brasileira, que representam, além de um registro social de uma época, verdades profundas sobre a vida humana, mas, sim, de não suprimir o conhecimento prévio dos alunos e nem força-los a ler obras nas quais não veem sentido pela falta de contextualização nas aulas.

Considerações finais

Por meio da breve análise sócio-histórica apresentada, foi possível observar como se deu o processo de aquisição de leitura de textos literários no Brasil e como isso se reflete nos dias atuais, quando as classes menos favorecidas continuam com pouco ou nenhum acesso às obras literárias. Uma das principais fontes para adquirir gosto pela leitura é, ou deveria ser, a escola, visto que a leitura familiar permanece como privilégio das classes mais altas.

Apesar disso, os apontamentos da pesquisa exploratória nos indicam que o ensino de literatura ou a prática de letramento escolar não têm sido eficaz em sua tarefa de atrair os estudantes à leitura dos textos literários, pois repassam essa prática como simples requisitos escolares, fazendo-os encararem os livros como algo desprovido de sentido em suas vidas, na falta de atividades avaliativas estimuladoras de compreensão e criação. Os alunos alfabetizados em casa, em geral indicam possuir o que para muitos ainda é um privilégio: o impulso familiar na leitura e escrita, o que lhes dá maiores chances de se constituírem leitores.

Dessa forma, resta à escola repensar o ensino de literatura, que pode ser a única oportunidade de aproximar muitos estudantes dos livros. O cenário observado indica obsolescência das práticas escolares que tendem a delimitar ainda mais as diferenças entre os que possuem um ambiente familiar favorável à leitura e os que não possuem. Esses, por causa da alienação que o ensino reproduz, acabam por considerar a literatura como algo que não lhes diz respeito.

Ao contrário disso, nosso objetivo, aqui, é defender que o incentivo à leitura como direito do cidadão e ato de resistência política e social, deve ser o foco de uma educação que promete ser transformadora. Do contrário, jamais será.

Referências

FAILLA, Zoara (Org). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FILIPOUSKI, Ana Mariza R. MARCHI, Diana Maria. **A formação do leitor jovem: temas e gêneros da literatura.** Erechim: Edelbra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

PAIM, Carmelice Aires. Breve História da leitura no Brasil: os livros, as tensões e os saberes na Colônia (Século XVIII). In: 17o COLE (Congresso de Leitura do Brasil, 2009, Campinas. **Caderno de Resumos e programação do Congresso de Leitura do Brasil (17. :2009).** Campinas: Editora UNICAMP, 2009. v. 17. p. 490-490.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras - impasse e alternativas no trabalho do professor.** Belo Horizonte: RHJ, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TORRES, Haroldo da Gama; FRANÇA, Danilo; TEIXEIRA, Jacqueline; CAMELO, Rafael; FUSARO, Edgard. **Relatório final: O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola - Projeto de pesquisa desenvolvido pelo CEBRAP com o apoio da Fundação Victor Civita.** São Paulo: Fundação Victor Civita; Cebrap, 2013. Disponível em http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/2013/11/130917_jovens_pensam_escola.pdf . Acesso: 24 jul. 2018.

TUFANO, Douglas. Prefácio. In: ASSIS, MACHADO, de, 1839-1908. **Dom Casmurro: texto integral/Machado de Assis.** São Paulo: Ed. Moderna, 1983.

ZILBERMAN, Regina; Rösing, Tania M. K. **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009.

PARTE III

ENSAIOS

A MULHER NEGRA NA UNIVERSIDADE E AS AÇÕES AFIRMATIVAS EM EDUCAÇÃO

Teresa Cristina Roza Pereira Monteiro[1]

Gecielma Rangel da Costa Almeida[2]

Roberta da Silva Pessanha[3]

Introdução

Este ensaio reflete sobre a história da inserção da mulher negra na universidade brasileira. Relaciona a sua trajetória educacional, marcada por atrasos e desigualdades, com questões de raça, gênero e diversidade sexual. Retoma pesquisas já realizadas sobre o assunto e delimita a discussão colocando seu foco nas primeiras mulheres negras a concluírem o ensino superior no país e nas primeiras a concluírem a pós-graduação *stricto sensu*.

Antes de tudo, vale relembrar as condições que marcam a presença dos homens negros e das mulheres negras no Brasil. De acordo com Theodoro (2008, p.16-22), o recenseamento realizado no Brasil em 1821 calculava a um total três milhões de habitantes no país, dos quais 1,6 milhão era de escravos. O censo de 1872, ano seguinte à promulgação da Lei do Ventre Livre, contabilizou a população brasileira em 10 milhões de pessoas sendo 15,24% de escravos. (SOUZA, 2013). Vale ressaltar a situação de

[1] Nascida em Campos dos Goytacazes, estado do Rio de Janeiro, é licenciada em Ciências Sociais (2017) pela Universidade Federal Fluminense (UFF), em Campos dos Goytacazes. Faz, atualmente, o bacharelado em Ciências Sociais na mesma instituição. E-mail: teresacrpmonteiro@hotmail.com

[2] Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF) de Campos dos Goytacazes. Tem interesse em estudos sobre memória, identidade social, gênero e escravidão no Brasil com foco nas mulheres negras. E-mail: gecielmarangel@hotmail.com

[3] Nascida em Campos dos Goytacazes, é graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF), em Campos dos Goytacazes. Faz parte do projeto de pesquisa "Entre o sagrado e o Profano: o ensino de sociologia como campo de observação", coordenado pela Profa. Dra. Andréa Lucia da Silva de Paiva. E-mail: roberta240977@gmail.com

Campos dos Goytacazes, então Vila de São Salvador, naquele mesmo ano: aqui viviam 11.511 homens e mulheres livres e 8.009 escravos e escravas totalizando 19.520 pessoas. (PEREIRA, 2012). O lugar, de fato, registrada o maior número percentual de população escrava de todo o país.

Henriques (2017) avalia que a liberdade proporcionada pela abolição no Brasil não forneceu aos negros integridade e dignidade. Toma-se, por exemplo, o caso das mulheres negras alforriadas, que, depois de se sujeitarem a todo tipo de abuso que marcavam a sua condição de escravas, foram relegadas ao trabalho doméstico, no exercício de cozinheira, amas de leite entre outras atribuições pesadas e desvalorizadas, porquanto lhes faltava também qualificação para outro tipo de atividade.

Souza (2003), por sua vez, lembra que, ao longo dos anos, não foram estabelecidas políticas públicas para negros e negras libertos e libertas de modo que fossem iniciados em outras funções. Sem emprego, sem estudo e sem lugar para morar, a concorrência desigual com os brancos no mercado de trabalho foi um dos fatores que impediu sua inserção e real inclusão na sociedade.

Outro agravante é o preconceito. O discurso que inferiorizava o negro com relação ao branco no Brasil colônia replica ainda nos dias atuais. Os negros e as negras, sua condição e sua cultura sofrem de um grave apagamento. E a despeito da miscigenação e da grande representatividade da raça entre a população brasileira, essa invisibilidade colabora para a naturalização do racismo. Além disso, como diz Jessé Souza (2006), a naturalização e a aceitação da desigualdade e da precariedade são outras feridas profundas no seio da sociedade. Para Hasenbalg (1979), é justamente no apagamento do outro e de sua condição humana que estão as raízes de outros males, como o segregacionismo e o sexismo, que permeiam a estrutura das relações sociais marcadas pelo racismo que, como veremos, influenciou na restrição do acesso da população negra ao ensino escolar – e, no caso das mulheres negras, que são o tema deste trabalho, à sua ascensão na academia.

População negra e o lugar na academia

Segundo o IBGE, o número de pessoas autodeclaradas pretas ou pardas tem crescido no Brasil, em detrimento do número de pessoas que se autodeclaram brancas.

Tabela 1 – Evolução de autodeclararão racial no Brasil

AUTODECLARADOS	2012	2016
Brancos	46,6%	44,2%
Pardos	45,3%	46,7%
Pretos	7,4%	8,2%

Fonte: IBGE, 2018 (adaptado).

Para Maria Lucia Vieira, gerente da pesquisa, o aumento do autodeclarado pardo e preto é resultado de uma maior valorização da própria cor pela população negra. (IBGE, 2018). A mudança não se deu em termos de aumento na quantidade da população negra, mas, sim, na forma como as pessoas se veem.

A maior visibilidade das questões raciais no Brasil, assim como o reconhecimento de si, da própria condição e seus potenciais e direitos por parte de sujeitos historicamente segregados em diversas instâncias, tem colaborado na legitimação de uma outra discussão importante quando se fala em justiça social: o acesso de negros e negras à educação. No que refere especificamente às mulheres negras, que são o tema deste trabalho, as estatísticas, por si mesmas, justificam a discussão que propomos: ainda que, segundo o IBGE (2018), as mulheres, de um modo geral, estudem mais tempo do que os homens, apenas 10% das mulheres negras que entram na escola completam o ensino superior. Muitas delas, ainda, lutam com a realidade da defasagem escolar, situação que acomete 30,7% das estudantes negras no ensino médio, estágio que antecede a universidade. Em todos esses casos, a situação da mulher negra é crítica com relação à situação da mulher branca, indicando uma diferença significativa na distribuição de oportunidades de ascensão social via educação entre ambas.[4]

Poucos estudos sobre pós-graduação no Brasil oferecem um recorte na abordagem do tema. Entre eles, podemos citar o trabalho de Amélia Cristina Abreu Artes, que analisou a distribuição dos estudantes da pós-graduação no país por gênero e cor a partir

[4] No que se refere às atribuições salariais, apesar de as mulheres, de um modo geral, demonstrarem mais avanços na estatística de educação superior, prosseguem com a sua remuneração de trabalho desigual com relação aos homens, mesmo desempenhando jornadas extras ao trabalho remunerado, como tarefas domésticas e cuidado de pessoas (crianças, os pais, parentes etc...). Relata o estudo que, mesmo assim, elas ganham, pelo menos 24,5% menos que os homens. (IBGE, 2018).

dos censos de 2000 e 2010, verificando, entre os principais resultados, que a presença de pessoas negras nesse estágio acadêmico vem se expandindo, com destaque paras mulheres. Dados do IBGE indicam uma alteração positiva de cerca de 200% entre as duas décadas, mas Cunha (2012), por sua vez, observa que, apesar desse crescimento, os negros ainda representam minoria entre os pós-graduados brasileiros: 13,2% do total de estudantes em 2000 e 24,9% em 2010.

Problematizar essa situação é uma das maneiras de contribuir com um movimento que vem se fortalecendo desde a promulgação da Constituição, em 1988: a reafirmação da identidade, da cultura e da dignidade dos negros e das negras deste país. Esse movimento inclui diversas ações afirmativas para reafirmar o valor das pessoas negras, como o Estatuto da Igualdade Racial (Lei No. 12.288/2010)[5], e ampliar o acesso das pessoas negras à educação e outros direitos fundamentais, como a Lei 10.639/2003[6], que inclui o estudo da história e da cultura afro-brasileira no currículo básico, e Lei de Cotas (Lei No. 12.711/2012)[7], que propõe reserva de vagas em universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio para estudantes procedentes de família com baixa renda, para os autodeclarados pretos, pardos e indígenas e para pessoas com deficiência. Além desses, citamos ainda, a criação de cursos e fortalecimento de instituições de ensino no interior do país, como fez o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)[8], gerando uma desconcentração espacial da oferta de cursos universitários e, em diversos casos, de pós-graduação lato sensu e de programas de mestrado e doutorado, o que veio a favorecer a população residente fora das regiões metropolitanas ou não atendidas pelas já muito demandadas instituições de ensino nessas localidades.

Seguindo a linha de outra ação afirmativa, que é a pesquisa e o registro da história dos negros e negras, e também, na educação e da história escolar dos negro e negras, bem como da trajetória de intelectuais negros e negras do Brasil, a relevância deste texto está na oportunidade de socializar os conhecimentos já produzidos sobre a história do acesso de pessoas negras ao ensino escolar e contribuir com o fortalecimento de um repertório que é escasso.

---

[5] No link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm

[6] No link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

[7] No link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

[8] Mais sobre o Reuni em http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841.

O texto resulta de pesquisa bibliográfica que, embora não seja exaustiva, aponta elementos importantes para a reflexão a que se propõe ao trazer um compilado a partir do "levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites", o que nos permite "conhecer o que já se estudou sobre o assunto". (FONSECA, 2002, p. 32).

Falar sobre o tema da mulher negra na universidade, especificamente, também é importante porque descreve o empoderamento da mulher de forma social, política, econômica e empírica, empoderamento este que foi desenvolvido pelo seu esclarecimento. O ensino superior colabora com essa transformação ao promover o conhecimento, o questionamento e possibilidades de transformação social.

Este texto, então, está dividido nas seguintes seções: na primeira, a partir da rememoração da história de Maria Augusta Generoso Estrela, primeira mulher brasileira, branca, a fazer um curso superior, nos Estados Unidos, fazemos uma breve revisão de como a escola era negada às mulheres em geral. Em seguida, contextualizamos a relação dos (ex) escravos e escravas negros e das negras com a escola e mostramos como as mudanças sociais e políticas do período ocasionaram o acesso de negros e negras ao ensino fundamental. Na segunda parte, destacamos a história de seis mulheres negras brasileiras, as primeiras a se formarem na universidade e a concluírem pós-graduação. Na terceira parte, nossas considerações finais apontam para a necessária conscientização da importância da Lei de Cotas.

Os Negros, As Negras e A Escola

Rago (2000) cita que a história da mulher brasileira no ensino superior no Brasil iniciou-se com a carioca Maria Augusta Generoso Estrela, nascida em 10 de abril de 1861, filha dos portugueses Maria Luiza e Albino Augusto Generoso Estrela. Seu pai, representante de uma empresa industrial no Brasil, arcava com o desejo que a filha tinha de se educar, mas, naquele período, no Brasil, a universidade não aceitava mulheres entre os discentes. A família, então, enviou Maria Augusta para os Estados Unidos, onde, com 16 anos, não foi admitida no New York Medical College and Hospital for Women. Esperançosa, fez nova petição para realizar prova oral e defender seus ensejos. Aprovada no mês seguinte, segundo registros, graças à eloquência de seu discurso, foi admitida na instituição, matriculando-se em 17 de outubro de 1876. No ano seguinte, por falência da empresa, o pai não pôde mais custear os estudos da filha em Nova Iorque. O imperador

D. Pedro II, que conheceu por leitura de jornais a história da moça brasileira que se sobressaía no exterior por empenho e determinação, teria ordenado por decreto constitucional uma bolsa suficiente para pagar a faculdade e cobrir gastos gerais da futura médica.

Maria Augusta Generoso Estrela se formou em 1882 e exerceu a profissão na própria residência, após o seu casamento, ao lado do marido farmacêutico, atendendo principalmente mulheres e crianças. A presença de mulheres na universidade brasileira só se consolidaria alguns anos mais tarde: "em 1887, Rita Lobato Velho Lopes (1867-1954) se torna a primeira mulher a se graduar no País na Faculdade de Medicina da Bahia, embora tenha iniciado seus estudos na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e depois, por motivos familiares, se transferido para a faculdade em que se formou". (MOTTA, 2014, on-line).

No entanto, o ensino superior existe no Brasil desde 1808, quando foi aberta a Escola de Cirurgia da Bahia – em seguida foram as faculdades de Direito de São Paulo e Olinda, em 1827, e a Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro, a primeira a oferecer cursos de diversas áreas, em 1920. Como testemunhou Maria Augusta Generoso Estrela, o acesso ao curso universitário era restrito - não muito diferente da escola como um todo. Por exemplo, escravos eram proibidos de frequentar a escola, segundo decreto de 1854, e as meninas que recebiam instrução geralmente tinham preceptoras pagas pelas próprias famílias, com atendimento em casa. Na verdade, em todo o Império eram raros os estabelecimentos de ensino. Nos poucos cursos superiores existentes, em geral estudavam homens brancos e com alto poder aquisitivo. Muitos se formavam na Europa.

Se o acesso da mulher branca ao ensino no Brasil enfrentou tais barreiras, maiores foram as que impediram a mulher negra de frequentar os bancos escolares – o que tornou ainda mais tardia sua inserção na universidade. No entanto, importantes mudanças começaram a ser operadas no ensino brasileiro por iniciativa de legisladores que buscavam a modernização da educação no Império, à semelhança do que já ocorria no exterior, bem como a preparação de diversas camadas da sociedade para eventos importantes não tardariam a acontecer e que já eram previstos, gerando necessidades totalmente novas. Entre esses marcos da reforma educacional, Machado (2004) destaca o projeto de Paulino José Soares de Souza, em 1870; o de Antonio Candido Cunha Leitão, em 1873; o de João Alfredo Corrêa de Oliveira, em 1874; o Decreto N. 7.247/1879, de Carlos Leôncio de Carvalho, que foi analisado e resultou no parecer/projeto de Rui

Barbosa de 1882-1883; o projeto de Almeida de Oliveira, em 1882, e o de Barão de Mamoré, em 1886.

> De forma geral, tais projetos defendiam a gratuidade do ensino expressa na Constituição outorgada em 1824 e no Decreto de 15 de outubro de 1827. Durante todo o Império, apesar da insistência de alguns parlamentares e da defesa constante da obrigatoriedade do ensino, não havia uma oferta significativa de escolas para as classes populares, a instrução primária permaneceu quase como uma tarefa da família. Crescia, entretanto, a demanda por escolas e a sociedade mobilizava-se para mudanças no processo produtivo com a eminente necessidade de abolir a escravidão e de se construir uma unidade nacional no país. Assim, o trabalho livre, a imigração, a urbanização, o questionamento do regime político exigiam que o povo fosse instruído. Daí decorre a preocupação com a expansão do número de escolas e fundamentalmente com o conteúdo a ser ensinado por elas. Evidencia-se a preocupação com conteúdos que garantissem a formação moral do cidadão, ora laica, ora religiosa. Nos projetos citados, perpassava a idéia de que o ensino público seria o primeiro elemento de moralização. (MACHADO, 2004, p. 2).

Nesse sentido, ganha destaque o trabalho do Ministro do Império Carlos Leôncio de Carvalho, autor do já citado Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, que visava à "reforma do ensino primário e secundário no município da corte e o superior em todo o Império". Previa, por exemplo, aberturas de jardins de infância para crianças a partir de três anos de idade, ampliação das escolas públicas para o ensino primário e secundário e autorização de funcionamento para escolas privadas, em ambos os casos admitindo crianças a partir de sete anos. Meninas eram igualmente admitidas e estudantes pobres poderiam ser subvencionados. No que se refere ao ensino superior, o decreto previa admissão de moças para as faculdades de medicina e odontologia, por exemplo.

Ainda que se tratasse de um grande avanço, a lei do ventre livre já estivesse em vigor e a abolição não tardasse a acontecer, o decreto não fazia menção aos negros e negras nascidos livres. Para Machado (2004), há duas explicações possíveis: "Uma delas é que Leôncio de Carvalho não tratou do ingênuo por considerá-lo livre, portanto fazendo parte do povo que deveria ser educado. Outra interpretação é que ainda não se podia deliberar sobre o ingênuo devido à forte pressão dos fazendeiros escravocratas". (MACHADO, 2004, p. 6).

Os projetos citados registram o início de um ideário que, embora afinado com os interesses das classes dominantes, como a educação do povo pela escola para o amor ao

trabalho e à pátria, como defende Machado (2004), convergem para a inclusão da mulher e a ampliação de seu acesso aos estudos, inclusive o estudo universitário. E isso contemplaria, mais tarde, também a mulher negra.

No que se refere à educação primária, desde a lei do ventre livre, em 1871, a instrução de filhos de escravas era de responsabilidade do senhor da propriedade em que nasciam. Debatia-se sobre ser a educação indispensável para inserir o negro na sociedade e no mercado de trabalho e a principal ferramenta para emancipação do negro até então escravizado, conforme Fonseca (2002). Segundo autor, no entanto, não era o que de fato acontecia porque o ensino promovido não visava à modificação socioeconômica do negro, mas perpetuava as diferenças entre negros e brancos, tanto de classe quanto de gênero, sendo o objetivo real preparar essa massa para a produção capitalista e a influência continuada da elite.

A expansão das escolas públicas na primeira metade do século XX possibilitou a ampliação do número de trabalhadores (incluam-se, portanto, negros e negras) no ensino primário e ginasial, como recordam Pereira, Felipe e França (2012).

Enedina Alves Marques: mulher, negra e universitária

O século XX trouxe mudanças e conquistas significativas para esse cenário. Apesar das dificuldades em precisar como se deu esse acontecimento, por falta mesmo de literatura (MARCONDES at al., 2013), algumas pesquisas têm se esforçado para preencher essa lacuna e dar visibilidade a mulheres negras pioneiras na universidade brasileira. Essas pesquisas, em geral, apontam que a mulher negra chega ao ensino superior no Brasil apenas no século XX e destacam entre as pioneiras Enedina Alves Marques, que se formou engenheira civil em 1945 no Paraná.

Enedina nasceu em Curitiba (PR) em 1913, em família pobre, e faleceu em 1981, como narra Santana (2011), fonte de toda esta seção. Em sua trajetória no curso de Engenharia, era a única mulher de uma turma de 32 homens brancos. Sua formatura teria despertado grande curiosidade entre a sociedade da época e até mesmo a admiração dos colegas, já que muitos nem falavam com ela durante o curso por ser negra e pobre.

Os pais de Enedina eram Paulo Marques e Virgília Alves Marques, a dona Duca. O casal chegou a Curitiba na busca de melhores condições de vida, após abolição da escravatura, em 1888. A fim de auxiliar nas despesas domésticas, D. Duca trabalhou

como lavadeira e doméstica, mas a união do casal se desfez, e ela foi trabalhar e morar com filhos, entre eles Enedina, na casa da família do militar republicano Domingos Nascimento, considerado padrinho intelectual de Enedina.

A infância Enedina teria sido regulada na prática das tarefas domésticas e sua alfabetização, efetuada aproximadamente aos 12 anos, na Escola Particular da Professora Luiza Netto Correia de Freitas. Posteriormente, fez o exame de pró-eficiência e foi remanejada para o grupo escolar anexo à Escola Normal, onde concluiu o curso primário. Na adolescência, Enedina trabalhou como doméstica, até forma-se em professora, em dezembro de 1931. Foi então que a moça interrompeu seu trabalho em casas de família e passou a lecionar na rede pública de ensino. Em 1935, enquanto lecionava, regressou à sala de aula com o objetivo de se qualificar, através do Curso Madureza, no Ginásio Novo Ateneu, o qual concluiu em 1937. Em 1939, Enedina emitiu um requerimento escrito a mão ao diretor da Faculdade de Engenharia do Estadual do Paraná para inscrever-se para os exames de habilitação ao curso de Engenharia Civil.

Depois de graduada, em 1946, trabalhou como auxiliar de engenharia na Secretaria de Viação e Obras Públicas no estado do Paraná. Atuou como chefe da divisão de estatísticas, na engenharia da Secretaria de Educação e Cultura, no Departamento Estadual de Águas e Energia Elétrica e no levantamento topográfico e construção da Usina Capivari-Cachoeira (Usina Parigot de Souza), cargos que significaram o reconhecendo de seu profissionalismo. O nome de Enedina Marques está registrado no Livro do Mérito do Sistema CONFEA/CREA. Honrada em um círculo profissional dominado por homens. Além disso, em 1961, o sociólogo Octávio Ianni teve um encontro com Enedina como parte do seu trabalho de campo “Metamorfoses do escravo”.

A engenheira aposentou-se pelo Governo do Estado do Paraná com rendimentos equivalentes aos de um juiz, à época. Enedina morreu aos 68 anos, vítima de um infarto, solteira e sem deixar filhos. Diversos artigos com seus feitos pela engenharia foram publicados na ocasião e uma rua em Curitiba recebeu seu nome em 1988. Em 2000, o nome de Enedina foi registrado no Memorial à Mulher junto com os nomes de outras 53 mulheres pioneiras do Brasil. Em 2006, foi fundado o Instituto de Mulheres Negras Enedina Alves Marques, em Maringá (PR). Essas homenagens mostram que Enedina representa esperança para aqueles que não nasceram em “berço de ouro”, mas que têm força para construir o seu próprio caminho.

Mulheres negras: políticas afirmativas, mudanças e permanências

Refletir sobre o acesso das mulheres negras ao ensino superior exige também uma reflexão sobre os deslocamentos, permanências e reinvenções de sua identidade enquanto sujeito desses novos tempos. Hall (2006) nos apresenta três concepções de identidade que podem ser úteis para o desenvolvimento dessa questão: a do sujeito iluminista, indivíduo entendido como racional, consciente de si mesmo e com identidade estabelecida; a do sujeito sociológico, condicionado pelo contexto social, e a do sujeito pós-moderno, que possui múltiplos pertencimentos e que já não é influenciado exclusivamente pela classe social ou pelos grupos primários enquanto únicos dispositivos discursivos ou categorias mobilizadoras.

Desse modo, podemos perguntar: quem são as mulheres negras no Brasil de hoje e que papel a escolarização exerce em sua vida em sociedade?

Como lembra Pereira (2011), a mobilização dos negros e das negras deste país em prol da conquista de seus direitos tem raízes históricas, mas ganha novos contornos e um novo direcionamento no século XX com a busca de ações fundadas em ampla conscientização política e solidariedade intergrupal. O ensino superior efetivou-se como um dos pontos de pauta, em um debate que gerou decisões como a lei de cotas, impactando toda a sociedade brasileira e rompendo, ainda que lentamente, com o que o geógrafo Milton Santos (2000) chamou de “apartheid à brasileira”.

> Ser negro no Brasil é, pois, com frequência, ser objeto de um olhar enviesado. A chamada boa sociedade parece considerar que há um lugar predeterminado, lá em baixo, para os negros e assim tranquilamente se comporta. Logo, tanto é incômodo haver permanecido na base da pirâmide social quanto haver "subido na vida". Pode-se dizer, como fazem os que se deliciam com jogos de palavras, que aqui não há racismo (à moda sul-africana ou americana) ou preconceito ou discriminação, mas não se pode esconder que há diferenças sociais e econômicas estruturais e seculares, para as quais não se buscam remédios. A naturalidade com que os responsáveis encaram tais situações é indecente, mas raramente é adjetivada dessa maneira. Trata-se, na realidade, de uma forma do apartheid à brasileira, contra a qual é urgente reagir se realmente desejamos integrar a sociedade brasileira de modo que, num futuro próximo, ser negro no Brasil seja, também, ser plenamente brasileiro no Brasil. (SANTOS, 2000, s/p, on-line)

No caso específico das mulheres negras, tema deste texto, vale lembrar que a maioria é pobre e que o trabalho como empregada doméstica, modelo de herança colonial,

é o ganha-pão e destino de muitas (FARIA; FERREIRA; COUTINHO, 2014). Desse modo, sua luta continua e continua e a busca por educação formal é mais um caminho nessa conquista por direitos e por dignidade para si e para a família que vem dando frutos ao longo do tempo.

Karawejczyk (2018), por exemplo, descreve os três grandes momentos de vitória, compartilhado por todas as mulheres. O primeiro teria sido o direito ao voto, ao divórcio, à educação e ao mercado de trabalho no fim do século XIX. O segundo, no fim da década de 1960, foi marcado pela liberação sexual (impulsionada pelo uso de contraceptivo). Já o terceiro ocorreu nos anos 1970, com a luta de caráter sindical.

Pitanguy e Barsted (2011), por sua vez, lembram

> As últimas três décadas foram marcantes para a história das mulheres brasileiras que alcançaram progressos que modificaram o seu cotidiano nas esferas pública e privada. As demandas feministas entraram na agenda política do Brasil graças à intensa e ininterrupta ação dos movimentos de mulheres. Cabe, no entanto, ressaltar que esses progressos não se deram de forma homogênea e democrática, considerando as diferenças existentes entre as mulheres, sobretudo em função de raça/etnia e classe social. (PITANGUY; BARSTED, 2011, p. 15).

Pelas mudanças e permanências no perfil dos negros e negras deste país, e considerando principalmente as mulheres, por todas as razões já expostas, se faz necessário reafirmar nesse contexto traçado pelas autoras a importância do papel das políticas afirmativas de acesso ao ensino superior como um direito humano fundamental, ou seja, como acesso à educação. A finalidade das ações afirmativas é acabar com as desigualdades e segregações, ou seja, busca-se uma formação diversificada e garantia de acesso ao conhecimento em que não haja o domínio de raças, etnias, religiões, gênero etc.

Queremos, no entanto, ao finalizar deste ensaio, conduzir nossas reflexões para Campos dos Goytacazes, onde nasceu esse texto. Sem dúvida, são raros os trabalhos que abordam a questão de raça e gênero na universidade na cidade, mas nos parece importante citar a tese de doutorado em Sociologia Política de Ludmila Gonçalves da Matta (DA MATTA, 2012), que analisou a política de cotas na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).

Na referida universidade, por ocasião da pesquisa de campo da autora,

> Do total de alunos cotistas matriculados na UENF - 57,5% são mulheres e 42,5% homens. Entre os que responderam o

> questionário 62,5% era de mulheres e 37,5% homens. Esse dado demonstra a tendência atual de um maior número de mulheres no ensino superior. Em 2010, 57% do total de matrículas no ensino superior eram de mulheres (MEC/INEP, 2010). Entretanto, apesar de se constatar um maior número de mulheres entre os cotistas, observa-se que a estratificação em relação à carreira permanece. Existe, ainda, apesar das mudanças, um perfil de carreiras masculinas e femininas. Nos cursos de engenharia, do total de cotistas matriculados apenas 39,86% são mulheres. Já nos cursos de licenciatura 85,36% são mulheres, o que demonstra que a carreira de professor ainda é uma carreira "feminina" e a de engenheiro uma carreira "masculina". (DA MATTA, 2012, p. 152).

Além disso, a autora observa que

> Embora os alunos cotistas necessitem comprovar "carência", o que de certa forma, homogeneiza o perfil social deles. Observa-se que há algumas diferenças significativas no que tange a renda familiar, principalmente, quando segregados por modalidade de cotas e categoria de cursos. (DA MATTA, 2012, p. 152).

Complementarmente a essas evidências, as quais problematiza com argúcia, a pesquisa Da Matta, traz "ponderações a respeito da retórica sobre as cotas" (DA MATTA, 212, p. 151) e nos alerta para uma necessária crítica à implementação pura e simples da lei. A partir de pesquisa de campo que incluiu aplicação de questionários e entrevistas, a autora concluiu que, se se inclui negras e negras por força da lei, não se desenvolve um trabalho de acompanhamento e promoção que realmente forneça aos cotistas os recursos necessários para a permanência no curso e para uma graduação bem-sucedida porque, em larga medida, não há de fato um comprometimento com a equidade social que se pretenderia alcançar. Isso exigirá um outro esforço, de muito mais longo prazo.

> Pode-se concluir que a política de cotas tem um longo alcance na medida em que altera os mecanismos de entrada para o ensino superior. O acesso, portanto, é menos excludente. Observo, contudo, que o problema dos resultados escolares dos cotistas merece ser investigado. Minimizar as desigualdades de chances para ingresso no ensino superior deve fazer-se acompanhar de medidas para viabilizar resultados positivos para que o cotista conclua com êxito seu curso.
> Faço, ainda, uma pertinente observação: muito embora a política de cotas tenha provocado um intenso debate na sociedade brasileira, não vislumbro mudanças imediatas na representação construída ao longo dos séculos sobre a vivência harmônica entre brancos e negros no Brasil. (DA MATTA, 2012, p. 188).

Considerações Finais

Este trabalho foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica com base em material já elaborado, constituído principalmente por livros, artigos científicos, relatórios de pesquisa e reportagens. Nosso principal objetivo foi tratar sobre a inclusão da mulher negra no ensino superior, retomando a história de Enedina Marques, primeira mulher negra engenheira do Brasil. Procuramos também apontar como, historicamente, desde a escravidão, passando pela alforria e a não inclusão igualitária nos mais diversos setores da sociedade, a discriminação, a violência e o sexismo têm impedido o largo acesso das pessoas negras, notadamente das mulheres negras, ao ensino superior. A relevância deste trabalho está no seu potencial de incentivar a reflexão sobre esse tema para que não se prolonguem as desigualdades e disparidades sociais.

Diversos críticos e cientistas políticos apontam que a democracia brasileira passa neste momento, por mudanças que podem resultar na precarização do ensino fundamental, médio e superior. Por tudo isso, não podemos responder se as políticas públicas e ações afirmativas continuarão e se farão retroceder rapidamente uma realidade dura e construída ao longo de séculos. No entanto, também por tudo o que vimos ao longo deste texto, o aumento gradativo no ensino superior de pessoas antes excluídas dessa etapa do ensino têm o potencial de encorajar e preparar mulheres negras que ainda não acenderam socialmente a ampliarem seus limites, explorarem suas potencialidades, exercerem liderança e conquistarem uma vida mais digna, com melhores oportunidades no mercado de trabalho e inclusão efetiva na vida pública. Por tudo o que vimos ao longo deste trabalho, a educação no ensino superior talvez seja o caminho mais viável para realizar esse projeto, de fato desenvolvimento de oportunidades à mulher negra.

Referências

CUNHA, Estela Maria G. P. Brasil está reduzindo suas disparidades raciais? In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS - ABEP, 18., Águas de Lindoia, 2012. **Anais**... Águas de Lindoia: Abep, 2012.

DA MATTA, Ludmila Gonçalves. **A política de ação afirmativa em pauta**: Debates, consensos e conflitos. Um estudo de caso sobre o sistema de cotas na Universidade Estadual do Norte Fluminense. 2012. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Sociologia Política da Universidade do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF.

Campos dos Goytacazes, 2012. Disponível em http://uenf.br/posgraduacao/sociologia-politica/teses/doutorado/2012-2/ . Acesso em: 9 set. 2019.

FARIA, Guélmer Júnior Almeida de.; FERREIRA, Maria da Luz Alves; COUTINHO, Caroline Marci Fagundes. "A condição para quem nasce negra e mulher é ser doméstica?": desigualdade entre mulheres brancas e negras no trabalho doméstico. **Percursos**, v. 15, n. 28, 2014. Disponível em http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724215282014354/3133. Acesso em: 9 set. 2019.

FONSECA, Marcus Vinícius. Apontamentos em relação às formas de tratamento dos negros pela história da educação. **Revista História da Educação**, v. 13, n. 28, mai./ago, 2009, p. 29-59. Disponível em https://www.redalyc.org/pdf/3216/321627135003.pdf. Acesso em: 9 set. 2019.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de janeiro: DP&A, 2006.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. São Paulo: Graal, 1979.

HENRIQUES, Cibele da silva. Do Trabalho Doméstico à Educação Superior: a Luta das Mulheres Trabalhadoras Negras pelo Direito à Educação Superior. **O Social em Questão**, Ano XX, n. 37, jan./abr. 2017, p.153-172. Disponível em http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_37_art_8_Henriques.pdf. Acesso em: 9 set. 2019.

IBGE. **Mulher estuda mais, trabalha mais e ganha menos do que o homem** [on-line, 2018]. Disponível em https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20234-mulher-estuda-mais-trabalha-mais-e-ganha-menos-do-que-o-homem. Acesso em: 9 set. 2019.

KARAWEJCZYK, Mônica. **O Feminismo em Boa Marcha no Brasil!** Bertha Lutz e a Conferência pelo Progresso Feminino. Revista para Estudos Feministas, v. 26, n. 2, 2018. Disponível em https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/49845/37126. Acesso em: 10 set. 2019.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Os projetos de reforma da escola pública no Brasil propostos entre 1870 e 1886: A ênfase na formação moral do cidadão. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 2004. Évora. **Anais**... Évora, 2004.

MARCONDES, Mariana Mazzini; PINHEIRO, Luana; QUEIROZ, Cristina, QUERINO, Ana Carolina; VALVERDE, Danielle Valverde (Orgs). **Dossiê mulheres negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013. Disponível em http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_dossie_mulheres_negras.pdf . Acesso em: 9 set. 2019.

MOTTA, Débora. Pesquisa analisa a trajetória de inserção das mulheres no ensino superior. [2014, on-line]. In: **Faperj**. Disponível em http://www.faperj.br/?id=2748.2.6 . Acesso em: 9 set. 2019.

PEREIRA, João Baptista Borges Pereira. Diversidade e pluralidade: o negro na sociedade brasileira. **Revista USP**, n.89, São Paulo, mar./mai., 2011. Disponível em http://rusp.scielo.br/pdf/rusp/n89/19.pdf . Acesso em: 9 set. 2019.

PEREIRA, Lílian Alves; FELIPE, Delton Aparecido; FRANÇA, Fabiane Freire. **A origem da escola pública brasileira:** A formação do novo homem. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT3%20PDF/ORIGEM%20DA%20ESCOLA%20P%DABLICA%20BRASILEIRA.pdf . Acesso em: 9 set. 2019.

PEREIRA, Walter Luiz Carneiro de Mattos. Francisco Ferreira Saturnino Braga: negócios e fortuna em Campos dos Goytacazes. **História**, São Paulo v.31, n.2, p. 212-246, jul/dez, 2012. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/his/v31n2/11.pdf . Acesso em: 9 set. 2019.

PITANGUY, Jacqueline; BARSTED, Leila Linhares. Um instrumento de conhecimento e de atuação política. In: PITANGUY, Jacqueline; BARSTED, Leila Linhares (orgs.). **Progresso das Mulheres no Brasil 2003–2010**. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011, p. 15-19. Disponível em http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1393_393_OProgressodasMulheresnoBrasil20032010.pdf . Acesso em: 9 set. 2019.

RAGO, Elisabeth Juliska. A ruptura do mundo masculino da medicina: médicas brasileiras no século XIX. **Cadernos Pagu**, v. 15, 2000, p.199-225. Disponível em https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8635577/3362. Acesso em: 9 set. 2019.
Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 26, n. 2, 2018. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/ref/v26n2/1806-9584-ref-26-02-e49845.pdf . Acesso em: 9 set. 2019.

SANTANA, Jorge Luiz. Enedina Alves Marques: A trajetória da primeira engenheira do sul do país na Faculdade de Engenharia do Paraná. **Revista Vernáculo**, nº 28, jul./dez., 2011.

SANTOS, Milton. **Ser negro no Brasil hoje**. [on-line, 2000]. Disponível em http://inculturacao.salesianos.br/wp-content/uploads/2012/08/Ser-negro-no-Brasil-hoje-Milton-Santos-materia-da-Folha-de-S-Paulo.pdf . Acesso em: 9 set. 2019.

SOUZA Jessé. **A Construção Social da Subcidadania**: Para uma Sociologia Política da Modernidade Periférica. Editora UFMG: Belo Horizonte, 2003.

SOUZA, Daiane. População escrava do Brasil é detalhada em Censo de 1872. In: **Fundação Cultural Palmares** [on-line, 2013]. Disponível em http://www.palmares.gov.br/?p=25817 . Acesso em: 9 set. 2019.

THEODORO, Mário (org.); JACCOUD, Luciana; OSÓRIO, RAFAEL; SOARES, Sergei. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil:** 120 anos após a abolição – Brasília: IPEA, 2008.

NEGROS NA CULTURA POP: A IMPORTÂNCIA DA REPRESENTATIVIDADE NEGRA EM PANTERA NEGRA

Jean Claudio da Costa Rangel[1]

Introdução

O racismo, que é definido pela ideia de um sistema baseado na crença de uma hierarquia entre grupos étnicos, trouxe e ainda traz graves consequências para os negros. A partir do racismo, a população negra foi, em muitas partes do globo, marginalizada, estigmatizada e renegada a situações de inferioridade socioeconômicas. Toda essa confluência de fatores foi determinante para o surgimento de barreiras na inserção e representação desse grupo étnico em diversos âmbitos da sociedade, inclusive na cultura *pop*.

A cultura *pop*, este espaço em que são produzidos e circulam produtos que anteriormente eram de interesse exclusivo do público *nerd*, é formada por grandes produções cinematográficas, séries de televisão, desenhos animados, histórias em quadrinhos (HQ's), livros, *games* e etc... Trata-se de uma cultura extremamente popular, consumida também por negros, mas que representa majoritariamente pessoas brancas. O que isso nos mostra? A vigência do racismo até nesse circuito da sociedade, onde o negro é excluído ou condicionado ao papel de eterno coadjuvante das histórias e, muitas vezes, coadjuvante de sua própria história.

Atualmente, o debate sobre representatividade negra na cultura pop tem aumentado exponencialmente, fazendo com que muitos negros ao redor do mundo entendam que esse espaço de produção e consumo também é deles e que se sentir bem representado é importante. Produções como Pantera Negra e a escalação de personagens

[1] Jovem negro amante de filmes e séries da Cultura Pop que nasceu em 6 de maio de 1997 na periferia da cidade de Cabo Frio, interior do Rio de Janeiro. Em 2018, aos 21 anos, ingressou na Universidade Federal Fluminense (UFF), polo de Campos dos Goytacazes, para cursar Ciências Sociais. E-mail: jean.cff21@gmail.com

negros como protagonistas ou coprotagonistas de franquias famosas e séries elogiadas pela crítica, como é o caso de John Boyega, o Finn na nova trilogia de *Star Wars*[2]; Sonequa Martin-Green, a Michael de *Star Trek Discovery*[3]; Donald Glover, como Earnest "Earn" Mark, na elogiada série Atlanta[4]; Mike Colter, que vive o personagem Luke Cage[5], na série de mesmo nome, entre outros exemplos, mostram que o negro não precisa ter suas narrativas restringidas à marginalidade, favelas, escravidão e violência. O negro pode ser um herói de pele impenetrável, o negro pode ser um rei de uma nação tecnologicamente avançada, o negro pode cruzar o universo numa nave espacial...

Por que a representatividade negra na cultura *pop* importa? Responder essa questão é o principal objetivo deste ensaio, pois permitir a inserção do negro no espaço da cultura *pop* através da construção de modelos coerentes de representatividade é um grande passo na efetivação da luta contra o racismo e conscientização dos males causados por esse grave problema social.

Este ensaio será dividido nas seguintes sessões: na primeira, aprofundaremos nosso argumento sobre o pouco acesso dos negros ao cenário da cultura *pop*, inclusive, fazendo uma revisão teórica sobre os conceitos de "democracia racial" e "representatividade". Na sequência, faremos um estudo de caso do filme Pantera Negra e o impacto dessa produção para a população negra. Por fim, faremos nossas considerações finais.

Desenvolvimento

O dicionário Aurélio define o racismo como um "sistema que afirma a superioridade de um grupo racial sobre os outros, preconizando, particularmente, a separação destes dentro de um país (segregação racial) ou mesmo visando o extermínio de uma minoria". (PRIBERAM, 2019, on-line). No contexto das Américas, esse sistema surgiu com a colonização. Tanto nativos do chamado "Novo Mundo" quanto africanos

[2] Finn é um *stormtropper* rebelde e protagonista de *Star Wars – The Force Awakens*, lançado em 2015 sob direção de J. J. Abrams..

[3] Michael Burnham é uma oficial da nave espacial *Discovery*, que intitula a mais nova temporada da série Star Trek. Criada por Bryan Fuller e Alex Kurtzman, foi lançada em 2017. No Brasil, é exibida pela Netflix.

[4] Série de TV norte-americana lançada em 2016.

[5] Série original Netflix baseada em personagem de mesmo nome da Marvel. Criada por Cheo Hodari Coker, foi lançada em 2018.

eram subjugados e trazidos à força de seus lugares de origem para trabalharem arduamente para os brancos europeus em suas fazendas de café, plantações de algodão e açúcar a partir do século XVI. Tal sistema era alimentado por teorias e estudos científicos da época (que hoje se mostram superados) e justificado por crenças religiosas, em que negros e nativos eram tidos como "raças" inferiores.

> Através dos tempos, vimos a religião católica justificar e depois condenar a escravidão e as discriminações. Mas, ao reduzir tudo à noção de dignidade humana, eliminava-se o problema do preconceito. Os cientistas, após muitas reticências, admitiram que o preto era um ser humano; in vivo e in vitro o preto tinha-se revelado análogo ao branco; mesma morfologia, mesma histologia. A razão assegurava a vitória em todas as frentes. (FANON, 2008, p. 111).

Na perspectiva do racismo sofrido pelos negros, observamos as consequências que esse sistema de crenças aliado ao escravagismo, acarretou para os negros nos dias atuais. Esse grupo étnico foi estigmatizado, marginalizado, humilhado, condicionado a situações de extrema miséria e inferiorizado economicamente e socialmente. Aos indivíduos desse grupo, direitos básicos como moradia, saúde e educação foram cruelmente negados. Vemos fortes consequências disso no cenário brasileiro, onde, depois da abolição da escravatura, mesmo com muitas lutas e pressão popular, os negros não receberam nenhum tipo de apoio de políticas públicas para que fossem reinseridos na sociedade de forma equânime. O preconceito e o racismo eram tão latentes na época que, inspirados em ideias eugenistas baseadas no Darwinismo Social, nas teorias de Gobineau e no determinismo de Henry Thomas Buckle, alguns nomes influentes da sociedade brasileira alimentaram a chamada teoria do embranquecimento. Um desses nomes influentes era o do antropólogo e médico carioca, João Baptista de Lacerda, que chegou a escrever um artigo de nome "*Sur les métis au Brésil*" (Sobre os mestiços do Brasil) defendendo tais ideias durante um evento chamado "Congresso Universal de Raças" que ocorreu em Londres em 1911. (SOUZA, SANTOS, 2012). No trecho abaixo, reproduzido por Lilia Moritz Schwarcz (2011), podemos conferir as linhas gerais desse projeto de embranquecimento do povo brasileiro elaborado por Lacerda.

> A população mista do Brasil deverá ter, pois, no intervalo de um século, um aspecto bem diferente do atual. As correntes de imigração europeia, aumentando a cada dia mais o elemento branco desta população, acabarão, depois de certo tempo, por

> sufocar os elementos nos quais poderia persistir ainda alguns traços do negro. (LACERDA [1911] in SCHWARCZ, 2011, p. 239).

Houve institucionalmente um incentivo para que imigrantes europeus desembarcassem no Brasil de modo que as "raças" se cruzassem e o número de negros fosse diminuindo para tornar o país mais "branco". Segundo as concepções racistas da época o Brasil não prosperaria se continuasse sendo um país de maioria negra. Posteriormente, difundiu-se a ideia de que por conta da miscigenação, o Brasil teria conseguido livrar-se do preconceito e do racismo e promovido, assim, a democracia racial. Essa ideia teve como um de seus primeiros propagadores o sociólogo Gilberto Freyre (2004), que discorre sobre o tema em sua obra Casa Grande & Senzala, publicado originalmente em 1933. Tais ideias acabaram por ser fortemente contestadas, principalmente depois da publicação de Preto no Branco, escrita pelo norte-americano Thomas Skidmore (1976), onde o autor, especialista em História do Brasil, reforça a tese de que a ideia de democracia racial sustentada por uma elite majoritariamente branca só serve como uma ferramenta para obscurecer e nublar a consciência coletiva ante as opressões raciais vigentes.

Enquanto que no Brasil o racismo é velado por conta de toda essa construção ideológica de falsa "democracia racial", nos EUA, onde foi produzido o filme que é o estudo de caso deste ensaio, o racismo é explicitado de várias formas. Consequentemente, nesses tipos de cenário, os negros possuem dificuldades de se apropriarem e inserirem-se nos mais variados espaços. Neste texto, me aterei a escrever sobre o negro no espaço social chamado de cultura *pop*, escolha que fiz influenciado por experiências pessoais que obtive por ser negro e apreciador da cultura *pop*.

Negros na cultura *pop*

Os negros existem na cultura *pop*. Não do jeito que quereríamos, mas estão lá e isso é resultado de um longo processo de lutas e esforços para nos inserirmos nessa estrutura. Afinal, já pontuava Hall (2003) que "embora os negros e as tradições e comunidades negras apareçam e sejam representadas na cultura popular sob a forma de deformados, incorporados e inautênticos, continuamos a ver nessas figuras e repertórios, aos quais a cultura popular recorre, as experiências que ficam por trás deles." (HALL, 2003, p 342).

De fato, existem muitas dificuldades para se sentir parte desse espaço quando se é negro. Seja por ser um espaço em que, em alguns níveis, podemos nos deparar com um grau de elitismo que só pode ser alcançado se o indivíduo possui um determinado poder de consumo[6], seja por ser um espaço em que sub-representa o negro e, ainda, restringe sua participação a limitadas narrativas de violência, ódio, crime, escravidão. Todas essas dificuldades são resultado do racismo que ainda impera sobre a sociedade. Somos condicionados a acreditar que o branco é superior e que os ideais de beleza, de perfeição, de inteligência, de força, são todos brancos. Isso é nítido em coisas consideradas até mínimas na sociedade. Se alguém entra em numa loja de brinquedos, o comum é ver bonecos brancos. Se alguém compra um gibi da *Turma da Mônica* ou do *Menino Maluquinho*, os únicos negros que consegue achar são Jeremias e Lúcio, respectivamente. Nos filmes, os heróis, heroínas, mocinhos e mocinhas são majoritariamente brancos. Nesse sentido, enxergo a necessidade de se lutar por representatividade negra.

Afinal, por que isso importa? Por que a representatividade, como o processo usado por membros de uma cultura através da linguagem para produzir certo sentido (HALL, 2016), exposta num cenário de tanta visibilidade como a cultura *pop*, tem o poder de quebrar paradigmas e o *status quo*, fazendo com que o debate sobre o combate ao racismo se estenda para além da população negra e conscientize a sociedade num espectro muito mais amplo.

Acredito no poder que a cultura *pop* tem de reproduzir e influenciar a sociedade por seu alto nível de visibilidade no mundo globalizado. Vejo isto como uma relação simbiótica onde a sociedade alimenta a produção de objetos tanto concretos quanto abstratos na cultura *pop*, no mesmo sentido em que esta mesma sociedade é diretamente influenciada por ela. (HALL, 2016).

Isto posto, há de se apontar os resultados de tanto esforço na luta por representatividade. O sucesso da Marvel *Studios* Pantera Negra, de 2018, dirigido por Ryan Coogler[7], é evidência direta de que uma nova era tem se instaurado para nós, negros e *nerds* (ou *Blerds*: *Black* + *Nerds*, nos EUA). O filme arrecadou cerca de US$ 1,3 bilhão mundialmente (custou US$ 200 milhões), foi premiado com quatro troféus no *MTV Movie & TV Awards*, recebeu cinco estatuetas no *Saturn Awards*, concorreu em seis categorias

[6] Vide convenções de cultura *pop* como a *Comic Con Experience* em que o valor da meia-entrada para um dia como sábado custou R$ 159,99 reais na edição de 2018.

[7] O mesmo diretor fez também *Fruitvale Station*: A Última Parada (2013) e Creed (2015).

no Oscar 2019 (Melhor Trilha Sonora, Melhor Figurino, Melhor Direção de Arte, Melhor Filme, Melhor Mixagem de Som, Melhor Edição de Som), tendo levado as estatuetas de Melhor Figurino, Melhor Design de Produção e Melhor Trilha Sonora Original. Ruth E. Carter, a responsável por criar os figurinos do filme, cuidadosamente inspirados por elementos culturais de diversos povos africanos, se tornou a primeira mulher negra a ser indicada e ganhar o prêmio na categoria de Melhor Figurino.

Pantera Negra foi o primeiro filme do gênero "super-heróis" a concorrer no Oscar ao prêmio de Melhor Filme, o primeiro do gênero composto por um elenco de maioria negra e, paralelamente, foi o primeiro super-herói negro do *mainstream* das HQ's, sendo, então, pioneiro em mais de uma frente. Curiosamente, o personagem surgiu como coadjuvante em 1966 na revista de número 52 do Quarteto Fantástico, ganhando seu título solo somente a partir de 1973. No Universo Cinematográfico Marvel (MCU), o personagem também surgiu como coadjuvante em Capitão América – Guerra Civil, terceiro filme do Capitão América.[8] Nick Fury, James Rhodes (Máquina de Combate), Heimdall e Sam Wilson (Falcão) são exemplos de outros personagens negros que haviam estreado antes do Pantera Negra no universo dos filmes, mas diferente do último, todos eles ficaram limitados ao papel de coadjuvantes.[9]

Raramente uma produção com tanta visibilidade, um blockbuster, apresenta um elenco majoritariamente negro em uma posição de independência e prestígio como a que vemos representada pelos membros de Wakanda. Estamos acostumados a ver negros sendo estereotipados em filmes de comédia, hipersexualizados em romances, extremamente descartáveis em filmes de terror, cometendo crimes ou matando seus semelhantes em filmes de ação e, geralmente, sendo coadjuvantes em filmes sobre sua própria história. Vemos uma subversão de padrões em alguns filmes ao longo dos anos, como Um Príncipe em Nova Iorque[10], Spawn – O Soldado do Inferno[11], Steel – O Homem

[8] Os filmes do Capitão América são Capitão América – O primeiro vingador, dirigido por Joe Johnston e lançado em 2011; Capitão América 2 – O soldado invernal, lançado em 2014 sob direção de Joe e Anthony Russo, que também dirigiram Capitão América – Guerra Civil, lançado em 2016.

[9] Todos personagens da Marvel, Nick Fury é o líder da organização secreta de espionagem S.H.I.E.L.D. e nas telas é vivido por Samuel Jackson; Máquina de Combate ou Patriota de Ferro é o alter ego do melhor amigo de Homem de Ferro, um militar interpretado por Dom Cheadle; Heimdall , por sua vez, é um deus nórdico, guardião da ponte do arco-íris e que foi interpretado por Idris Elba na trilogia Thor, e, por fim, o personagem Falcão, vivido pelo ator Anthony Mackie, nos filmes do Capitão América.

[10] Em inglês, *Coming to America*, dirigido por John Landis e lançado em 1988.

[11] Em inglês Spawn, produzido por Clint Goldman e lançado em 1997.

de Aço[12] e Blade – O Caçador de Vampiros[13], mas com visibilidade e expressão muito pequenas.

O caso do filme Pantera Negra é único entre os *blockbusters*. T'Challa, o personagem que carrega o manto do Pantera Negra após a morte de seu pai, é o soberano de Wakanda, uma nação extremamente avançada tecnologicamente. Ela guarda em seu território um elemento alienígena chamado de vibranium, que tem propriedades diversas e que fez com que Wakanda pudesse se desenvolver segura e afastada do processo de colonização e imperialismo efetuado por povos brancos de outros continentes. Wakanda é um país habitado por negros que não são descendentes de escravos do sistema cruel executado pelos europeus. Eles possuem suas próprias formas de educação, cultura, religião, idioma, escrita, comércio, agricultura, transporte e tecnologia. Wakanda é carregada de alguns elementos futuristas, fantásticos, e também de elementos que remetem às ancestralidades e culturas tradicionais africanas (essência do movimento cultural, social e político chamado de Afrofuturismo[14]). Nessa sociedade fictícia, as mulheres negras desempenham funções de grande importância e valorização, seja no comando do departamento de ciências e tecnologias do reino, liderando um grupo militar de elite com o objetivo de proteger os interesses da realeza ou realizando missões sigilosas ao redor do mundo em nome de seu país.

O filme possui nuances tão interessantes que até o vilão, Erik Killmonger, interpretado por Michael B. Jordan, se mostra um personagem com tantas camadas que fazem com que o espectador entenda seu modo de agir e pensar. Inspirado pelas ideias revolucionárias de seu pai (membro de um grupo infiltrado de Wakandanos nos EUA que tinha como objetivo observar e relatar os acontecimentos do mundo exterior para os governantes de seu país) e tendo crescido em contato direto com todo o sistema racista opressor, Erik Killmonger critica a omissão e o caráter protecionista de Wakanda planejando usar os seus recursos para armar negros ao redor do mundo a fim de acabar com o sistema a sua maneira – de modo extremista. Ao fim do filme, após impedir os planos violentos de Killmonger, T'Challa repensa o caráter fechado de seu reino e toma

[12] Em inglês, *Steel*, dirigido por Kenneth Johnson e lançado em 1997.

[13] Em inglês, *Blade*, dirigido por Stephen Norrington e lançado em 1998.

[14] Para mais informações sobre essa estética, veja o dossiê do Instituto Geledés no link https://www.geledes.org.br/dossie-afrofuturismo-saiba-mais-sobre-o-movimento-cultural/.

a decisão de compartilhar o conhecimento de Wakanda a fim de contribuir para a construção de um mundo melhor e mais igualitário.

A questão da representatividade, tratada com tanto zelo e cuidado em Pantera Negra, fez com que muitas pessoas negras fossem ao cinema. Mobilizações e financiamentos coletivos foram feitas e muitas crianças negras tiveram a oportunidade de ir ao cinema pela primeira vez e se verem representadas. Negros podem ser heróis, negros podem ser cientistas, negros podem ser guerreiros, negros podem produzir conhecimento, negros podem compartilhar conhecimento.

Considerações finais

A representatividade negra nos filmes e outros produtos da cultura *pop* é uma poderosa ferramenta na luta contra o racismo, mas desde que empreendida primeiramente por nós, os próprios negros. Nós entendemos nossas subjetividades, entendemos a forma como somos, lutamos contra o racismo estrutural todos os dias, quando nos negam a verdade sobre o quanto somos belos da forma como somos. Nós negros somos, portanto, as pessoas mais indicadas para construirmos as narrativas pelas quais queremos e devemos ser representados.

É por isso que produções como Pantera Negra, Todo Mundo Odeia o Chris[15], Super Choque[16], Atlanta e Homem-Aranha no Aranhaverso[17] funcionaram tão bem. Os nomes por trás dessas produções são de pessoas negras como Ryan Coogler, Chris Rock, Dwayne McDuffie e Donald Glover. Precisamos de oportunidades para que pessoas negras, como estas citadas, trabalhem nas produções, dando, assim, acesso para o público negro estar fortemente inserido na cultura *pop*. Precisamos de oportunidades para diretores, atores, produtores, roteiristas e *showrunners* negros. Precisamos de oportunidades. Só assim o acesso dos negros à cultura *pop* será facilitado, a representatividade de fato acontecerá e o combate ao racismo, principalmente nas mídias, ganhará novos contornos.

---

[15] Em inglês *Everybody Hates Chris*, é um seriado criado por Chris Rock e Ali LeRoi que esteve no ar na TV norte-americana entre 2005 e 2009.

[16] Em inglês, *Static Shock*, é uma série animada da Warner Bros, que foi ao ar pela primeira vez no ano 2000.

[17] Protagonizado por Miles Morales, um menino negro, a animação da Marvel ganhou o Oscar de melhor animação em 2019.

Referências

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2004.

HALL, Stuart. Que "negro" é esse na cultura negra? In: SOVIK, Liv.(Org.). **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais – Stuart Hall. Belo Horizonte: Editora UFMG,2003, p. 335-349.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio, 2016.

PANTERA Negra. Dirigido por Ryan Coogler. Burbank: Marvel Studios, 2018. 1 DVD (134 min), Blue Ray, son. color.

PRIBERAM. **Racismo** [2019, on-line]. Disponível em https://dicionario.priberam.org/RACISMO. Acesso em 10 set. 2019.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no Branco**: Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de; SANTOS, Ricardo Ventura. O Congresso Universal de Raças, Londres, 1911: contextos, temas e debates. In: **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.**, Belém, v. 7, n. 3, p. 745-760, set.-dez. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/bgoeldi/v7n3/a08v7n3.pdf. Acesso em 20 mai. 2019.

SCHUWARCZ, Lilia Moritz. Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco. **História, Ciências, Saúde, Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.18, n.1, jan.-mar. 2011, p.225-242. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v18n1/13.pdf. Acesso em: 20 mai. 2019.

O CORPO PRESENTE NA MORTE CANSADA

Milton Ferreira Lima dos Santos[1]

"Uma grandiosa cova eu mesmo quero abrir"
Charles Baudelaire

Introdução

Este ensaio lança um olhar sobre a morte considerando sua banalização em escala global e reflete como a técnica tem influenciado os discursos sobre a mesma, de modo que sua representação, transformada em verdade, se tornou essência e aparência de um pensamento único. (SANTOS, 2000). O que procuraremos demonstrar é que na passagem do século XX para o século XXI, em que ocorreram duas guerras mundiais, a sociedade mudou velozmente, inclusive no seu modo de se relacionar com a vida, ou com a ausência dela, e que a arte registrou, ao longo do tempo, o desenvolver dessa nova narrativa sobre a morte. Um conceito importante e com o qual o leitor vai se deparar ao longo do texto é "novo mundo". Apesar de algumas definições estarem atreladas à modernidade e às mudanças sociais ocasionadas pela cultura (ver BAUDELAIRE, 1996), "novo mundo" neste ensaio, se refere à passagem para a era tecnológica (ver também ARENDT, 2007), momento em que somos drasticamente atingidos, atravessados, interpelados, pela rapidez dos fluxos de informação.

Auxiliam-nos nesse empreendimento de pensar a morte hoje os filmes "A Morte Cansada" (Fritz Lang), de 1921, em que a mulher apaixonada não aceita perder seu noivo para a morte; o "O Sétimo Selo" (Ingmar Bergman), de 1951, no qual a vida luta por sua dignidade posta em xeque em um jogo de xadrez; os poemas de Charles Baudelaire e uma

[1] Gestor Ambiental, Especialista em Educação Ambiental e Recursos Hídricos. Atualmente discente no curso de Ciências Sociais na Universidade Federal Fluminense (UFF), em Campos dos Goytacazes, onde, em 2019, atuou como monitor na disciplina de Ciência Política III. Interesse de pesquisa: Literatura como direito humano, Imigração Internacional e Migração Nacional e suas relações de poder no aspecto político com a temática da morte. E-mail: miltonsantos@id.uff.br

fotografia emblemática que, momentaneamente, comoveu a muitos: a imagem do menino sírio Aylan Kurdi, imigrante, morto por afogamento e recolhido em uma praia da Turquia no de 2015, cena que gerou a imagem da morte no presente.

Segundo Simmel (1998) a concepção que cada civilização tem da morte se desenvolve como sentido e comportamento e se apresenta como representação, que "exprime o aspecto sob o qual a vemos habitualmente: como se, num momento dado, o fio da vida fosse bruscamente 'cortado', como se a morte impusesse um limite à vida" (SIMMEL, 1998, p.1). Considerando as pistas fornecidas pela interpretação dos produtos culturais citados (a morte enunciada pela poesia e pelo cinema modernos, os filmes do cinema de transição, a foto divulgada pela mídia contemporânea) e amparados por um quadro teórico que conjuga contribuições da sociologia, da geografia e da filosofia, este ensaio procura lançar novas perguntas sobre a finitude da vida e sobre o significado da morte para nossa sociedade ao longo do século XX, mas, principalmente, no tempo presente: qual o significado desse pequeno corpo estirado sem vida, tendo em vista o contexto de guerras e lutas que caracterizam este novo mundo[2]? O que essa foto, enquanto linguagem, nos comunica?

Nossa incursão sobre a temática não será temporalmente linear, entretanto. Na primeira parte deste ensaio, "O conflito e o corpo presente", analisamos a representação da morte no mundo globalizado. Já "A morte no cinema", discute como há uma luta contínua pela vida no espaço entre duas guerras mundiais. E tendo como referência o novo mundo, marcado por avanços tecnológicos, a cultura de rede, a velocidade no fluxo de informações, pensando tal cenário sob a ótica da comunicação totalitária, a terceira parte, "Esgarçamentos de sentidos da morte", propõe um entendimento do significado da morte para a sociedade contemporânea. É nessa parte que o caso de Aylan Kurdi ilustra nossa leitura da economia de um sistema que se alimenta do simbólico, do imagético, explorando o corpo – no estado morto. Nas considerações finais, enfatizamos a análise comparativa da fotografia junto aos filmes sobre a morte, e, portanto, entendemos que o corpo presente ainda que totalmente virtual, é atravessado na comunicação totalitária pelo cansaço da morte.

[2] Apesar de algumas definições estarem atreladas à modernidade e sua mudança social por meio da cultura (ver BAUDELAIRE, 1996), entendemo-la por "novo mundo" neste ensaio a passagem para a era tecnológica (ver também ARENDT, 2007) e a rapidez com que somos alcançados pela interpretação e informação, especificamente, no entanto, nossa proposta é se debruçar na questão da morte no novo mundo.

O conflito e o corpo presente

A morte de Aylan Kurdi, em 2015, amplamente divulgada por diversos meios de comunicação ao redor do mundo, mas que ganhou poderoso apelo, à época, pela Internet, requer força para continuar a navegar pelas redes? Se a imagem de seu corpo na praia não nos encontrou até então como notícia, se não nos engajou e nos mobilizou verdadeiramente, podemos considerar que tampouco tal fotografia representará, através das estampas em primeiras páginas de jornais e em homes de websites, a morte cansada, o que nos faz lembrar, ainda, da mídia como espaço de representação que emerge de um meio técnico-científico-informacional, mas onde os fenômenos da vida cotidiana pouco têm sido relacionados a fatos geográficos, como as migrações ou a urbanização, o que faz a narrativa perder muito de seu vigor. (SANTOS, 2013). Tal lacuna política foi cunhada sobretudo pela ausência, na maior parte dos discursos, de informações contextualizadas que enfatizassem a guerra civil na Síria, apoiada por grupos milicianos e muçulmanos radicais, e como esses fatos têm impactado a vida e orientado o destino de milhares de pessoas. Estas, nos noticiários sobre a crise migratória, são representadas simplesmente como ilegais. Atentemos ao menino Aylan Kurdi (Figura1,) e às reportagens que coletamos em meios de comunicação do Brasil de modo a iniciar uma compreensão da representação fotográfica e discursiva da morte da criança encontrada na praia da Turquia.

Imagem 1: Aylan Kurdi

Fonte: REUTERS/Nilufer Demir, 2015.[3]

[3] Disponível em http://www.reuters.com/article/us-europe-migrants-turkey-idUSKCN0R20IJ20150902 . Acesso em julho de 2017.

Numa quarta-feira, 2 de setembro de 2015, o menino, que, em companhia de seus pais, fugia da situação política e econômica da Síria, morreu durante o naufrágio da embarcação em que estavam sua família e mais pessoas. Rosa (2017) sustenta que essa foto foi a mais vista pelo mundo no período. A circulação da fotografia foi garantida pelo sistema midiático e das instituições jornalísticas, que moldam o sentido da imagem e impulsionam seu compartilhamento. (ROSA, 2017, p.5). A imagem, que registra o momento em que um policial turco leva o corpo do menino retirado da areia, causou impacto mundial: "foi ao morrer como pessoa de carne osso que Aylan Kurdi nasceu como ícone na fotografia de Nilufer Demir". (LIMA; CARVALHO, 2018, p.3). De acordo com Ferraz (2016), que analisou o discurso da fotografia divulgada no Brasil em primeira mão pelo site da UOL, a lógica de mercado e o interesse comercial foram a tônica na configuração do sentido dessa imagem pela mídia.

Os trabalhos mencionados não apontam propriamente o tema da morte como pretendemos enfocar neste artigo, mas são de extrema importância para nossa compreensão, principalmente porque falam sobre os sentidos da fotografia da criança na praia e reforçam nossa hipótese de que há uma ideia hegemônica e totalitária do significado da morte sendo veiculada e compartilhada no novo mundo através de uma mídia que não evidencia o corpo morto produto da guerra, mas que o desloca dessa realidade ao explorar a morte ocultando a informação sobre as condições de sua produção, ou seja, sobre a própria guerra. Registra-se visualmente apenas o mórbido e o dramático. A fotojornalista Nilufer Demir que estava na praia Ali Hoca, Bodrum, Turquia, foi a primeira a registrar o resgate do menino afogado. (LIMA; CARVALHO, 2018). Além disso, muitos dos veículos noticiosos que deram conta do fato trataram apenas da morte do menino, sem citar os demais membros da sua família, que também não aparecem na foto, embora a mãe e um irmão também tivessem morrido nas mesmas circunstâncias e o pai e outro irmão, que sobreviveram, estivessem perto, assistindo ao resgate do pequeno corpo. Evidenciamos, então, que nesse caso específico, a morte esvaziada de seu contexto.

A morte no cinema

Através do cinema, mais especificamente de dois filmes que selecionamos para este ensaio, constatamos a morte como protagonista, representando seu lugar natural no ciclo da vida. O primeiro filme, o alemão "A Morte Cansada", é uma produção de 1921,

dirigida por Fritz Lang (preto e branco, mudo). Já o segundo filme, "O Sétimo Selo", foi dirigido pelo sueco Ingmar Bergman, em 1956 (preto e branco e sonoro).

1. A Morte Cansada (1921)

O filme alemão, de 1921, é um exemplo do cinema expressionista e suas questões são mais filosóficas, sobretudo, no que se refere às reflexões que promove sobre o amor e a morte, como observa Lima (2018). No Brasil, o título do filme foi traduzido como "Pode o Amor Mais Que a Morte?". Segundo Lima (2018), na época de seu lançamento, o filme foi criticado por não parecer totalmente alemão, já que o roteiro de Lang e Von Harbou persegue a universalidade do tema "em algum lugar em alguma época", como em um povoado islâmico ou na China Imperial. Em todos os casos, a trama lida com as relações de amor interrompidas pela morte.

No filme, a morte é a protagonista. Está sempre presente para cumprir o seu papel de finitude, de encerramento de sonhos, ideias, amores, enfim... Da vida e de seus meandros. A morte é representada por um homem misterioso envolto em uma capa. Chegando antes do casamento de um jovem casal apaixonado, a morte deverá levar o noivo ainda que seu casamento esteja para acontecer – e sua morte certamente deixará a noiva desesperada, sem seu amor. A noiva busca pela morte e suplica a favor de sua causa, que é o direito ao amor, ao amor que lhe foi tirado. Que a morte o devolva.

A personagem morte se revela um ser cansado e desencantado, não atura mais sua tarefa, que é eterna, sem fim: o encerramento das vidas humanas. Na cidadezinha, após ceifar a vida do noivo, ela busca por uma casa, um local onde possa se refugiar. Após o contato com a morte, e sem obter sucesso, a noiva se envenena e morre. Na casa da Morte ela a questiona: onde está ele? A Morte, envolta em sua capa preta, pergunta à noiva: "O que fazes aqui?"

> A jovem implora: "- Onde está aquele que você roubou de mim?" A Morte responde: "- Eu não o roubei. A hora dele chegou. Aqui você vê as vidas dos homens. (Neste momento eles estão no escritório da Morte, local onde as almas são recolhidas). As chamas se acendem e queimam por um tempo e se apagam quando Deus decide. Acredite, minha tarefa é difícil! É uma maldição! Estou cansado de ver os sofrimentos do homem e ouvir o ódio por desobedecer a Deus". Ela, desesperada, pergunta: "- Oh, Morte, não há um jeito de reacender uma chama apagada? Não há um meio de superá-lo? Eu acredito: o Amor é mais forte

> que a Morte." A Morte intrigada pergunta: "- Seu Amor é mais forte que a Morte? Quer lutar comigo, que sou eterno? Eu sinceramente a abençoaria se você pudesse me vencer! Olhe para estas luzes tremeluzindo. Se conseguir, mesmo que uma só delas, lhe darei a vida de seu amado!" (MUSSI et al, 2014, p. 99).

Assumindo esse pacto, corajosamente, a noiva volta ao mundo dos vivos. E ao passar pelos três contatos para os quais a morte havia lhe direcionado, ela vê três velas se apagarem: uma vez apagadas, então a morte venceu. A moça, então, volta, e ao encontrar-se com a morte, pede que a leve, pois sem o seu amor a vida não tinha mais sentido. Assim, a Morte concede-a o seu noivo em outro plano espiritual. Eles ficam, enfim, juntos.

2. O Sétimo Selo[4]

Quinelo (2013) explica que o título escolhido por Berman para o filme é uma referência ao capítulo oito do último livro do Novo Testamento, da Bíblia, o Apocalipse. A história, inclusive, se inicia com uma citação dali retirada: "E quando o cordeiro abriu o sétimo selo houve silêncio no céu por aproximadamente meia hora; então os sete anjos que estão em pé perante Deus [...] estavam se preparando para tocar"[5].

O Sétimo Selo é perpassado por duas personagens tecidas no bojo da própria trama, como interpreta Quinelo (2013): o cavaleiro, que se vê no mundo em aflição e já tem mais razão para viver, a não ser buscar uma prova que dê crédito e confiança a sua fé; e o escudeiro, por sua vez, não crê em nada. Ao contrário do seu companheiro de viagem, crê apenas no vazio pós morte, crê apenas no corpo presente.

Em dado momento, o cavaleiro aparece de joelhos rezando e de repente aparece uma figura toda de preto. Ele, então, pergunta: "Quem é você?" De pronto, ela responde: "Eu sou a morte!" Este pergunta, estarrecido: "Veio me buscar?" A figura responde: "Ando com você o tempo todo!" O cavaleiro retruca: "Sim, eu sei". A morte pergunta: "Está preparado?" O cavaleiro, então, diz: "Meu corpo está, mas eu, não!" O enredo segue

---

[4] Em 2015, O Sétimo Selo foi relançado e voltou às telas graças ao projeto Cássica, uma parceria da Zeta Filmes, de Minas Gerais, com a FJ Cines, de São Paulo. Saiba mais aqui: https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/noticia/2015/07/o-setimo-selo-volta-ao-cinema-inaugurando-novo-projeto-de-relancamento-de-classicos-4806328.html

[5] O trecho pode ser conferido em https://www.bibliaonline.com.br/acf/busca?q=Apocalipse+8

e o cavaleiro desafia a morte para um jogo de xadrez, enquanto houver jogo a morte o poupará, e caso ele a vença, a morte o deixará viver.

Imagem 2: A morte e o cavaleiro

Fonte: Canto dos Clássicos, 2019.

Para Shabi (2013), o mais significativo momento do filme é quando o cavaleiro tenta enganar a morte durante a partida. Na visão do autor, de fato, a sociedade tenta a todo modo, como num ato de desespero, prolongar a vida, mesmo que isso envolva enganar a própria morte. Voltando ao filme sueco, perguntaríamos se seria possível superá-la? E esta é, na verdade, a mesma fala da morte no filme, ao entrar na igreja e perguntar ao cavaleiro como ele poderia enganá-la no jogo?

No ponto que o filme se passa, o cavaleiro encontra pelo caminho muitas pessoas, entre eles um grupo de artistas, um marido traído, uma mulher que vai ser queimada na fogueira, acusada de ter tido relações com o Diabo, além de um grupo que se autoflagela por acreditar que a peste é um castigo de Deus, considerando-se escravos do pecado e esperando receber o perdão divino. Nessas errâncias, encontra uma pintura que retrata a dança da morte e se pergunta quem olharia para aquela pintura. O cavaleiro, com muita fé em Deus, tem medo da morte. Numa confissão, ele questiona porque é tão inconcebível tentar compreender Deus? E como é possível ter fé se não acreditamos na fé em nós mesmos? As pessoas, no filme, caminham devagar, como se não soubesse o seu destino final. A morte é a única certeza ali, apenas a morte se mostra presente.

Esgarçamentos de sentidos da morte

Segundo a Organização Internacional para as Migrações (OIM, 2019, on-line), no mínimo 30.510 pessoas morreram entre 2014 e 2018 durante migrações irregulares, sendo mais da metade por afogamento em rotas que incluem, entre outras, o Mar Mediterrâneo, o Rio Grande (entre Estados Unidos e México) e o Baía de Bengala (Oceano Índico).

> As principais causas de morte registradas no banco de dados do Projeto Migrantes Desaparecidos apontam para os meios de transportes perigosos e para as condições do meio ambiente que os migrantes encontram quando viajam irregularmente. Além das mais de 19 mil mortes e desaparecimentos provocados por afogamento, outros 3,8 mil indivíduos morreram devido às duras circunstâncias da natureza durante a rota — incluindo exposição ao meio ambiente, desidratação e exaustão — ou devido a doenças que se somaram à falta de acesso a remédios.
> Para mais de 2 mil indivíduos, a causa da morte permanece desconhecida. Em muitos casos, os restos mortais foram recuperados dias, semanas ou meses depois da morte no trajeto — o que, com frequência, tornou impossível para as autoridades determinar a causa da morte. Os cadáveres de muitos outros migrantes não são nem descobertos nem recuperados. (OIM, 2019, on-line)

Imagem 3: Refugiados e migrantes no Mediterrâneo em 2014

Fonte: Marinha da Itália/Massimo Sestini/Reprodução (OIM, 2019).

Voltando, agora, ao tema da globalização, motivados pela imagem e pelas questões de refúgio e migração elencados acima, contextualizamos e podemos ler com mais clareza a propaganda da morte do menino Aylan. Milhares de mortes de refugiados e migrantes continuam acontecendo todos os dias, mas a velocidade que a mídia ajuda a imprimir no tempo presente faz com que esses acontecimentos se dispersem e a morte, assim, ganha características de "apenas mais um evento". Os números não mais assustam. Tudo está muito distante de nós e a imagem de uma criança morta, nos braços de um agente de resgate, comove apenas momentaneamente, até que um novo acontecimento midiático ocorra atraia os olhos da audiência. Estamos falando do esgarçamento do sentido da morte, que se enfraquece, e pui, uma vez que aos corpos é negada, inclusive, identidade. São uns desconhecimentos, assim como é desconhecida, ou não reconhecida, melhor dizendo, sua origem.

> Pouco se sabe sobre as identidades dos 30.510 migrantes cujas mortes foram registradas pelo Projeto Migrantes Desaparecidos da OIM. Informações sobre idade e gênero estão disponíveis para pouco mais de um quarto dos indivíduos — quase 1,6 mil eram crianças, 1,7 mil eram mulheres e pouco mais de 5 mil, homens. De maneira semelhante, o país de origem dos migrantes mortos só é conhecido em menos da metade dos casos do período 2014-2018. (OIM, 2019, on-line).

São vítimas não do medo e do terror gerados por duas guerras mundiais, mas do medo e do terror gerado por um globo conectado de forma a gerir o mundo econômica e politicamente, gerando externalidades que impactam sobre toda a sociedade. É desse modo que o esquecimento da morte e política podem ser tomadas como "faces da mesma moeda" (ARENDT, 2015, p.319) que desumaniza o humano.

> A única solução do dilema de ausência de significado em toda filosofia estritamente utilitária é afastar-nos do mundo objetivo de coisas de uso e voltar nossa atenção para a subjetividade da própria utilidade. Só em um mundo estritamente antropocêntrico, onde o usuário, isto é, o próprio homem, é o fim último que põe termo à cadeia infindável de meios e fins, pode a utilidade como tal adquirir a dignidade de significação (ARENDT, 2007, p.168).

O paradoxo está em que o prolongamento e a eternidade da vida, seja pela aceleração do tempo ou pelos milagres tecnológicos prometidos, parecem ser a tônica de um discurso de desumanização que esvazia o sentido da morte. Como coloca Simmel (1998),

> Um dos maiores paradoxos do cristianismo é o de retirar da morte esta significação apriorística, colocando a vida sob o ângulo da sua própria eternidade. E isto não só porque coloca o destino eterno da alma sob os conteúdos da vida: cada um mantém ao infinito a sua significação ética como causa determinante do nosso futuro transcendente, quebrando assim a sua própria limitação intrínseca. Nestes termos, a morte parece suplantada: primeiro porque a vida, esta linha que se estende no tempo, ultrapassa o limite formal do seu fim; mas também porque ela nega a morte, que opera através de todos os movimentos da vida e os limita do interior; ela a nega precisamente em virtude das conseqüências eternas desses momentos singulares (SIMMEL, 1998, p.179).

Considerações Finais

A morte, cuja existência é representada nos filmes, é captada também por outra perspectiva, pela fotografia do corpo presente. Baudelaire, em "O Morto Prazenteiro", nos ajuda a analisar esse corpo fotografo e amplamente distribuído pela mídia e a entender sua dignidade, não problematizada no cenário do novo mundo tecnológico.

É a partir disso que indagamos: por que a morte não é mais importante na função que tinha como reguladora do direito à vida? Por que nem o menino Sírio nem outro morto não noticiado, não encontrado, não nomeado, não pode ter um lugar "onde repouse em paz, onde possa dormir", sem "ter de suplicar as lágrimas do mundo", lágrimas que, na realidade, repletas de indiferença, logo se secam sem promover mudança real, sem, "sondar conhecer os fundos abismos" da contemporaneidade, parafraseando o poeta francês em "O homem no mar".

O esquecimento da morte, como coloca Arendt (2007, p.260) é resultado da alienação do mundo e resulta no desencadeamento de eventos precedentes ou predecessores de exploração. Ignorar os antecedentes e consequentes da guerra nos distanciam do sentido de finitude e geram o desejo de da morte não lembrar, de nela não pensar. Despida de significação, temos A Morte Cansada (1921), exausta de matar, querendo se aposentar, generosa em dar nova chance a quem quer amar e se refazer. E

ainda diante do risco de se romper O Sétimo Selo (1956), a morte que joga também não quer matar.

No entanto, nos parece que a ética das guerras, que geraram corpos presentes e vidas ausentes ao longo do século XX, desenvolveu um tipo de banalidade que, nas diversas guerras, reais e simbólicas, que travamos todos os dias, extraem da morte sua dimensão significativa. Não há mais a representação social da morte que fazia com que ela fosse temida no contexto das pestes, da religião, da fome, do fim do mundo. Nesses contextos, a morte negociou, em acordos e jogos, sua função, sua dignidade e sua capacidade de controle sobre a humanidade. No entanto, a situação dos que não têm voz na imigração, dos que não têm direito a serem nem mesmo pauta da comunicação que visa lucrar através da intensificação dos fluxos informativos, nos faz pensar que a morte perdeu em todos os seus arranjos. O cansaço tomou conta de seu sentido e ela se retira, cedendo espaço ao capital, à política, à tecnologia, abraçando sua aposentadoria e deixando como legado esse esgotamento.

Referências

ARENDT, H. **A condição humana**. Hannah Arendt: tradução de Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. – 10. ed. – Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2007.

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo.** Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

BAUDELAIRE, C. **Sobre a modernidade**. Editora Paz e Terra, 1996.

BAUDELAIRE, C. O morto prazenteiro. In: **Flores do mal.** Disponível em http://www.citador.pt/poemas/o-morto-prazenteiro-charles-baudelaire. Acesso em: 20 mai. 2019.

BAUDELAIRE, C. O homem e o mar. In: **Flores do mal.** Disponível em http://www.citador.pt/poemas/o-homem-e-o-mar-charles-baudelaire. Acesso em: 20 mai. 2019.

FERRAZ, Patrícia Marcolino Costa. A visada de captação no discurso jornalístico da violência. In: **Verbum**, São Paulo, v. 10, 2016, p. 4-19. Disponível em https://revistas.pucsp.br/verbum/article/view/28498 . Acesso: 20 mai. 2019.

LIMA, Solange Ferraz; DE CARVALHO, Vânia Carneiro. Circuitos e potencial icônico da fotografia: o caso Aylan Kurdi. **Estudos Ibero-Americanos**, v.44, n. 1, p. 41-60, 2018. Disponível em http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/27676. Acesso em: 20 mai. 2019.

MUSSI, L.H., Côrte, B.; Sandoval, S.A.M. **A Morte Cansada na visão do cineasta Fritz Lang**. Revista Kairós Gerontologia, São Paulo, v. 17. n. 3, 2014, p. 95-110. Disponível em https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/21690/15957. Acesso em: 20 mai. 2019.

QUINELO, Cibele Carvalho. **Artigo o sétimo selo** [2013, on-line]. Disponível em: < http://www.ufscar.br/~cinemais/artosetimo.html > Acesso em outubro de 2018.

ROSA, Ana Paula. O êxito da gula: a indestrubilidade da imagem totem no caso Aylan Kurdi. In: **E-Compós**, v. 20, n. 12, 2017. Disponível em http://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/1298. Acesso em: 20 mai. 2019.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SHABI, K. **Symbols of Death in Art Analysis**: Ingmar Bergman Seventh Seal Meaning. [2013, on-line]. Disponível em http://legomenon.com/symbols-of-death-art-analysis-seventh-seal-meaning.html. Acesso em: 20 mai. 2019.

SIMMEL, Georg. A metafísica da morte. In: **Revista de Ciências Sociais Política & Trabalho**. v. 14, p. 177-182, 1998. Disponível em http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/39013/19724 . Acesso em: 20 mai. 2019.

A MONOGRAFIA COMO DESAFIO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Angela Aparecida Teixeira Cabral Teles[1]

Introdução

Escrever uma monografia de conclusão de curso, seja de graduação ou pós-graduação, é uma tarefa que requer muita dedicação, principalmente quando o estudante é adepto à modalidade Educação a Distância (EaD), que vem ganhando espaço e relevância no cenário educacional graças, entre outros fatores, à forte e crescente penetração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). De fato, a EaD e as TIC estão em crescente difusão, impactando os ambientes de ensino-aprendizagem com a dinâmica da inovação e tornando-se fundamentais para seu desenvolvimento, ampliação e universalização. No entanto, a monografia se torna um desafio ainda maior nesse contexto porque o que em geral é a primeira investigação científica de fôlego que o aluno faz na vida acaba por acontecer sem a presença física de um orientador, mas mediada por tecnologias que privilegiam a interação e cooperação tutor-aluno para compartilhamento de ideias, avanços e recuos.

Como veremos adiante, assim como na educação presencial, a elaboração das questões de investigação, o planejamento, a coleta de dados, a delimitação do tema e as demais etapas do desenvolvimento da monografia exigem o domínio da leitura e da escrita. Essa competência pressupõe uma relação de familiaridade também com a linguagem acadêmico-científica, para além da mera codificação e decodificação de informações.

[1] Aluna de licenciatura em Letras/Literaturas pela Universidade Federal Fluminense (UFF), graduada em Pedagogia pela UNIRIO e Pós-graduada em Supervisão Escolar e Gestão de Projetos pela Universidade Cândido Mendes (RJ). Atualmente, atua como professora de Educação Infantil na Prefeitura de Campos dos Goytacazes. E-mail: angeteles@gmail.com

Neste texto, defendo que, para enfrentar *esses desafios*, novas estratégias de ensino e de prática devem ser traçadas e o orientador deve colocar as tecnologias como aliadas à pesquisa, além de facilitar o registro do *feedback* e das orientações, visando à melhoria dos processos de produção textual e, consequentemente, do rendimento do aluno.

EaD no Brasil

Atualmente a EaD abrange todas as modalidades de ensino, principalmente a Educação Superior, conforme prevê a Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Conforme o Art. 80, "o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de Ensino a Distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada". (BRASIL, 1996, p. 43). Nesses termos, a razão de ser da EaD é ampliar o acesso ao conhecimento e aprofundamento nos estudos para uma grande parcela de alunos oriundos de diferentes contextos sociais, possibilitando a superação de adversidades como escassez de tempo ou dificuldade de acesso a uma instituição de ensino superior por conta da distância.

> Em 2007, a modalidade a distância representava 7,0% das matrículas de graduação. Nos últimos 10 anos, a educação a distância vem aumentando sua participação na educação superior. Em 2017, a EaD aumentou 17,6% e já atende mais de 1,7 milhão de alunos, o que representa uma participação de 21,2% dos alunos de graduação no país. A modalidade presencial apresenta o 2º ano de queda no número de matrículas. (INEP, 2018, p. 26)

Atualmente, são oferecidas 10.779.086 vagas no ensino superior no país, entre vagas novas, remanescentes e oriundas de programas especiais. Destas, 6.075.252 são presenciais e 4.703.834 são a distância. A maior parte das vagas oferecidas na modalidade EaD no Brasil, no que se refere a cursos superiores, estão nas instituições privadas, como podemos ver no quadro abaixo. Todos os dados são do Censo da Educação Superior 2017 (INEP, 2018).

Quadro 1 – Distribuição de vagas no ensino superior no Brasil em 2017

Categoria Administrativa	A distância			
	Total	Vagas Novas Oferecidas	Vagas de Programas Especiais	Vagas Remanescentes
Total Geral	**4.703.834**	**4.042.488**	**1.461**	**659.885**
Pública	135.076	128.864	1.316	4.896
Federal	62.289	58.413	1.295	2.581
Estadual	40.500	38.666	21	1.813
Municipal	32.287	31.785	0	502
Privada	4.568.758	3.913.624	145	654.989

Fonte: INEP, 2018, p. 11 (adaptado).

Em uma sociedade com um mercado cada vez mais exigente com a qualificação profissional, a EaD tem sido considerada uma alternativa para a democratização do ensino. Isso porque tem o potencial de atender grupos heterogêneos de pessoas distribuídas pelo espaço-tempo, notadamente aquelas que trabalham em horários pouco flexíveis e as que vivem em locais distantes de universidades, e de formar profissionais aptos a atuarem no mercado de trabalho. Além disso, segundo Mata (1995),

> A EaD é uma alternativa tecnológica que se apresenta em nível mundial e, especificamente, na sociedade brasileira, como um caminho privilegiado de democratização da educação e que muito pode colaborar para a humanização do indivíduo, para a formação do cidadão e para a constituição de uma sociedade mais igualitária e justa. No contexto da sociedade tecnológica é, sem dúvida, uma alternativa de grandes potencialidades, no sentido de facilitar o acesso a uma melhor qualidade, ultrapassando as barreiras de tempo e de espaço. (MATA, 1995, p. 10-11).

Também para Silva e Cornachione Jr. (2002),

> A educação a distância vem sendo adotada em universidades de diversos países com o objetivo geral de eliminar as barreiras que impedem o acesso à educação, proporcionando ensino de qualidade e oferecendo maiores oportunidades àqueles que, por vários motivos, não deram prosseguimento aos estudos. (SILVA; CORNACHIONE JR., 2002, p.1).

O aluno que se insere nesta modalidade de ensino torna-se sujeito no processo de construção do saber, dependendo em grande parte de seu desempenho para obter sucesso no aprendizado. No entanto, muitos desistem, entre outros motivos, por não se adaptarem à ausência da figura do professor em sala de aula presencial, apesar do recurso das tutorias; por não conseguirem compreender o programa de ensino e/ou por terem dificuldades em explorar plataformas como o Moodle, largamente utilizado como ambiente virtual de aprendizagem. Em diversos casos, essas dificuldades podem estar relacionadas, por exemplo, às poucas oportunidades de interação com os vários recursos tecnológicos disponíveis, à falta de computadores de uso pessoal e/ou à incompatibilidade dos equipamentos usados com as plataformas utilizadas na EaD. O acesso à internet, também, ainda é restrito para uma parte significativa da população brasileira, seja por questões financeiras ou de infraestrutura em seus locais de moradia., já que o acesso à rede, na maioria das cidades do Brasil, é oferecido com baixa qualidade e baixa velocidade de conexão. Todos esses fatores podem desencorajar o aprendizado e as consequências são as mesmas no caso de insucesso no ensino-aprendizagem presencial: aprendizado comprometido e/ou evasão. Aliás, há alunos que ingressam em um curso de EaD sem nunca terem tido contato com esse tipo de recurso tecnológico e com os métodos por ele determinados, e muitas instituições de ensino ainda não conseguiram formular medidas que possam sanar as dificuldades preliminares do público e da própria natureza do curso. Pode haver, até mesmo, dificuldade por parte do professor-tutor, profissional que acompanha os cursistas oferecendo orientação e apoio remotos. De um modo geral, os professores empregam muito tempo na busca por informações dispersas na plataforma de EaD para acompanhar o percurso de aprendizagem de cada aluno individualmente e, assim, fazer a avaliação continuada. Essas questões já foram abordadas por autores como Freitas (2007), Borges (2001) e Oliveira e Fialho (2012).

TIC e a iniciação científica

Para além do que foi discutido acima, sobre os discentes, consideramos que existe também a necessidade de professores qualificados e dispostos a orientar os alunos em situações nas quais eles se valem da tecnologia para potencializar os resultados de seus estudos. Por conta da constante atualização tecnológica, torna-se necessária a formação continuada, constante revisão da prática pedagógica para o enfrentamento dos desafios contemporâneos, quebra de resistência quanto ao uso de dispositivos tecnológicos por parte dos docentes e desenvolvimento de competências para aplicação das TIC e da Internet na iniciação científica, visto a web poder ser um espaço profícuo para a pesquisa e a comunicação de seus resultados.

Para Moran (2000, p.53), "a internet é uma mídia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece". Inclusive, na iniciação científica, os recursos da internet e de diversos aparatos tecnológicos têm o potencial de motivar o aluno a explorar mais amplamente referências bibliográficas e tópicos de pesquisa, bem como encorajá-lo à autoria e ao compartilhamento de experiências.

> A pesquisa na graduação pode ser um caminho para a autonomia intelectual do jovem, que passa a ter a possibilidade real de exercer sua criatividade e de construir um raciocínio crítico. Outro benefício da pesquisa para o aluno é que ela pode permitir a articulação entre os vários conhecimentos, ou seja, a pesquisa pode se constituir em um dos caminhos para a execução de projetos interdisciplinares, que envolvam, também, a superação da dicotomia teoria e prática. Além disso, a pesquisa pode proporcionar, ao estudante, momentos de grande satisfação. (PINHO, 2017, p. 666).

Esse momento de descoberta e produção pode ser potencializado em um ambiente virtual de aprendizagem, que permite a interatividade e formação de grupos de estudo, a produção colaborativa e o desenvolvimento da autonomia do aluno. Logo, apontamos as TIC como vigorosos instrumentos de apoio na iniciação científica e no processo de produção da monografia e dos trabalhos de conclusão de curso, principalmente nos casos de ensino EaD.

Nesse caso, as tecnologias possibilitam novas abordagens de pesquisa, o que pode potencializar resultados, propiciar novas práticas e experiências, além de um

exercício exigido pela própria natureza das TIC, que é aprender a administrar a oferta de um volume gigantesco de informação. "O aluno deve navegar, criar, contextualizar, mas deverá ter objetividade para discernir o que é relevante ou não das informações levantadas", ou seja, "não é pesquisar e escrever qualquer coisa, mas depurar e elaborar a informação, tornando-a conhecimento", como explica Behrens (2000, p, 120), lembrando, ainda, o papel do professor nesse processo:

> Num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade como um todo. O desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta. (BEHRENS, 2000, p. 77).

Isso reforça a lembrança de que nenhum aluno entra na universidade sabendo escrever uma monografia de conclusão de curso, principalmente porque, no cenário educacional brasileiro atual, nos deparamos com uma cultura escolar que oportuniza pouca ou nenhuma experiência em trabalhos e relatos de pesquisa. Nessa perspectiva, faz sentido a crítica segundo a qual

> A educação científica no ensino básico conduz à promoção de capacidades cognitivas gerais, capacidades investigativas e conhecimentos científicos simples, de complexidade e abstração baixos, e não promove, com profundidade e frequência, relações entre conhecimentos. Os alunos saem da escolaridade básica com uma visão limitada do que é a ciência e com um desenvolvimento de conhecimentos e capacidades que compromete a sua relação com situações complexas do dia a dia. É natural, por isso, que os alunos venham a ter, na sua vida futura, dificuldades em lidar com situações problemáticas que requeiram raciocínios mais complexos. (AFONSO, 2013, p. 76).

É nesse ponto que reside a relevância do tema que aqui desenvolvemos. Temos o entendimento da importância de promover o hábito da leitura e da escrita acadêmica, incentivando a criatividade e dinâmica de trabalho do aluno-pesquisador. Entretanto, isso começa na escola, onde o estudante é estimulado a desenvolver projetos científicos, orientado na utilização de métodos, acompanhado em seu planejamento e assistido em todas as etapas do desenvolvimento da pesquisa. Isso colabora com o sucesso de seus estudos e, consequentemente, com seu sucesso profissional. Para isso, portanto,

principalmente no caso da educação a distância, o domínio de duas linguagens se faz essencial: a linguagem acadêmica e a linguagem das TIC.

Esse aprendizado acontece gradualmente, pois a competência linguística é adquirida com a experiência, ao longo do tempo, conforme nos explica Chomsky (1986):

> A faculdade da linguagem é como um "mecanismo de aquisição da linguagem", um componente inato à mente humana, que fornece uma língua em particular através da interação com a experiência dada, um mecanismo que converte a experiência num sistema de conhecimento: conhecimento de uma ou de outra língua. (CHOMSKY, 1986, p.23).

As linguagens são, na verdade, o instrumento fundamental de mediação, as ferramentas reguladoras da própria atividade e do pensamento dos alunos na produção do conhecimento, que analisará a natureza da escrita em linguagem acadêmica, encontradas em documentos científicos como: artigos, teses, monografias, dissertações, ensaios, resenhas acadêmicas, entre outros, que se difere das experiências anteriores dos alunos com relação à produção de textos. Assim, muitos que adentram nesse cenário acadêmico, enfrentam dificuldades de entender as particularidades que regem cada tipo de produção de leitura ou de escrita, na concepção de resenha, de resumo, de fichamento, textos muitos exigidos pelos professores, que pode indicar uma relação tensa, conflituosa, nas interações mediadas pela escrita acadêmica, pois, é um campo repleto de violência simbólica, ao reagirem negativamente quando os professores avaliam os seus textos e indicam inadequações e o desconhecimento de estratégias discursivas próprias ao texto acadêmico.

Ocasiões como essa desembocam também naquilo que se denomina estigmatização do aluno no contexto acadêmico, pois,

> é bastante comum alunos como alvos de estigmatização por aqueles que se consideram perfeitos, sejam professores ou seus próprios pares. Qualquer traço que fuja dos padrões "normais" pode levar um grupo ao preconceito e à discriminação provocando a exclusão do "diferente" e este, muitas vezes, passa a assumir a condição de incapaz, de desacreditado. É possível afirmar, portanto, que a violência simbólica também se dá, nos julgamentos interpessoais que são, frequentemente, influenciados por estereótipos, que rotulam e estigmatizam os alunos. (BORBA; RUSSO, 2011, p. 33)

A escrita acadêmica é um desafio que todos nós enfrentamos em algum momento na faculdade, uma vez que nos deparamos com diversos tipos de linguagens, inclusive as das máquinas e artefatos. O saber pesquisar, o publicar e o comunicar em ambientes digitais, dispor e manipular conteúdos na tela do computador, celular, *tablet*, lousa digital etc., são competências que precisamos desenvolver hoje, mas, obviamente, essa aprendizagem não é linear e nem homogênea, embora com grande potencial para os que aprendem a dominá-las. Assolini e Lastória (2013) destacam,

> [...] que o conhecimento e a convivência com diferentes linguagens são condições basilares para a construção de propostas pedagógicas que possam, de fato, contribuir para a formação de sujeitos capazes de entendê-las, interpretá-las e compreendê-las. E, mais do que isso, nesse viés e por meio de propostas pedagógicas fundamentadas e inovadoras, consideramos essencial oportunizar aos educandos o exercício da desconfiança e a produção de diferentes sentidos diante de diferentes linguagens, com base em sua memória de sentidos e nível de letramento. (ASSOLINI; LASTÓRIA, 2013, p.11)

Assim, a fragilidade da escrita acadêmica pode corroborar para evasão universitária, que eventualmente leva o aluno trancar a matrícula ou abandonar o curso. No caso cursos EaD, principalmente durante a produção do trabalho final ou TCC, há a necessidade da efetiva atuação do tutor-orientador e de sua atenção para as necessidades do aluno para que possa orientá-lo mais adequadamente na produção de seus textos científicos e auxiliá-lo na identificação de recursos que promovam o aprimoramento da pesquisa e de sua escrita, no desenvolvimento de sua autonomia e na aplicação da autoridade discursiva no texto que produzir. Tudo isso porque, como lembra Lajolo (1996),

> A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere. (LAJOLO, 1996, p. 28)

É assim que a caminhada rumo ao conhecimento científico parte de um querer dos alunos e segue alimentada por ações criativas por parte dos professores e tutores, que podem desenvolver estratégias para apresentar gêneros, formatos e recursos tecnológicos

que prepararão o aluno para a etapa de elaboração da monografia ou do trabalho de conclusão de curso, inclusive encorajando-os à publicação ou apresentação em eventos acadêmicos. Conforme Oliveira e Noronha (2005)

> A comunicação e a informação científica têm um papel vital, pois além de proporcionarem a cooperação e integração entre os pesquisadores, contribuem para o reconhecimento das descobertas, confirmação de competências e o estabelecimento de credibilidade e aceitação do pesquisador na comunidade científica. (OLIVEIRA; NORONHA, 2005, p. 77).

Exposto ao desafio da pesquisa, da produção de conhecimento e da comunicação científica, o aluno de um curso EaD, mas também o de um curso presencial, aprenderá que tudo se dá em um passo a passo: depois de definir um tema de estudo e, delimitando-o, deverá identificar fontes bibliográficas que possuam maior envolvimento com o assunto, preferencialmente operando bancos de dados, repositórios on-line e bibliotecas, seja físicas ou eletrônicas, e reconhecendo, através do já registrado, a relevância da herança teórica legada pelas diferentes áreas; posteriormente, aprenderá a comparar abordagens e argumentos, a discutir as visões apresentadas, a distinguir opinião difundida pela mídia de informação confiável, fontes primárias de fontes secundárias, textos originais e releituras, e a sistematizar as conclusões por meio dos registros escritos.

Além disso, a importância das relações interpessoais, no caso as relações entre o professor ou tutor com o aluno, são influentes sobre a aprendizagem acadêmica, pois o estudante terá a oportunidade de descobrir o prazer do aprender e do ensinar em ambientes interativos de aprendizagem. Para isto, é preciso que o professor/tutor seja competente em sua prática profissional, proponha trabalhos interessantes e que desafiem a capacidade dos alunos em suas diferenças individuais. Além de mediador de conhecimento, será, portanto, um investigador da realidade do aluno, pois terá que mobilizar, em cada situação, a sua capacidade de diagnóstico, o bom senso, a capacidade de reflexão e a competência pedagógica. O ato educativo deve ser, portanto, de generosidade e cumplicidade entre os interlocutores para a aquisição de saberes inerentes à formação humana e acadêmica. Mas que esses saberes devem ser estimulantes e instigantes para que os alunos possam refletir sobre o que esperam para sua vida e, através dessa reflexão, levá-los a perceber o quanto o aprendizado é importante para o alcance de seus objetivos.

O papel do tutor e a importância do *feedback* na produção científica

Como podemos depreender da seção anterior, a educação a distância que ocorre através de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) é mediada não somente por tecnologia, mas também pela interação entre os participantes e o professor/tutor é uma das partes responsáveis por essa interação.

> A tutoria é o método mais utilizado para efetivar a interação pedagógica, e é de grande importância na avaliação do sistema de ensino a distância. Os tutores comunicam-se com seus alunos por meio de encontros programados durante o planejamento do curso. O contato com o aluno começa pelo conhecimento da estrutura do curso, e é preciso que seja realizado com frequência, de forma rápida e eficaz. A eficiência de suas orientações pode resolver o problema de evasão no decorrer do processo. (MACHADO; MACHADO, 2004, p.11).

O *feedback* do professor/tutor precisa ser rápido e assertivo, praticar um tom amigável e acolhedor, dar apoio, incentivo e orientação sempre que necessário aos alunos; criar um espaço de diálogo em que os alunos possam extravasar sua ansiedade, suas dúvidas e expectativas no decorrer dos semestres, uma vez que pode amenizar a evasão nos cursos EaD, caso contrário, pode inibir até mesmo alunos extrovertidos, pelo receio de registrar suas ideias e possíveis erros na escrita acadêmica.

> O tutor é um educador a distância. Aquele que coordena a seleção de conteúdos, que discute as estratégias de aprendizagem, que suscita a criação de percursos acadêmicos, que problematiza o conhecimento, que estabelece o diálogo com o aluno, que media problemas de aprendizagem, sugere, instiga, colhe. Enfim, um professor no espaço virtual, exercendo a sua função de formar o aluno. (BARROS, 2005, p.3).

No caso da escrita do trabalho de conclusão de curso ou da monografia, em particular, pode surgir entre os estudantes ansiedade, medo e preocupação durante a elaboração e formatação desse texto final. Em geral, os cursos de graduação a distância oferecem a disciplina Metodologia do Trabalho Científico, que introduz o aluno nas atividades de pesquisa, primeiro levando-o a desenvolver um projeto de pesquisa e, depois, a realizar essa pesquisa e a escrever seus resultados. A intervenção do professor/tutor será necessária para exigir a qualidade dessa produção científica.

> Cabe ao orientador a responsabilidade de manter o orientando no caminho correto, no foco, no objetivo traçado no projeto de pesquisa. Cabe, ainda, reconhecer seus erros de avaliação, sabedor de suas limitações. O amadurecimento do orientador é a consequência natural de quem busca o aperfeiçoamento. (LOROSA; AYRE, 2005, p.8).

Nesse trabalho de construção coletiva do conhecimento, o *feedback* é uma ferramenta poderosa para que o aluno se sinta ouvido, amparado e motivado por meio de estratégias adequadas para superar a distância geográfica e temporal existente entre professor/tutor e aluno. No dicionário Michaellis, a palavra é traduzida como "realimentação", "resposta"[2]. Esmiuçando o papel do *feedback* enquanto processo e avaliação, Moran (2000) explica que ele deve garantir ao aluno as orientações e informações necessárias durante o processo de aprendizagem e construção do conhecimento, ou seja, é a própria avaliação em tempo real, mas funcionando como elemento incentivador e motivador no momento em que o aluno manifesta dificuldades de atingir o objetivo proposto. Desse modo, observamos a necessidade de o professor/tutor aprender a dar e receber *feedback*, utilizando as ferramentas tecnológicas com o foco na interação e mediação de qualidade, no caso da educação a distância, que é nosso tema em particular.

> A informação que se oferece ao aluno, em atividades presenciais, conta com o diálogo imediato, a colaboração de vários sentidos, principalmente a visão, a presença física, a utilização dos gestos, e várias expressões faciais e corporais para dialogar sobre a informação dada. [...] Já no processo de educação a distância, só dispomos do registro escrito. Daí o cuidado com a redação, pensando em como será lida pela pessoa que se encontra a distância. [...] muitas vezes o *feedback* a distância não funciona, ou funciona em sentido contrário ao esperado. (MORAN, 2000, p. 165-166).

Consideramos que a escrita e a reescrita do texto acadêmico na graduação é importante para o aprimoramento do trabalho final - e uma das maneiras mais eficientes de o tutor-orientador acompanhar seus alunos durante a produção da monografia e do trabalho de conclusão de curso, de fato, é através do *feedback* escrito. Fazendo

[2] Ver em https://michaelis.uol.com.br/moderno-ingles/busca/ingles-portugues-moderno/feedback/. Acesso em: 4 nov. 2019.

observações no corpo do texto do aluno, inserindo dicas e orientações, o tutor-orientador aponta mais diretamente o que pode ser revisto, corrigido e amadurecido durante o processo de revisão, como se estivesse ao lado do orientando. Os comentários também podem e devem incluir o reconhecimento dos acertos, abordagens adequadas e avanços conquistados. Para Moran (2000, p. 166), "o *feedback* que mediatiza a aprendizagem é aquele colocado de forma clara, direta, por vez orientando discursivamente, por vez por meio de perguntas, ou de uma breve indicação ou sugestão".

Essa troca pode ser ainda mais eficiente se começar desde a escolha do tema do trabalho monográfico e sua problematização, passando pela definição de tópicos a serem desenvolvidos, sugestão de bibliografia e abordagem do assunto escolhido, até o fechamento da versão final. Um acompanhamento ativo, portanto, mas sem perder de vista que o tutor, como orientador e mediador, tem o papel de grande importância na promoção do protagonismo do aluno como autor, pois é um articulador do desempenho que irá identificar e formar alunos pesquisadores.

Neste contexto, o educador, em vez de transmissor de informação, passa a ser "arquiteto cognitivo" e um "dinamizador de inteligência coletiva". De acordo com Andrea Ramal (2002), um arquiteto cognitivo,

> é um profissional capaz de traçar estratégias e mapas de navegação que permitam o aluno empreender, de forma autônoma e integrada, os próprios caminhos de construção do (hiper)conhecimento em rede, assumindo, para isso, uma postura consciente de reflexão-na-ação, e fazendo um uso crítico das tecnologias como novos ambientes de aprendizagem. (RAMAL, 2002, p.191).

Mas, seja presencialmente ou a distância, de acordo com Mory (2004, p. 745), "o *feedback* continua sendo parte fundamental do processo ensino-aprendizagem, não importando o modelo adotado". Nos moldes que defendemos acima, se torna importante justamente para que o aluno ganhe agilidade e segurança em suas pesquisas, mantendo-se engajado e produtivo na busca de melhores resultados. Maia e Mattar (2008), inclusive, alertam que

> efeito negativo do *feedback* adiado deve ser levado em consideração, pois uma das funções mais importantes do tutor é justamente dar feedback constante a seus estudantes. [...] a distância, o estudante se sente mais abandonado, e os canais de comunicação são reduzidos, portanto o feedback do professor

> torna-se um elemento crítico para reforçar o aprendizado. (MAIA; MATTAR, 2008, p.77).

Além disso, os encontros presenciais periódicos são importantes para que tutor-orientador e aluno possam trocar experiências, elencando as dificuldades encontradas por eles no processo investigativo, na construção do *tema* e do *problema* de *pesquisa. Sem isso, pode-se* colocar em risco o resultado do projeto e fim da graduação. Por outro lado, conforme lembra Behrens (2000, p. 121), uma orientação eficiente tem como resultado "a satisfação do aluno quando consegue redigir seu texto. A criação e a produção trazem uma satisfação inquestionável a cada participação". Portanto, a escrita acadêmica pode proporcionar prazer ao aluno-autor; prazer de construir um texto, prazer da leitura, prazer de encontrar o tipo de escrita e as fontes mais detalhadas sobre o assunto, prazer de progredir no texto, prazer de concluí-lo.

Finalizando...

As potencialidades da Web fazem da EaD uma modalidade viável e capaz de favorecer a colaboração, a cooperação e a interação entre tutor-orientador e aluno no espaço virtual das universidades. Entretanto, faz-se necessária a transformação dos modelos cristalizados de ensinar e aprender, que, em geral, se dão de modo vertical, e a promoção de maior dialogicidade na orientação de trabalhos científico-acadêmicos, atingindo uma formação mais abrangente e dotando o graduando de maior autonomia, capacidade de observação e crítica.

É fundamental uma proposta pedagógica que sustente a aplicação desse paradigma. O tutor como orientador precisa adotar uma postura altruísta e respeitar o tempo de amadurecimento do aluno pesquisador, fazendo da científica uma oportunidade de efetivo aprendizado e aproveitamento, não apenas para o que se refere aos estudos. O aluno, enquanto cidadão, pode, com isso, tornar-se capacitado a responder aos desafios sociais, dotado de consciência, segurança e iniciativa.

Combinadas, a motivação, a orientação efetiva e a capacidade de usar eficientemente os recursos tecnológicos disponíveis têm grande probabilidade de resultar no bom desempenho do aluno enquanto investigador e autor - e, também, na superação de dificuldades trazidas desde escola básica.

Enquanto construção coletiva e organizada, a escrita da monografia ou do trabalho de conclusão de curso requer do tutor-orientador a valorização do *feedback*, através do qual tutor e aluno terão a oportunidade de trocar percepções sobre o desempenho na produção da pesquisa e da escrita dos resultados, realinhar expectativas, levantar pontos fortes e oportunidades de melhoria no que está sendo desenvolvido. Desse modo o *feedback* pode ser considerado como melhor forma de mediação para o sucesso de produção.

Referências

AFONSO, M. **Que ciência se aprende na escola?** Lisboa: FFMS, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0104-40602016000400143000001&lng=en. Acesso em: 11 nov. 2018.

ASSOLINI, Filomena Elaine P.; LASTÓRIA, Andrea C. (orgs). Diferentes linguagens no contexto escolar: questões conceituais e apontamentos metodológicos. Florianópolis: Editora Insular, 2013.

BARROS, Regina L. A importância do tutor no processo de aprendizagem a distância. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 36, n. 3, 2005. Disponível em https://rieoei.org/RIE/article/view/2815. Acesso em: 10 set. 2019.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; Masetto, BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

BORBA, Jorge Falcão. RUSSO, Maria José de Oliveira. Contradições na escola: a violência no lugar do desenvolvimento humano. In: **Revista Múltiplas Leituras**, v. 4, n. 2, 2011. Disponível em https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/viewFile/2839/2904. Acesso em: 1 set. 2019.

BORGES, Paulo Roberto de Oliveira. Estudo das limitações do ensino a distância bia internet. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação). 70f. 2001. Programa de Pós-graduação em Ciência da Computação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001. Disponível em https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/82055/184550.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9394 de 1996)**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf. Acesso em: 9 fev. 2018.

CHOMSKY, Noam. **O conhecimento da língua:** sua natureza, origem e uso. Lisboa: Caminho, 1994.

FREITAS, Maria do Carmo Duarte. Dificuldades e Limitações da Educação a Distância no Brasil. In: Semana de Engenharia de Produção Sul-Americana, 7., 2007. **Anais**... UDELAR, Salto, Uruguay, 2007. Disponível em http://www.kmbusiness.com.br/images/SEPROSUL_EAD%20DIFICULDADES.pdf. Acesso em 1 set. 2019.

LAJOLO, Marisa. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LOROSA, Marco Antônio; AYRES, Fernando Arduini. Como Produzir uma Monografia Passo a Passo. Rio de Janeiro: Wark Editora, 2005.

MACHADO, Liliana Dias; MACHADO, Elian de Castro. **O Papel da Tutoria em Ambientes de EAD**, [2004, on-line]. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-TC-A2.htm. Acesso em: 6 mai. 2019.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson/ Prentice Hall, 2008.

MATA, M. L. Educação a Distância e Novas Tecnologias. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.22, n. 123/124, p. 8-12, mar/jun., 1995.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; Masetto, BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, E. B.; NORONHA, D. P**. A comunicação científica e o meio digital. Informação e Sociedade**, João Pessoa, v. 15, p. 75-92, 2005. Disponível em: http://www.brapci.inf.br/index.php/article/view/0000003114/aac9624b2818d10a090137d20e852c4d/. Acesso em: 21 abr. 2018.

OLIVEIRA, Grimaldo Lopes de.; FIALHO, Sérgio Hage. Limitações tecnológicas para a avaliação processual da aprendizagem em plataformas virtuais de EAD. In: Simpósio Hipertexto e Tecnologias da Educação – Comunidades e Aprendizagens em Rede, 4., 2012. **Anais eletrônicos**... Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em https://portal.uneb.br/gestec/wp-content/uploads/sites/69/2018/02/Texto-Grimaldo.pdf. Acesso em: 1 set. 2019.

PINHO, Maria José. Ciência e ensino: contribuições da iniciação científica na educação superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 03, p. 658-675, nov. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n3/1982-5765-aval-22-03-00658.pdf. Acesso em: 1 jun. 2018.

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura:** hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Leda Bezerra da; CORNACHIONE JR., Edgard Bruno. **Educação a Distância e seu Emprego no Ensino Contábil no Brasil**. [2005, on-line]. Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/657/2005/11/educacao_a_distancia_e_seu_emprego_no_ensino_contabil_no_brasil . Acesso em: 11 nov. 2018.

NÃO SE COMPARA: CASTORES DA GUILHERME E O TORCER POLITICAMENTE QUE FAZ RESISTÊNCIA À ELITIZAÇÃO

Emannuel Santana[1]

"Passam anos, jogadores campeonatos, não abandono meu orgulho operário"

Castores da Guilherme

Introdução

Acredito que esse ensaio é mais do que apenas uma análise antropológica e socioeconômica de uma problemática constante no futebol do Rio de Janeiro. A mim parece visível que mudamos drasticamente nossa maneira de viver no período pós-Copa do Mundo de 2014, não só na dinâmica que envolve o futebol, mas em todo o processo que o Rio de Janeiro e o Brasil passam nos dias atuais. Nossa visão de mundo mudou, ou melhor, mudou a visão dos trabalhadores sobre o mundo, pois não há mais espaço, no nosso estado, para um estilo de vida semelhante ao que se passou depois de drásticas transformações organizacionais e sensíveis na cidade, em transportes, na mídia, na administração política, em tudo.

Mudamos, então, os momentos que o futebol proporcionava, mudamos a maneira como olhamos a bola nos pés dos jogadores, mudamos o jeito como olhamos para os estádios, mudamos o jeito como compramos os ingressos, mudamos. O que não mudou foi o amor que sentimos por um escudo bordado numa camisa de poliéster. O que não mudou foram os adereços que os bebês recebem desde sua saída de hospital com um urubu ou um cartolinha. Uma nau, uma estrela, um castor, entre tantos outros símbolos

[1] Carioca da gema, torcedor do Bangu AC e graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense em Campos dos Goytacazes. Aluno da Licenciatura, é bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-CAPES) entre 2018 e 2019 e também membro do CEP28. E-mail: emannuelsantana@id.uff.br

pequenos que expressam o futebol e, também, poesia. Poesia de amor, que mostra o quanto somos vulneráveis às paixões que o futebol traz e o quanto somos vilipendiados justamente no ponto onde éramos mais felizes.

Este ensaio tem como objetivo mostrar um panorama avesso a certas transformações e uma luz no fim do túnel do que considero um retrocesso: uma torcida que respira ainda dentro de sua paixão e resiste frente a essa depreciação que tem nome, elitização dos estádios. A Castores da Guilherme, torcida do Bangu Atlético Clube, é o objeto desse estudo porque entrelaça sua história com a luta proletária e resgata o prazer de torcer livre e politicamente.

Escrevo então, com uma missão: a de discorrer sobre questões frequentes na mídia carioca sobre torcidas organizadas; argumentar sobre o inimigo da liberdade de torcer, ou seja, a realidade da nova política dos estádios, e analisar o trabalho da Castores da Guilherme, que pode, como mostrarei através deste ensaio, representar uma retomada da paixão e dos espaços perdidos na história.

O Bangu e a Castores também têm sua história

A história da Torcida Organizada mais recente do Bangu Atlético Clube se entrelaça com a história do pior momento da história do clube. Dirigida por uma família cercada de controvérsias, a agremiação mais famosa da Zona Oeste do Rio de Janeiro gozou de um período de glórias, que teve seu pico entre 1982 e 1987 – com nomes que enfileiravam esporadicamente a seleção nacional, como Marinho Chagas e Gilmar, e estrelas do Campeonato Brasileiro, como Arturzinho, Paulinho Criciúma, além de enfileirar nomes históricos, como o atacante Zózimo, o goleiro Ubirajara, o zagueiro Domingos da Guia (que hoje tem um busto no bairro e está citado no hino da instituição) – até o limbo que tira o fôlego e o ânimo de qualquer torcedor: a Segunda Divisão Estadual, em 2006. Num espaço de 30 anos, todas as instâncias do Bangu foram vilipendiadas, as feridas abertas e o coração arrancado, os sonhos foram abortados, o estádio subutilizado, a torcida esvaziada. O prestígio nacional do Alvirrubro se tornou um devaneio saudosista de quem presenciou a época mais "futebolística" do futebol brasileiro: os anos 1980. "Esqueceram" de avisar tudo isso aos Castores, que honram a história marcante do clube proletário desde o nome.

Castores é uma homenagem da torcida organizada ao patrono do Bangu durante os tempos áureos, o bicheiro Castor de Andrade; "Guilherme" é o nome vulgar da Praça

Guilherme da Silveira, local em que a torcida se concentra para confraternizar antes dos jogos e durante eventos que valorizem a cultura do bairro. A praça fica a menos de 200m da entrada do Estádio Proletário Guilherme da Silveira, ou como é conhecido, Moça Bonita, estádio que é "dos banguenses glória e tradição".

Foi nesse cenário animador no ano de 2011, em que o clube dava ares de que voltaria a respirar nos Campos Elíseos, que nasceu, em um jogo de derrota para o Friburguense, com um grupo de jovens vindos de outras torcidas, frequentadores do estádio e amantes do Bangu, a Torcida Organizada que iria redefinir o conceito de resistência nas arquibancadas do Proletário e do Rio de Janeiro, conquistaria a massa, os jogadores, e rechaçaria, a todo jogo, a ideia elitista apresentada pela grande mídia, sobretudo após a Copa do Mundo de 2014.

É importante ressaltar que ainda não existe uma bibliografia concreta sobre a criação e existência da Castores, e toda a pesquisa é fruto de material empírico e – por que não – sensível. As arquibancadas tomam vida dentro de mim em cada letra escrita. O grito e o suor raramente recompensados pelo time dentro de campo podem ser sentidos na minha pele ao escrever sobre as memórias enquanto torcedor, mas esse objetivo ainda não pode ser em totalidade alcançado nesse ensaio.

A "elitização" do torcer

Para o Mundial no Brasil, o segundo na História e o primeiro na América do Sul desde Argentina 1978, foi necessário que houvesse uma grande reforma no maior estádio da cidade e, quiçá, o mais icônico do mundo, o Maracanã, para transformá-lo numa *arena* moderna e equipada como as europeias, garantindo que o futebol fosse mais bem jogado e sentido. Completando o ciclo de reformas que extinguiram o setor popular que era chamado de "Geral" para os Jogos Panamericanos de 2007, o Maracanã foi completamente remodelado para que os jogadores, *affairs* da propaganda do governo – desde a copa de 1966 é política de estado relacionar o governo com os jogadores para torná-los *popstars* e garotos-propaganda da administração vigente do Brasil (COUTO, 2014) — tanto nacionais quanto estrangeiros pudessem contemplar a modernidade.

Entretanto, a modernidade observada se inspira fortemente em um outro conceito, bastante conhecido de nosso país: a elitização. Focada em objetivos como embranquecimento social — baseado em ideais não tão novos assim na sociedade brasileira, na qual a preocupação era que o caráter cultural nacional (*ethos*) fosse

puramente europeu, já que a afrodescendência era de um caráter quase sub-humano (HOFBAUER, 2011) — e das bancadas, bem como no afastamento da juventude pobre e favelada de espaços de cultura (a fim de que sejam mais facilmente manipulados), uso do esporte como forma de lucro excessivo e não como colaborador na formação do *ethos* nacional, a elitização é tema bastante recorrente no jornalismo brasileiro especializado em futebol, mas não na Academia. Chegou a ser comparada a um processo de higienização em um artigo publicado por Lúcio de Castro (2010, on-line) quatro anos antes da Copa de 2014. Usa, portanto, algumas das mais nefastas estratégias para afastar o pobre e atrair as classes mais altas aos espaços futebolísticos. Segregam as mais pobres, cerceiam e destituem os proletários, que são, historicamente, os maiores frequentadores desses espaços. A forma como essa destituição é feita é expressa por Santos (2014), que diz que

> Essa realidade causa um efeito imediato nos estádios, uma vez que a receita oriunda da venda de ingressos perde peso nos cofres dos clubes e deixa de ser relevante como em outros tempos. Para fazer o quesito "bilheteria" voltar a ser considerável, passa-se a majorar o preço do ingresso, ainda que isso venha causando um esvaziamento dos estádios brasileiros ao longo dos últimos anos. Aos clubes a lógica tem se revertido: pode compensar mais um público de 10 mil pagantes com condições de desembolsar R$50 por jogo, do que um público de R$50 mil pagantes com ingressos a R$10. (SANTOS, 2014, p.11)

A definição que mais me contempla quando reflito sobre essa "higienização" que está por trás da modernização dos estádios e, consequente, do afastamento da população mais pobre do futebol é também de Castro (2010, on-line), que resume: "um plano cuidadosamente arquitetado de cima pelos nossos cartolas e burocratas do futebol." Sua "profecia" merece um lugar de destaque na nossa pequena avaliação dos efeitos da elitização:

> matarão a galinha dos ovos de ouro [...] (e isso) vai chegar ao futebol baiano. Caminha a passos largos. A Copa do Mundo de 2014 será o auge desse processo. Em breve não veremos em Salvador mais o desdentado, o crioulo que guardou dinheiro a semana inteira para levar o filho. Como no Rio e em São Paulo, o estádio será cada vez mais arena fria, quase uma boate para deleite da elite. Um 'point' de encontro antes da saída para a noite. (CASTRO, 2010, on-line)

Observamos claramente esses objetivos expressos no aumento vertiginoso do preço do ingresso, motivado por pelo menos três fatores. O primeiro é o alto custo de abertura do estádio, que foi alvo de diversas investigações em 2016 e 2017, as quais apontaram irregularidades na reforma e corrupção em vários setores responsáveis pela administração, somado à crise do Estado e Município do Rio, que não assumiram o "elefante branco" e o deixaram à revelia. O segundo fator é a rentabilidade dos clubes, já que o advento das tecnologias portáteis – um processo gradativo de tecnologização do futebol que vem desde as primeiras transmissões via TV, nos anos 1970, e a popularização dos celulares, nos anos 2000. O terceiro são as intensas coberturas midiáticas, que afastam o torcedor do estádio. Soma-se isso à cessão de alguns dos direitos que as Torcidas Organizadas tinham, resultado de um movimento comum aos clubes cariocas depois de sucessivas brigas, após os anos 2010, das torcidas com outros torcedores e até mesmo com membros do corpo administrativo.

Partindo do princípio que o maior expoente do proletariado no âmbito futebolístico é a Torcida Organizada, a mesma, desde a sua popularização nos anos 1980, vem sendo o real "pulmão da arquibancada" – termo que é usado desde 1976 para definir a Raça Rubro-Negra, maior torcida organizada do Flamengo. Assim, o comportamento da organizada se configura como oportunidade de voz de muitos oprimidos que enxergam na prática no futebol a libertação de muitos demônios que assolam a vida do sujeito torcedor e a transformação destes em alegria e euforia no momento do gol. Por isso, não é incomum que vejamos manifestações políticas dentro de partidas, mostrando que a Arquibancada não é alheia à sociedade, e que a principal característica da primeira é sofrer com a segunda porque é parte dela. É o que ocorre, por exemplo, com o fator violência.

Como diz Fernando Lugo Soares em seu livro "Introdução à Política I", a ideia de organização em geral implica a coordenação de peças integrantes (SOARES, 1976). Peças essas que, dentro do âmbito de torcidas, são pessoas com formações, ideais e pensamentos totalmente diferentes, que encaixam na "Cultura de Arquibancada" suas individualidades. Por causa de conflitos que essas individualidades podem gerar, há a necessidade de se aglutinarem sob a guarda de um poder político (SOARES, 1976).

O antropólogo Clifford Geertz, por sua vez, afirma que a cultura é um mecanismo de controle de comportamento que endossa o fato de que as individualidades precisariam ser controladas para um bom funcionamento do poder político (GEERTZ, 1989). Esse poder se resume, no caso aqui em estudo, na "ideologia" da torcida, muitas vezes expressa em estatuto ou na figura do líder, mais assemelhada a um modus operandi institucional.

A ideologia consegue controlar as individualidades dos membros e delimitar as movimentações estratégicas que a torcida terá. Por isso, afirmo com clareza: as torcidas são organizações sociais que imitam a sociedade e suas bases epistemológicas.

Dá porrada em qualquer um?

O calcanhar de Aquiles das torcidas dos clubes mais em voga na mídia do estado do Rio sempre foram as brigas e cenas de violência causadas pelo maior valor dado às Torcidas que aos próprios clubes representados. Em todas as esferas da sociedade existem confusões de valor como essas, pois, no âmbito da cultura ocidental, e num momento de crise (de valores, advinda da transição e transformação do pensamento e do modo como pensamos, causando um hiato histórico), como o atual, é posto que a felicidade e a satisfação emocional pessoal valem mais do que a própria vida humana em si, caso contrário, o comércio e o capitalismo não se desenvolveriam tão selvagens e não explorariam tantos trabalhadores em situações, por vezes, análogas à escravidão.

Portanto, dentro do espectro de pensamento capitalista que rege nossa sociedade, há os que matam em nome de injustiças e manutenção delas, há os que matam paixões em nome do lucro – como os idealizadores das obras do Maracanã – e, principalmente, há os que se beneficiam de tudo isso, pois têm nas mãos o poder e o prestígio. A Torcida, sendo assim, não pode ser acusada de assassina e manipuladora por aderir internamente a uma lógica difundida socialmente em larga escala, qual seja, a da luta incessante e a qualquer custo (mesmo sendo ele o de sujar de sangue as mãos), pela vitória e legitimação. Isso porque não há dissociação entre fenômenos comuns do cotidiano e fenômenos comuns às torcidas organizadas.

Há de se reconhecer que os tipos de violência estão no cerne da Torcida podem ser de dois tipos, que defino como (a) violência passional e (b) violência organizacional ou metodológica.

a. a violência passional é a que vem da sensação de raiva que chega durante e após uma derrota. O desgosto toma conta, a tristeza assola o peito e o sentimento de amargura, que deveria ser apenas do cotidiano da vida laboral do proletário, se faz presente durante o que seria o momento de alegria que o futebol proporciona: eis aí um terreno fértil para que faíscas de raiva se tornem fogueiras e incêndios, inclusive entre jogadores, comissão técnica e torcedores elitizados.

b. a violência metodológica, por sua vez, é o espectro mais visto no cerne das torcidas, que é o tipo de violência usado como método de ação. É presente nas músicas e na ideologia das torcidas, é usada como carro-chefe do modelo de organização do grupo, o que empobrece e descaracteriza sua luta das organizadas. Esse contexto de violência não é a razão de existência das torcidas, mas é visto tanto pela mídia como pela literatura como motor das organizadas no país, e fundamenta-se nisso muito da repressão institucional e na configuração elitizada dos estádios.

Apesar de esses dois tipos de violência serem confundidos por se manifestarem juntos, casos distintos e isolados também são registrados e podem ser observados.

Somos Bangu, eternamente Bangu!

Indo, portanto, contra a corrente de violência e de organização por meio dela, a Castores escolheu amar o Bangu por, justamente, representar com esse amor a contracultura do subúrbio carioca, a paixão nos momentos difíceis e a torcida em rebeldia contra o sistema. Para alguns, o Bangu chega a ser até uma religião, e essa contracultura representa a ascese intramundana do tradicionalismo, como Weber explicita em Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo (WEBER, 2004). A ascese intramundana é o afastamento do materialismo proveniente das coisas que pertenciam ao mundo, realizada por praticantes do monastério e do puritanismo e que negava qualquer gozo e qualquer diversão que não fosse o sacerdócio. Para a torcida, os jogos do Bangu e a Castores da Guilherme são o próprio monastério, e o tradicionalismo, aqui, é o clamor pela liberdade de torcer e de torcer com abundância, como antes do advento da elitização.

As agressões constantes e os direitos violados como sendo política de Estado fazem a Castores resistir aos projetos de elitização como a única saída. Tanto em Moça Bonita quanto em outros estádios do Rio de Janeiro, valorizar o proletariado em todas as suas formas é valorizar a essência do clube e a essência da Torcida Organizada. A essência dos Castores não está na violência, e seu crescimento está na ideologia avessa à ideia geral que relaciona o crescimento das organizadas às brigas e mortes e à adesão da juventude às torcidas. (PINSKY, 2004). Isso não se vê nem nunca se viu em nenhuma ala da Castores.

Sendo assim, não há Castores se não há juventude oprimida, não há Castores se não há ódio ao funcionamento racista e classista da máquina do Estado, não há Castores sem profunda crítica à Elitização por se apropriar de um universo construído pela mídia para criminalizar o torcer, o pobre, o preto e o excluído que encontrava alívio no futebol.

Amor incondicional ao Bangu, ao direito de torcer e à democracia na arquibancada

Há, portanto, um antagonismo, melancólico por natureza, mas que vivifica completamente a Torcida num geral: amor e ódio, expressos ao mesmo tempo e no mesmo movimento, como uma síntese de múltiplos sentimentos. Sem a possibilidade de serem dissociados, amor e ódio caminham bem lado a lado e formam o ideal presente no imaginário da Torcida. Lá, são aceitos todos, mas se mantêm apenas os que observam o mundo com a mesma cosmovisão dos alvirrubros. Cosmovisão essa que forma uma aproximação ao pensamento crítico e à análise dos fatos, detectando e rechaçando a manipulação que atinge diretamente a classe de torcedores. Lá, são aceitos todos, mas se mantêm os que mantêm, em si mesmos, como preceitos irrevogáveis de vida os três amores: Bangu Atlético Clube, Democracia e Arquibancada Popular.

Acredita-se, na fileira da torcida mais apaixonada do Rio de Janeiro e reconhecida em todo o país, que não há maior verdade se não a coerência e que não é a realidade o que mostram os veículos de mídia. E se "a razão liberta", como diz Kant, afastar-se de um reconhecimento midiático tanto do clube quanto da torcida em si seria encontrar a tal razão. A paixão da Castores se constrói, então, bem distante de uma época em que era fácil apaixonar-se pelo Bangu, sem o aporte financeiro e sem bons resultados, e foi se desenvolvendo no momento em que a democracia do torcer foi retirada e a arquibancada foi elitizada e atingida bem no âmago, impedida no que sua personalidade tinha de mais forte: ser popular. A Castores faz oposição direta e crítica a toda autoridade que traga para si o direito inexistente de roubar paixões (das violências, para mim, a pior).

Esses amores, portanto, dão cara, cor, voz e coração à torcida mais organizada para combater a opressão da burguesia. O ódio pelo momento atual e o saudosismo dão força e ação e, por uma sociedade que resplandeça a liberdade da arquibancada, a Castores da Guilherme vive e leva o escudo do Bangu Atlético Clube a lugares bem mais altos. A Castores reinaugura no estado uma forma adormecida de torcer, o "torcer politicamente", e quebra o paradigma das torcidas organizadas cariocas, Essa é a resposta da pergunta

que indaga se há resistência frente à elitização, mesmo que sua última oportunidade de presenciar um jogo do Bangu no Maracanã, o expoente máximo da Elitização e palco da final da Copa de 2014, tenha sido em 2016.

Será, pois, que não há maneira de trazermos à memória, como a Castores faz, modelos de torcida que representem bem a síntese do amor e ódio em luta e retomem o espaço do proletário na arquibancada para que se combata seu maior câncer? Ou veremos uma completa metástase e a fúnebre morte do Maracanã e da paixão carioca? Desgosto profundo a mim será vê-lo na mesma cova que vemos hoje o futebol. Afinal de contas, como a torcida leva em lema, "O Futebol Morreu, Nós Não!"

Referências

CASTRO, Lúcio de. **A higienização dos estádios e a resistência baiana**. [2010, on-line]. Disponível em http://espn.uol.com.br/post/160657_a-higienizacao-dos-estadios-e-a-resistenciabaiana. Acesso em: 8 nov. 2019.

COUTO, E.F., **Da Ditadura à Ditadura:** Uma História Política do Futebol Brasileiro (1930-1978), Rio de Janeiro: EDUFF Editora, 2014.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.

HOFBAUER, Andreas**. Branqueamento e democracia racial: Sobre as entranhas do racismo no Brasil.** [2011, on-line]. Disponível em https://andreashofbauer.files.wordpress.com/2011/08/branqueamento-e-democracia-racial_finalc3adssima_2011.pdf. Acessado em: 23 jun. 2018.

SANTOS, I. S da C**.** O Público dos estádios: marcos históricos da atual elitização e arenização do futebol brasileiro. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, 16., 2014, João Pessoa. **Anais Intercom 2014**. São Paulo: Intercom, 2014. Disponível em http://www.portalintercom.org.br/anais/nordeste2014/resumos/R42-0817-1.pdf. Acessado em: 03 nov. 2018.

PINSKY, J. et al, **Faces do Fanatismo.** São Paulo: Editora Contexto, 2004.

SOARES, F.L., **Introdução à Política** I, Recife: Diabril, 1976

WEBER, M., **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

O RISO COMO RESISTÊNCIA

Mayara de Lima[1]

Introdução

Este ensaio pretende investigar a mudança social que o objeto do riso sofreu ao longo dos séculos. Parto da hipótese de que o riso sofre mudanças de acordo com o contexto social de sua época, porém, ao longo da pesquisa, observo que o riso se manteve com o mesmo papel social, ainda que o objeto do riso tenha se modificado de acordo com contexto. O objetivo do artigo, então, é a busca pelo elo entre os diferentes objetos do riso aqui observados. A pesquisa foi feita por meio da análise de três obras, de distintos momentos históricos, para, assim, verificar a hipótese de que o papel do riso seja de resistência ao diferente, sendo que a consideração do que é diferente, isso sim, muda de com o tempo.

Historicamente e, sobretudo, socialmente falando, o ser humano não é o mesmo. Durante essas centenas de séculos que a humanidade habita a Terra, nossas concepções de mundo e sobre nós mesmos mudaram infinitamente, e, exatamente por isso, nasce o interesse em estudar o riso, mais propriamente dito, o objeto do riso.

Principalmente durante a Idade Média temos relatos de como era comum a morte por forca em praça pública, porém, esse fato não se deteve apenas a esse período da História. No Brasil, por exemplo, a morte por forca foi realizada até meados do século XIX, durante a regência de Dom Pedro II, e não havia nenhuma restrição sobre quem podia ou não assistir à execução, sendo comum, inclusive, uma "plateia" para tal evento. Para nós, hoje em dia, isso já seria algo difícil de se conceber, tanto que é raro ouvirmos falar sobre esse passado. Temos uma dificuldade em assumir que na nossa própria história

[1] Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense, no polo de Campos dos Goytacazes. Bolsista da CAPES do ano de 2016 até 2018 pelo Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e do ano de 2018 a 2019 vinculada ao Programa Residência Pedagógica. Tem como tema principal de pesquisa a juventude e educação, sobretudo no contexto do neoliberalismo. E-mail: mayaralima@id.uff.br

e, relativamente, há pouco tempo, enforcávamos pessoas e, além disso, assistíamos a isso com certa tranquilidade. Pois bem, não só o ato de matar alguém em praça pública transformou-se em algo de que não nos orgulhamos, mas, para além disso, se antes havia um motivo para o enforcamento ser realizado em público, ora, porque havia um público, hoje não há mais esse motivo, ou, pelo menos, esse ato não seria bem tolerado como antigamente. Isso ocorria porque as pessoas viviam sob valores e costumes que atualmente não são mais vigentes.

Ainda que o espetáculo do enforcamento em si mesmo não fosse necessariamente motivo de riso, a morte, muitas vezes, já foi. As paródias da Idade Média tinham como tema recorrente a morte, porém, elas eram escritas não com um propósito melancólico, mas, sim, cômico, o que hoje em dia soaria como algo estranho, pois não temos mais o costume de lidar com a morte dessa forma, principalmente quando escrevemos sobre ela. Falar sobre a morte caçoando-a, para alguns, seria até mesmo desrespeito com a própria vida. Essa mudança de valores se explica pelo contexto histórico e pelas mudanças operadas nele e através dele.

Espera-se, com esse trabalho, iniciar um estudo sobre o tema seguindo as seguintes etapas: 1) analisar o capítulo Rabelais e a história do riso, do livro de Mikhail Bakhtin A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: O Contexto de François Rabelais (BAKHTIN, 1987); 2) relacionar esse texto com dois produtos audiovisuais: a quarta temporada da série de sucesso norte americana *American Horror Story – Freak Show* (2011), que retrata um "show de aberrações" em 1952, e 3) extrair do documentário O Riso dos Outros (2012) a linha cronológica do objeto do riso e suas mudanças ao longo do tempo, o que subsidiará elementos para a discussão.

Desse modo, nosso principal objetivo, aqui, é comparar o sujeito do riso, quem ri e pra quem ri, em diferentes épocas e procurar um fator que justifique a mudança do objeto do riso.

Procurarei responder nesse percurso qual é, historicamente, o objeto do riso, uma vez que se sabe que o riso muda de objeto. Procuro traçar um elo que una os diferentes objetos em uma só categoria e analisar o riso como um fator social e, portanto, histórico. Pretendo, também, investigar o que determina a mudança do objeto do riso, pois, se ele se modifica, e trato ele como um fato social, então, algo na sociedade deve determinar sua mudança. Uma hipótese que deixo em aberto por me parecer viável é o fato de talvez o objeto do riso não mudar, mas, sim, nosso olhar sobre ele – é possível que, com o tempo,

algo se torne natural ou trivial ao ponto de não despertar mais o nosso senso humor em forma de riso.

Assumo, porém, como primeira hipótese que o riso é usado como forma de resistência. Veremos ao longo do trabalho que cada período histórico resiste a algo diferente e o que dita isto é o contexto social de cada época. Há, também, uma diferença que depende do grupo ou classe social, pois a vivência de cada qual determina suas visões de mundo e, logo, ao que resistem ou aceitam.

O riso como protagonista dos produtos artísticos

O riso como já mencionado, passou por transformações. Na obra de Bakhtin (1987), ele analisa a idade medieval sob a ótica dos escritos de Rabelais, e podemos notar nitidamente como o cômico possuía outra conotação. Será necessária uma breve contextualização histórica para que possamos compreender melhor como o riso se dava naquela época e, sobretudo, para o quê e para quem ele era direcionado.

A Idade Média foi um período da história da Europa situado aproximadamente entre os séculos V e XV e caracterizado pelo forte poder e influência do clero nos costumes e normas sociais. A monarquia era o regime político vigente à época e, apesar de considerada a detentora e reguladora das leis, ela também se curvava perante o clero, pois ele, como uma instituição representativa de Deus, estava acima das leis mundanas. Por esse motivo, o clero era consultado e, sobretudo, ouvido sobre a forma como os indivíduos deveriam se comportar.

Sendo ela a mais alta instância de poder na época, todos deveriam seguir seus mandamentos, ou seja, todos deveriam ser cristãos, e, como um bom cristão, ser alguém devoto, recatado, humilde e, mais importante, alguém que compreende e tem seriedade em suas ações, porque, afinal, como lembra o autor sobre a mentalidade da época, "O riso não provém de Deus, mas é uma emanação do diabo, o cristão deve conservar seriedade constante" (BAKHTIN, 1987, p. 67). Dentro deste contexto fora construído o pensamento social dos indivíduos da Idade Média, e era também nesse contexto que Rabelais viveu e escreveu.

François Rabelais foi um padre, escritor e médico francês do século XV. Ele abandonou o hábito devido a perseguições da igreja por conta de seus escritos, e, então passou a se dedicar totalmente à ciência. Acreditava no homem e em suas capacidades. Rabelais foi considerado o mais democrático dos mestres da literatura e sua principal

qualidade era a de estar mais profunda e estreitamente ligado a fontes populares. E são nesses escritos, em sua maioria paródias, que Bakhtin se debruça para estudar o gênero linguístico denominado cômico - e através disso, obtemos acesso à percepção do riso na época em questão.

As paródias eram muito utilizadas durante a Idade Média. Desde a nobreza até os mais pobres tinha acesso a elas, ainda que o gênero se distinguisse de classe para classe. Para o trabalho, as mais interessantes são as ditas paródias *não-oficiais* ou, seja, aquelas que, de certa forma, não eram bem vistas, porém, todos tinham conhecimento sobre elas. Estas eram normalmente utilizadas entre as classes mais desfavorecidas. No geral, essas paródias eram criadas durante momentos de lazer e também destinadas para serem compartilhadas em tais momentos, quando a seriedade rotineira da vida era deixada de lado e vivia-se, então, uma pequena, mas profunda, liberdade.

Nessa época, quando a seriedade era vista como um sinônimo de boa conduta, o autoritarismo era tido como única maneira justificável de se impor sobre outrem. Vivia-se com medo. Medo de ser castigado por uma má conduta, medo de não portar-se bem, medo das regras que a igreja pregava, medo da morte e medo de para onde ir depois da morte, pois nessa época os conceitos de céu e inferno eram extremamente calorosos e muito difundidos. O riso que as paródias proporcionavam, no entanto, era uma ruptura de todos esses medos, pois "o homem medieval sentia no riso uma acuidade particular à vitória sobre o mundo." (BAKHTIN, 1987, p. 78). Todos os receios que banhavam a vida dos homens na Idade Média eram esquecidos, porém, não completamente, pois fazia-se rir desses mesmos anseios. As paródias proporcionavam contos satíricos sobre os anseios em comum daquela sociedade, por exemplo, sobre o clero. Em momento algum alguém poderia desafiar ou sequer contestar o clero, porém, com a paródia isso era possível – e não somente contestá-lo, mas caçoá-lo, tirar toda a relevância e seriedade que essa instituição representava. Esse riso proporcionado pelas paródias era, pelo que me parece, uma forma de resistência ao pesar da moral e boa conduta exigidas à época.

O riso da Idade Média tem os mesmos objetos que a seriedade, ele também é elaborado em cima da moral, porém, dirige-se contra ela. Enquanto a seriedade era presa à manutenção de um estado e de uma igreja formais, o riso manifestava um estado e uma igreja não-oficiais. Era a resistência ao momento de repressão e profundo autoritarismo que esse homem medieval vivia. O riso, então, tem uma ligação indissolúvel e essencial com a liberdade, que, nessa época, era tão restrita, religiosa e politicamente.

Quanto maior a seriedade sobre a vida maior o "escape" necessário, e o carnaval, nessa época, era uma válvula importante. O carnaval era conhecido popularmente, à época como "Festa dos Loucos", e recebia esse nome por um motivo incrivelmente simples: as pessoas, de fato, pareciam loucas (se entendermos que louco significa ir contra as regras e normas de conduta). Nesse período festivo, tudo era permitido, porém todos usavam fantasias e máscaras para que, de certa forma, se mantivessem no anonimato e, quando passasse esse período de festas, tudo voltasse ao normal das normas morais e políticas da época. No carnaval medieval, a vida oficial era trocada pela vida não-oficial, ou seja, todas as morais cristãs e toda a forma reservada e contida de viver era substituída por uma vida pagã e carnal. Esse carnaval não era simplesmente um espetáculo ao qual as pessoas assistiam, elas faziam parte dele e, por isso, considera-se uma manifestação daquela sociedade. O riso da "Festa dos Loucos" era uma manifestação de resistência a toda a vida oficial regada pelo rigor da moralidade da época.

É nesse período que Rabelais escreve as paródias e somente conhecendo esse contexto se pode entender o satírico e o cômico nelas contidos. No final do século XVI, porém, inicia-se a grande desvalorização da loucura, e com ela é rejeitada também a visão cômica e carnavalesca do mundo, segundo George Minois em seu livro História do Riso e do Escárnio (MINOIS, 2003).

No Renascimento, em certa medida, o cômico ainda é considerado uma forma legítima de expressar as concepções do mundo e é valorizada como tal, inclusive tem um prestígio, uma vez que se acreditava, durante esse período histórico, que por meio do riso se atingia um ponto de vista particular e universal sobre o mundo. Porém, nos séculos seguintes, a atitude em relação ao riso modifica-se e que o cômico sofre um rebaixamento perante a hierarquia dos gêneros.

Como Minois (2003) destaca em seu livro, o riso mudou de significado durante os séculos, sempre acompanhado das mudanças sociais e políticas. Sendo assim, na Renascença, um período quando a arte erudita foi extremamente exaltada, as paródias foram sendo gradativamente rebaixadas, e assim se fez cada vez mais até que fossem tidas apenas para "fazer rir", sem nenhuma reflexão ou sequer consideradas parte da "cultura" da sociedade. Todo o prestígio, por exemplo, que Rabelais obtinha em sua época se perde durante a Renascença, e, aproximadamente no final do século XVI, a paródia e a sátira são rebaixadas a "um divertimento ligeiro ou uma espécie de castigo útil que a sociedade usa para os seres inferiores e corrompidos" (BAKTHIN, 1987, p.58). O cômico, então, se

torna um meio que não é bem visto para expressar o que é essencial e importante, e apenas o tom sério, desse momento em diante, torna-se o adequado para esse fim.

É nesse momento que a loucura passa a ser perseguida. Antes, havia um lugar para a loucura, ela tinha uma função de manifestação, de revelação, o louco era visto como aquele que falava a verdade. (FOUCAULT, 2008). Com o desprestígio para tudo que não fosse de tom sério, a loucura, que muitas vezes se expressava pelo tom satírico, provocava fissuras na norma social vigente, sendo abordada, então, como uma doença mental. Foucault (2008), inclusive, defende que ela não foi descoberta, mas inventada.

Essa observação ajuda a sustentar a tese aqui apresentada. Numa época em que apenas o clássico, o formal e o sério eram tidos como corretos, tudo que fugia a isso deveria sofrer resistência, por isso, as paródias perderam seu lugar na literatura e o cômico, seu prestígio. Hoje, o riso continua assim sendo tratado, entretanto, existem autores que buscam restabelecê-lo, não somente como gênero linguístico, mas também, no âmbito científico, como gesto social (BASQUES, 2011). Para o autor citado, quando uma comédia é dirigida a algo específico, existiria uma razão implícita para essa atitude, que ganha contornos de questionamento, representando uma opinião que pode ser individual ou coletiva e expressando as divergências entre a vida e a linguagem.

Sob tal ótica, podemos pensar o riso como uma ferramenta para o que está em descompasso na sociedade, como se fosse uma lente de aumento gritando e apontando para algo "estranho". A questão agora é analisarmos quem está com essa lente, pois o que é alheio a um grupo pode não ser para outro – firma-se, então, uma disputa para ser ouvido, e nessa briga, normalmente, as minorias perdem, como salienta o quadrinista André Dahmer no documentário O Riso dos Outros (2012), sobre o qual falarei adiante.

Objetos de análise

American Horror Story – Freak Show

A série, criada e produzida por Ryan Murphy (AMERICAN, 2011), é ambientada em Júpiter, Estado da Flórida, nos Estados Unidos, e centra-se em um dos poucos shows de aberrações restantes em 1950. Criado pelos roteiristas Brad Falchuk e Ryan Murphy, o episódio não busca uma aprovação estética, assim como todas as demais temporadas da série, mas, até mesmo pelo tema "show de aberrações", tem o objetivo de nos causar um incômodo com o diferente.

Figura 1 - Gêmeas siamesas da série American Horror Story – Freak Show

Fonte: Reprodução do Pinterest, 2019.

Os circos de horrores eram muito populares nos Estados Unidos e teve seu apogeu entre o fim do século XIX e início do século XX. Suas atrações incluíam tudo que era considerado "aberrações da natureza", como anões, albinos e qualquer pessoa que sofresse de deformidades genéticas ou doenças adquiridas. Muitas vezes, não se sabia muito sobre as causas, então, criou-se um folclore por trás de cada "aberração" do circo.

A série foi idealizada de acordo com o Barnum & Bailey's, que era o circo de horror mais famoso da época. Este circo poderia ser considerado como Cirque du Soleil do século XIX, porém, com uma diferença importante: no lugar de animais, humanos eram apresentados como curiosidade. Buscou-se manter o mais próximo possível a realidade do circo de horrores nos personagens da série, tanto que o Garoto Lagosta, a Mulher Barbada, as Gêmeas Siamesas e a Mulher Gigante foram representadas e tiveram papéis de destaque no desenrolar dos episódios, uma vez que esses personagens eram de fato as maiores atrações do circo – quanto maior o nível de "estranheza" da atração, maior o sucesso da apresentação.

Mas o que torna essa série um objeto de análise para este trabalho é o fato de que o público ria dessas atrações, havia um humor explícito ao assistir a uma pessoa que era considerada uma aberração da natureza e, por mais que hoje ainda se faça piadas sobre

anões, sobre pessoas gordas, sobre mulheres com barba, este humor de hoje em dia não é o mesmo, hoje em dia não existe um lugar de exibição de pessoas consideradas diferentes, por diversos motivos, desde o avanço da medicina, que tem proporcionado maior esclarecimento às pessoas a respeito do que antes não conseguiam compreender ou explicar, até o trabalho dos defensores dos direitos humanos, que, em alguma medida, defendem e/ou dão voz as pessoas vítimas desse tipo de atitude.

Figura 2 - Mulher Gigante, Mulher Mais Baixa do Mundo, Garoto Lagosta e Homem Foca

Fonte: Reprodução do Pinterest, 2019.

O riso dos outros

O documentário brasileiro dirigido por Pedro Arantes (O RISO, 2012) e produzido pela TV Câmara discute o direito à liberdade de expressão humorística. Comediantes, humoristas, quadrinistas, acadêmicos, um deputado e escritores são entrevistados, e alguns desses humoristas que trabalham com o formato stand-up são, inclusive, filmados durante suas apresentações. De um lado, temos os comediantes que acreditam que o humor não deve ter limite, e que “enquanto a plateia estiver rindo a piada continua”, e, do outro, os ditos “politicamente corretos”, que problematizam a naturalização do humor e afirmam que a comédia tem um papel social, mas que cabe ao humorista reconhecer esse papel e, a partir disso, descobrir quem é, de fato, seu alvo.

Figura 3 – Cartaz do documentário O Riso dos Outros

Fonte: FILMOW, 2012.

Esse documentário torna-se extremamente valioso para a pesquisa uma vez que permite analisar muitos tipos de humor, e esse humor é questionado. Fica claro que é possível fazer uma piada ou uma peça de comédia inteira sobre qualquer tema, mas como já dito, "toda piada tem um alvo", e é importante compreender o posicionamento do humorista e se esse humor emerge de algum tipo de discriminação – mesmo que, muitas vezes, nem todas as pessoas reconheçam a discriminação contida na piada. Quanto maior preocupação com os direitos humanos, mais elaborada essa piada deverá ser, e isso implica mais tempo gasto e mais chance de a investida não dar certo.

Existe um perfil de piada pronta: mulher gorda, pessoas estrangeiras, nordestinos, homem ou mulher traídos, anões... Enfim, em todos esses casos existe um elemento em comum: as pessoas estão fora do que é esperado por uma parcela da sociedade, fogem a uma "regra" pré-estabelecida que um grupo de pessoas (ou a sociedade como um todo) julga que seja o certo. Esse tipo de piada pronta segue uma equação simples de compreender: o grupo dominante demonstra sua superioridade sobre o grupo dominado, por isso existe a piada machista, racista e etc., porque as piadas se concentram em grupos, e sempre seguem a regra um-grupo-sobre-o-outro. No momento do "humor", é como se tudo fosse permitido, as pessoas podem fazer injúrias raciais, por exemplo, desde que estejam trabalhadas em uma piada, e, então, esse ato, apesar de ser criminoso, passa a ser tolerado por um grupo de pessoas. Segundo Freud em Os chistes e sua relação com o inconsciente (FREUD, 2017), a piada revela um recalque, deixa transgredir um segredo do grupo dominante, em outras palavras, a piada, mesmo tendo um tom preconceituoso,

obtém sucesso porque um grupo de pessoas concordam com o que está sendo dito. Esse grupo compreende que se declarar abertamente detentor de algum preconceito será motivo para não ser bem visto. O indivíduo recalca esse desejo de se expor, mas, no ato da piada, libera o gozo inconsciente de ter sido contemplado. O humor, então, atua como escape para a pessoa liberar uma verdade que, até então, ele não havia sido capaz de dizer.

No documentário, um dos humoristas, que é popularmente conhecido por fazer esse tipo de piada considerada politicamente incorreta, se protege dizendo que só faz uma piada enquanto sua plateia dá risada e que, então, se alguém deveria ser o culpado por ele explorar certo tipo de humor, seria o público que ri. Se considerarmos a forma como Freud analisa o humor, compreendemos a ligação entre o humorista e seu público. Apesar de ter uma diferença de intenções sobre quem está no palco e a plateia, já que um é pago para estar ali e o outro apenas espera um espetáculo bem-humorado, ambos concordam com o que está por trás daquela piada. O riso que a plateia solta ao final de cada frase sela uma concordância e permite que, dessa forma, essa piada se propague, pois obteve sucesso.

Segundo esse ponto de vista, toda a relação entre o riso do público e a piada do humorista se dá no plano do inconsciente, pois são questões recalcadas que, de repente, são libertas. Esse riso, assim como os anteriores que foram abordados, também é referente ao diferente, e aqui, talvez, seja onde essa teoria ganhe mais força, uma vez que podemos observar claramente o grupo dominante sobre o grupo dominado. Com o avanço das conquistas das minorias da sociedade (LGBT, o movimento feminista, a luta contra o racismo, entre outros), o grupo dominante, pela primeira vez, começou a ser afetado, seja por políticas públicas em busca da equidade ou, simplesmente, pela maior representatividade dos grupos minoritários nos canais midiáticos. Aqui se aplica o conceito de disputa de Gramsci: sempre que um grupo avançar em direito, automaticamente o grupo que não foi afetado pelo avanço irá lutar para voltar ao poder (mesmo que ele nunca tenha perdido o poder). Por isso, apesar de ninguém se declarar abertamente preconceituoso, ainda assim, ri de piadas que demonstram essa ideia, ri em forma de resistência ao grupo dominado. Esse riso marca a distinção entre os dois grupos.

Transformações do riso

Desde a Idade Média, como analisamos no começo deste trabalho, o riso tem um espaço significativo na sociedade, tanto que diversos autores se debruçaram a analisá-lo.

Pudemos observar que o riso sofreu transformações. Em determinadas épocas, ele era aceito de acordo com algumas regras, e, em outras, não havia o menor controle sobre ele. Entretanto, o riso sempre representou algo, sempre deu voz a um pensamento, seja ele explícito ou não.

Na Idade Média, devido ao medo constante da morte e de todas as repressões que aquela sociedade vivia, o riso representava uma resistência a tudo isso. Era por meio das paródias que se perdia aquele medo constante, e também por meio das paródias se denunciava o autoritarismo do clero, a pobreza da maioria em virtude da riqueza da nobreza. Era por meio desse humor que um pensamento proibido de existir aparecia fantasiado de piada.

Essa resistência também está presente nos circos de horrores no final do século XIX, mas ali a resistência não é de quem faz a piada, como vimos Idade Média. Neste cenário, o riso de resistência é da plateia, que resiste ao diferente, que quer tanto um afastamento de tudo o que está fora do padrão que até compactua com a ideia de que aquelas pessoas "diferentes" deveriam viver isoladas e servirem de atração. Então, quando uma mulher barbada se apresenta e todos vão vê-la por conta de uma curiosidade sobre o exótico e riem de qualquer coisa que ela faça, fica claro qual o papel dessa mulher barbada na sociedade. Também fica claro onde essa mulher pode ou não circular. A plateia foi até ela, mas nunca o contrário, e nem poderia, já que existe uma barreira que separa as pessoas do circo do resto da sociedade. Essa resistência da sociedade se reafirma a cada atualização dos estereótipos.

Devemos considerar todo ato, seja ele explícito ou não, como um ato político. A todo momento nós representamos, desde a roupa que vestimos até os lugares que frequentamos, e, se partimos do consenso que tudo que fazemos é política, nosso riso também é político, também transmite uma ideia e tem uma explicação, mesmo que no plano do inconsciente.

Quando rimos, rimos de algo ou de alguém – sempre há um motivo por trás, e o que concluo com esse trabalho é que o nosso humor é motivado pela resistência a algo. Este algo se torna um tanto quanto subjetivo se consideramos, em primeiro lugar, a diferença dos séculos em análise e, em segundo lugar, a própria subjetividade de cada indivíduo ou grupo. Observamos que, a cada época, essa resistência é direcionada a um objeto (ou objetos) específico (s), ou seja, assim como o riso passa por transformações contínuas, essas resistências também, e isso por conta do contexto social de cada época,

pois a cada período histórico uma nova resistência se forma de acordo com o mundo que abriga a sociedade.

Nos *stand-up* de hoje, ouvimos diversas piadas machistas, racistas, xenofóbicas, preconceituosas, porém, elas nos fazem rir, então, encontramos humor em piadas mesmo que sejam consideradas como politicamente incorretas ou mesmo criminosas. Achamos graça porque nós temos resistências, porém, não admitimos, dizemos que é, afinal, apenas uma piada. No entanto, se rimos, nos identificamos com o que é dito ou com quem diz, e esse cruzamento de ideias cria um laço entre os que concordam e se comprazem com o que é exposto. Assim como na Idade Média eles buscavam por meio do humor das paródias uma resistência às dificuldades da vida e no Circo dos Horrores a plateia ria em campanha a uma resistência a tudo que estava dentro do circo, assim se criam dois mundos, um dentro e um fora das lonas.

Nosso humor não é nem nunca foi algo desprovido de propósitos, porém, tem uma sutileza que nos obriga a examinar mais de perto os ditos e não ditos para encontrarmos a raiz da questão. Ela sempre nos aponta uma discordância, mas naturalizamos o "é só uma piada" tão fortemente que torna-se difícil desviar o olhar das palavras ou gestos engraçados e focar no conteúdo de todo o espetáculo.

Referências

AMERICAN Horror Story: Freak Show. Produção De Bryan Murphy. Burbank: FX Network, 2011. 9 temporadas.

BAKHTIN, Mikhail M. Rabelais e a história do riso. In: **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento:** O Contexto de François Rabelais. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1987.

BASQUES, Messias. **O Riso Como Expressão de Um Modo de Entendimento**: do Bergsonismo à Antropologia. São Paulo: Scielo, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva. 2008.

FREUD, Sigmund. **O chiste e sua relação com o inconsciente**. São Paulo: Cia. das Letras, 2017.

MINOIS, Georges. **A História do Riso e do Escárnio**. Trad. Maria Elena O. Ortiz Assumpção. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

MORAIS, Marília Brandão Lemos. **Humor e Psicanálise**. Estudos de Psicanálise, Salvador, n. 31, p. 113-123, Out. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372008000100014. Acesso em: 19 jan. de 2019.

O RISO dos outros. Produção de Pedro Arantes. Brasília: TV Câmara, 2012. 51min38s on-line. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=GowlcUgg85E. Acesso em: 15 out. 2019.

PARTE IV

RELATOS

ENTRE O LETRAMENTO ACADÊMICO E A MONITORIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Thaiwan de Souza Leite [1]

Introdução

"O que é a escrita, pra quem escreve, com que objetivo, de que modo e sobre o quê […]?" (MOTTA-ROTH, 2006, p. 504). Defino este primeiro questionamento, elucidado pela autora, como o clímax do meu duplo trabalho: como aluno da disciplina de *Oficina de Texto I* – compondo a primeira turma desta – e como o primeiro monitor da mesma, tendo cumprido meu contrato com a Universidade Federal Fluminense (UFF), em Campos dos Goytacazes, no ano de 2017, sob a orientação da Profa. Dra. Jacqueline Deolindo. Importante ressaltar que esta experiência está, também, vinculada às discussões e problematizações com as quais tive contato no Grupo de Estudos do Discurso e do Texto Histórico (GEDITEH/CNPq) sob coordenação dos professores Dr. Carlos Eugênio Soares e Dra. Jacqueline Deolindo.

Utilizo o termo "clímax" em seu sentido literal, pois o ato de questionar a si mesmo é o ponto de partida, neste caso, para toda construção de conhecimento e aprendizagem das técnicas da escrita e, sobretudo, da linguagem própria que a comunicação científica possui – e aqui penso especificamente nas Ciências Sociais.

Entendo este duplo trabalho a partir da minha inserção no campo acadêmico enquanto discente e, em um segundo momento, como mediador entre a professora e os discentes – pela monitoria. Esta transição de lugares me permitiu fazer a análise que pretendo abordar neste trabalho.

[1] Thaiwan Leite é discente do curso de Ciências Sociais no Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da UFF (ICHF/UFF). Atualmente é Residente Pedagógico (CAPES). Tem interesse e atua nos temas: ensino de sociologia, letramento acadêmico, sociologia da arte. E-mail: tsthaiwan@gmail.com

Parto da concepção de que a escrita é fundamentalmente uma forma de comunicação. Tenta-se por meio dela comunicar algo; o que está a ser comunicado e como o deve ser feito depende de uma série de normas e regras – por vezes institucionalizadas; por outras, não – que o campo acadêmico-científico demanda. O letramento acadêmico se situa no engajamento com as expectativas que a academia tem em relação à escrita dos alunos. (FIAD, 2011).

Dado isto, construirei uma trajetória curricular dos conteúdos, ressaltando as metodologias que foram utilizadas. Em seguida, relatarei a minha trajetória e a importância desta disciplina na formação discente.

A disciplina

A disciplina está dividida em três principais seções: 1) leitura, 2) escrita de gêneros textuais acadêmicos (fichamento, resenha, resumos) e 3) mecanismos de produção textual (coerência, coesão, autoria, autonomia, normas etc.). Na primeira seção trabalha-se a leitura de textos acadêmicos e interpretações. Na segunda seção são apresentados os gêneros textuais e, conforme vão sendo apresentados, é solicitada aos alunos uma produção escrita de cada gênero. Na última seção são apresentados os mecanismos que qualificam o trabalho acadêmico-científico.

Na primeira seção da disciplina, o aspecto fundamental trabalhado em aula foi a leitura, compreensão e interpretação dos textos. Para tal, foi utilizado o quadro abaixo, elaborado pela professora, a partir de Medeiros (2006), para facilitar a compreensão:

Quadro 1 – Eixos da intepretação textual

Que tese se defende no texto?	O autor parte de pressupostos?	O texto tem um viés?	Cite argumentos do autor.	O autor reforça seus argumentos com provas?	O texto traz subentendidos?	Como você avalia o texto?	Como você sintetizaria o texto?
tese é teoria, proposição, ponto de vista, posicionamento, ideia que se defende	ideias implícitas no texto, acessíveis por determinadas expressões	viés é um foco privilegiado, uma abordagem, sum recorte seletivo do objeto estudado	argumentos são explicações da tese defendida, afirmações acompanhadas de justificativas, linha de raciocínio que leva o interlocutor a concordar com a tese	provas são citações, exemplos, números, dados que reforçam os argumentos	subentendidos são insinuações, ideias ou provocações contidas nas entrelinhas	A tese está fundamentada? Os argumentos são coerentes? As provas parecem válidas e convincentes? As proposições se concluem?	Apresente o texto de forma resumida, dizendo do que se trata. Cite a tese e os argumentos do autor. Diga sobre que fundamentos teóricos ou metodológicos ele constrói seu ponto de vista. Avalie a contribuição do mesmo.

Fonte: Reprodução de DEOLINDO (2017).

Creio que este quadro explicativo, quando posto em prática, dissolve dúvidas e barreiras no momento da compreensão e interpretação dos textos.

Tratando-se da segunda seção, esta, em todos os semestres em que acompanhei – como aluno e monitor – exigiu um trabalho mais elaborado e com aplicação prática. Os gêneros textuais que são trabalhados nessa seção são respectivamente: resumos informativo e indicativo, fichamento e resenha. Além do mais, também foi abordado brevemente a escrita de ensaios e artigos – estes são, mais especificamente, conteúdos de Oficina de Texto II, ministrada no sexto período de Ciências Sociais da UFF Campos dos Goytacazes.

Todo trabalho foi e é acompanhado de uma literatura básica – e esta compreende desde conteúdos explicativos dos gêneros textuais a normas estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT) – no qual tem destaque os livros Redação Científica: A Prática de Fichamentos, Resumos, Resenhas, de João Bosco Medeiros (2006) e Truques da Escrita, de Howard Becker (2015). Ao longo desta seção, como já mencionado, é solicitado aos alunos um texto sobre cada gênero apresentado. A professora apresenta aos alunos a estrutura do texto, exemplos e, ao fim, procede-se à escrita destes.

Mas a escrita não é o fim em si mesma. Em *Oficina de Texto I* aprende-se a escrever bem para comunicar-se bem. O campo da escrita é em si um campo de problematização dos paradigmas, das técnicas, pois não há uma forma única de escrever. O nome da disciplina faz alusão ao processo de produção textual: uma oficina. A oficina não é apenas onde se fabrica algo, é onde se concebe, produz, reflete, modifica, refaz – e assim são as produções textuais dos alunos, estas são escritas, corrigidas (apontando partes a serem trabalhadas, amadurecidas), lidas novamente pelos alunos e reescritas.

Um evento que presenciei nesta disciplina e tem um lugar importante nesse processo de iniciação à escrita acadêmica foi a correção dos textos pelos próprios alunos. Eles compartilharam entre si seus escritos, cada um leu o do colega e fez ressalvas de pontos que poderiam ser melhorados. Este movimento é essencial ao passo que os alunos conversam entre iguais (digo iguais no sentido de todos ocuparem a mesma posição de alunos) e constroem sua performance em conjunto.

A terceira seção diz respeito aos mecanismos de produção textual. Acredito que esta seja a seção mais importante para a construção da identidade do escritor e para a qualificação do trabalho. São abordados nesta seção temas como: coesão e coerência, normas ABNT, em primeiro lugar, e autonomia, autoria em segundo. Importante ressaltar

que é bastante trabalhada a responsabilidade do autor com as afirmações que faz, com a construção da argumentação e com o embasamento teórico de sua tese.

Por último, ao fim do semestre, a professora abre espaço para os alunos organizarem um sarau nas demais dependências do campus para além da sala de aula. Neste, são recitados ou interpretados textos de própria autoria dos alunos ou de outros autores de predileção. São solicitados textos em diversas linguagens como: literatura (poesia, poema, contos), música; fotografia. O ideal é abrir espaço para a criação e a expressão dentro dessas outras linguagens para além da acadêmica, que são também uma oportunidade para se construir intertextualidade.

A monitoria

Inicio esta seção com uma citação de Becker (2015) que foi fundamental para a minha transição de papéis, ou seja, de aluno para monitor: "o que era sociológico: *o que* você dizia ou *como* [grifo meu] dizia?" (p. 17). E foi fundamental por diversos motivos. O principal deles, que está intrínseco às minhas atividades de monitoria, foi no processo que podemos denominar "desmistificação da escrita acadêmica robusta" – que, por vezes, se torna ininteligível, dependendo do público ao qual os conhecimentos científicos estão direcionados. Como afirma Motta-Roth (2006, p. 503), "o mundo letrado deve ser desmistificado, deve se tornar algo real, palpável". Retornarei a estas questões posteriormente.

O meu ofício, enquanto monitor, consistiu em oferecer à docente auxílio em todas as atividades pedagógicas, do planejamento de curso às avaliações. Foi, sobretudo, durante esse auxílio à professora que juntos elaboramos planos de ação e atividades para a monitoria, no âmbito da sala de aula e para além dela.

Toda proposta de oficina de produção textual passa pela escrita-correção-revisão-reescrita. Minha atuação se deu no processo de auxílio à correção e, principalmente, de revisão e reescrita. As monitorias, no geral, eram espaços para juntos pensarmos outras formas de escrita, para atingirmos um "padrão" de qualidade textual, para trabalharmos pontos a serem melhorados, seja por falta de clareza das ideias ou pela falta de base para sustentação de argumentos.

Vale ressaltar que o campus da UFF Campos dos Goytacazes não dispõe de uma estrutura que consideramos ideal para o pleno desenvolvimento de atividades básicas intrínsecas ao meio acadêmico. Os monitores do Departamento de Ciências Sociais não

dispunham de muitas salas para que pudessem promover suas monitorias; por vezes, precisávamos compartilhar a sala com atividades de duas monitorias concomitantemente. A falta de condições adequadas pode comprometer a execução das atividades planejadas, mas todo o tempo buscamos a superação dessas limitações.

As monitorias que ministrei foram sempre no período vespertino, visto que o curso é no período noturno. Não houve, em diversos momentos, frequências elevadas. Abre-se, então, espaço para possíveis hipóteses destas frequências, como a impossibilidade do discente comparecer ao campus no período vespertino, seja por ocupações como trabalho, família etc.; por um número expressivo de alunos residirem em outros municípios ou até pelo fato de, sendo uma disciplina de primeiro período do curso, outras disciplinas também oferecerem encontros com monitores.

Nos encontros realizados, a primeira dúvida dos alunos era sobre a proposta das oficinas de texto. Por vezes, precisei atender a essas demandas com mais atenção, reexplicando a proposta e citando exemplos de textos do gênero. As propostas não costumam parecer claras aos olhos dos alunos até que os mesmos pratiquem a escrita dos gêneros. Assim, o trabalho cria forma, deixa de ser apenas abstrato e se torna algo concreto, que pode ser lido, criticado e reconstruído.

O mito da escrita vem da ilusão de que um trabalho "nasce" acabado (BECKER, 2015). Foi importante frisar que um trabalho não é produto de apenas uma grande invenção ou genialidade do autor, mas, sim, de um árduo processo de escrita, revisão, reescrita (o quanto for necessário), já que "escrever não pressupõe apenas a produção do texto, mas também seu planejamento (antes), sua revisão e edição (depois)" (MOTTA-ROTH, 2006, p. 503). Portanto, foi necessário dialogar com os alunos acerca destes mitos e pré-noções da escrita acadêmica, afirmando sempre que toda produção exige esse esforço do escritor de ler, escrever, revisar, reler, reescrever e até de submeter seus textos às críticas de outrem.

Quando somos inseridos no campo acadêmico, sem nos darmos conta, contraímos vícios e formas de nos comunicarmos que não necessariamente condizem com um ideário de comunicação. O trabalho pode até perder a inteligibilidade em casos de verborragia e eruditismo. Como já havia colocado Mills (1982),

> Essa falta de inteligibilidade fácil habitualmente nada tem a ver com a complexidade do assunto, nem com a profundidade do pensamento. Relaciona-se quase totalmente com certas confusões do autor acadêmico

> sobre seu próprio *status*. [...] Sob esse aspecto, o caso da Sociologia é um exemplo extremo: em grande parte, os hábitos sociológicos de estilo nasceram na época em que os sociólogos tinham reduzido *status*, até mesmo entre outros intelectuais. O desejo de prestígio é uma das razões pelas quais os acadêmicos escorregam, com tanta facilidade, para o ininteligível. [...] Para superar a *prosa* acadêmica, temos de superar primeiro a *pose* acadêmica. (MILLS, 1982, p. 235, grifos no original).

Foi essencial abordar esses assuntos para que os alunos entendessem que um bom texto acadêmico não depende, necessariamente, daquela *pose* acadêmica cuja imagem eles traziam em seus imaginários.

Na prática das resenhas, a professora solicitou, ao longo do semestre, que eles reescrevessem o texto algumas vezes, quando coubesse uma reescrita. Então, dentre as atividades a mim atribuídas estavam a correção e avaliação de parte destas produções. Nestas, estavam não apenas a versão final da redação, mas, também, todas as outras versões do mesmo texto produzidas pelos alunos anteriormente. Pude ver, de perto, o progresso: a) na estética da escrita; b) no conteúdo abordado; c) na organização destes conteúdos; d) na coerência.

Por fim, ao encerramento do ano de 2017, a professora e eu organizamos um evento, o qual denominamos "Por que escrevemos?". Para compor a mesa foram convidados: uma discente da turma de *Oficina de Texto I*, um professor do Departamento de Ciências Sociais, o qual é cartunista, e um professor da área de Letras do Instituto Federal Fluminense (IFF). O cerne deste evento era promover uma discussão entre estas diferentes linguagens – acadêmicas e não propriamente acadêmicas. Foram abordados temas como "rituais" de escrita, motivações, inspirações, fontes, processo criativo e outros temas inerentes ao processo de concepção, planejamento, execução e finalização de textos.

Considerações finais

Este trabalho é fruto deste mesmo processo de letramento acadêmico ocorrido logo nos primeiros semestres da graduação. A mim, foi concedida a oportunidade de me abster um pouco dos modelos textuais aos quais estava habituado e adentrar no meio acadêmico pela leitura e escrita de outros gêneros. Foi também, em especial, nesta

disciplina, que me foi apresentada a importância da prática da leitura e da escrita para a formação de cientistas, pesquisadores e educadores.

Marildes Marinho (2010), inclusive, afirma que

> um trabalho de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica é uma estratégia compensatória, interessada em oferecer aos alunos, que "têm dificuldades de leitura e de escrita", a oportunidade de recompor lacunas de um processo de escolarização supostamente deficitário, de aprender aquilo que deveriam ter aprendido antes de entrar na universidade. (MARINHO, 2010, p. 371).

De fato, o processo de escolarização é deficitário e deixa lacunas no aprendizado, principalmente no que tange à leitura e compreensão de textos, seja qual forem suas linguagens. Entretanto, para além da tentativa de apenas recompor estas lacunas, proponho que estes trabalhos de letramento acadêmico as criem. É apenas por meio da tentativa de preenchimento destas lacunas que poderemos buscar novas técnicas de escritas, novas formas de abordar um conteúdo, de construir uma frase, de projetar-se autonomamente sobre o trabalho científico. Poderemos também repensar os paradigmas da escrita, questioná-los e problematizá-los – exercício fundante das Ciências Sociais.

Referências

BECKER, H. S. **Truques da escrita**. São Paulo: Zahar, 2015.

FIAD, Raquel Salek. A Escrita na Universidade. **Revista da ABRALIN**, Curitiba, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369, dez. 2011. Disponível em https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/32436 . Acesso em: 8 nov. 2018.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, jul. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982010000200005&script=sci_abstract. Acesso em: 8 nov. 2018.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica**: A Prática de Fichamentos, Resumos, Resenhas. 8. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MOTTA-ROTH, Désirée. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set. 2006.

A IMPORTÂNCIA DA OFICINA DE TEXTO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Simone Rodrigues da Silva Lisboa Cavalcante[1]

Escrever é uma arte. E como toda arte, requer dedicação, organização, planejamento e prática. Muita prática, pois a prática leva à perfeição. Como um músico, que esquematiza compasso por compasso sua composição, o escritor também deve esquematizar frases, períodos, argumentos e conclusão. Por tudo isso, a disciplina Oficina de Texto é imprescindível para que os alunos de graduação construam seus trabalhos, como a monografia para conclusão de seus cursos. No entanto, ainda que tenham todas as ideias necessárias para essa produção, tudo pode se complicar quando as mesmas devem ser passadas para o papel.

Existem regras na escrita acadêmica que têm uma linguagem específica, mas que, mesmo assim, precisa ser de fácil compreensão. É justamente nisso que essa disciplina ajuda, e muito, os graduandos a organizarem suas ideias de forma clara e objetiva. A importância dessa disciplina vai muito além de ensinar as regras da escrita. Ela ajuda o aluno a lidar com seu medo, que é a emoção mais limitante e paralisante que existe. O medo reside entre a maioria dos discentes, mas, quanto mais leem e escrevem, acabam por descobrir que a produção textual é mais simples do que imaginavam. A Oficina de Texto na graduação vai fundo na formação desses novos autores. Abrange as formas de escrita acadêmica, os vários tipos de textos, o incentivo à escrita simples e acessível a todos e a um mundo novo de infinitas possibilidades para expressão de ideias, de análises e de resultados de pesquisa. Ensina que qualquer pessoa pode escrever bem, desde que se dedique, pratique e reescreva quantas vezes for necessário. A disciplina ajuda no aperfeiçoamento da escrita do aluno, orientando-o no processo de formulação de

[1] Simone Rodrigues da Silva Lisboa Cavalcante cursa o 5° período de Ciências Sociais, na UFF - Campos. Seu principal interesse acadêmico são as curas psicológicas através da Filosofia, principalmente pelas máximas do filósofo alemão Friedrich Nietsche. Atualmente se dedica ao estudo da felicidade e do medo. E-mail: naturebrazil@gmail.com

conceitos, na redação, na busca de aportes teóricos adequados e na sua articulação. Mostra que o aluno pode chegar bem mais longe do que imaginava e o encoraja a não se intimidar com os prazos estipulados, o excesso de informação e a expectativa pelo bom desempenho. Faz perceber, também, que às vezes, o colega ao lado tem o mesmo temor, não se sentindo suficientemente capaz. Assim como nós.

Mas quais são as origens do medo que assolam os universitários, quando estes precisam escrever seus trabalhos de conclusão de curso ou de disciplina? Por que muitos alunos estão abandonando seus cursos por se sentirem incapazes de continuar?

Quando comecei a me questionar sobre o assunto, minha hipótese era que, entre outros fatores de ordem social, econômica, familiar e cultural que não iremos explorar neste texto devido ao seu foco, o medo vem do despreparo escolar e do risco de ser desaprovado pela comunidade acadêmica na qual o universitário deseja entrar. Vivemos hoje em um mundo muito acessível e ao mesmo tempo impenetrável. A Internet nos informa sobre tudo. Daí vem o excesso de dados. A mente do aluno, como um *pen drive* com vários *gigabytes* de espaço, ou como uma esponja, absorve tudo. Do outro lado, há uma constante cobrança por um saber cada vez mais extenso e mais profundo, devido à competição acirrada no mercado de trabalho. Mas, em se tratando apenas de Língua Portuguesa, por exemplo, a maioria dos estudantes de graduação não chega trazendo um conhecimento suficiente e que lhe dê um suporte adequado para os aprendizados que se seguirão. São poucos que têm a chance de ter uma base melhor, no Ensino Fundamental e Médio, em Língua Portuguesa. A maioria nunca sequer teve aulas de redação.

Claro que outros alunos, além do programa básico de ensino, apreenderam diversos outros conhecimentos ao longo de sua vida escolar, lendo livros, tendo acesso a outros idiomas, ou seja, acumularam capital cultural – conceito do sociólogo francês Pierre Bourdieu que se refere ao que poderíamos chamar de "moeda simbólica", que, por vezes, vale mais que dinheiro e, como o dinheiro, é um privilégio de alguns e não de todos. Quanto mais conhecimento, mais poder, por exemplo. Com isso, temos que as Instituições de Ensino Superior, que deveriam ser um espaço democrático do saber, acabam sendo extremamente excludentes e, ao invés de promoverem o aluno, não raro reproduzem conformidades, hierarquias e desigualdades sociais.

Em se tratando especificamente de nosso tema, justamente por problemas nos ensinos fundamental e médio, muitos estudantes, principalmente os vindos de escola pública, chegam à graduação com um déficit muito alto em redação e acreditando que o problema é que não têm "aptidão" ou "dom" para escrever, como se esses atributos

fossem inatos aos indivíduos. O que irão aprender no curso de Ciências Sociais, por exemplo, é que, pensando novamente em Bourdieu, tudo é saber adquirido ou desenvolvido, de modo que não é verdade que "se você não é estudante de Literatura, por conseguinte, não terá as mesmas capacidades para elaborar um texto".

Então, decidi pesquisar sobre as origens desse medo que alunos enfrentam entre os universitários do campus onde estudo. Conversei com vários estudantes, de calouros a veteranos, e entre todos a explicação foi que a constante pressão de entregar um ou, às vezes, vários trabalhos, elevava o nível de ansiedade a um patamar incalculável. Muitos admitiram ter ideias bem claras e objetivas, mas também pavor com o fato de terem que colocar suas concepções no papel. E, pior, de ter que entregar o papel ao professor. Na área de Humanas, invariavelmente, tudo é discursivo - ou entende o que foi ensinado e escreve, ou faz um trabalho apenas aceitável, para manter a nota média, ou, o que é pior, simplesmente posterga-se a execução das tarefas até não conseguir entregar um trabalho sequer. Também conversei com alguns professores, para saber o que eles esperavam dos trabalhos de seus alunos. Há professores que querem que o aluno seja conciso e outros que querem um trabalho mais abrangente. Mas todos os professores foram unânimes ao dizer que não esperam um trabalho "extraordinário", mas que gostam quando percebem que o aluno se dedicou, ao menos um pouco, para realizar o que foi pedido – e no prazo. No entanto, e esta é uma verdade a ser considerada, há uma enorme diferença entre se inspirar e elaborar um texto e ser obrigado a entregar trabalhos dentro de um prazo estipulado, às vezes o mesmo para várias disciplinas. Também ouvi pessoas de outras universidades e de outras áreas, como as Exatas, e, espantosamente, o resultado foi o mesmo.

Quando ingressei na Universidade como caloura no curso de Ciências Sociais, minha primeira aula foi de Antropologia, uma disciplina com a qual eu já havia tido um breve contato ao cursar Letras, minha primeira graduação. A professora nos passou um texto de um antropólogo brasileiro que explicava as matrizes curriculares de Antropologia e os seguimentos das "escolas" britânica, francesa e americana. Além disso, propôs um exercício com algumas perguntas relacionadas ao texto. Como era meu primeiro dia na Universidade e tinha mais que o dobro da idade da maioria, tive que fazer o trabalho sozinha porque ninguém quis fazer comigo. Chegando à casa, li o texto mais uma vez e tive um medo atroz, pois eu não conseguia entender quase nada do que o autor havia escrito. Fiquei duas madrugadas lendo e relendo o texto. Finalmente, fui compreendendo

melhor e respondi as perguntas, escrevendo a mão, sem digitar ou formatar nada. Para dizer a verdade, nem sabia que seria preciso.

Na aula seguinte, vi que todos os grupos estavam entregando seus trabalhos digitados. Mais uma vez, tive medo de tirar zero. Mas, mesmo assim, entreguei meu trabalho em folhas de caderno. Algumas semanas se passaram e tive uma enorme surpresa ao tirar nota máxima naquela atividade. A professora explicou que nos deu aquele texto, sobre um assunto que ainda não conhecíamos, para testar nosso nível de leitura. E eu sou uma leitora ávida. Leio de tudo e leio muito. Isso fez toda a diferença, inclusive em minha interação com os outros alunos. Posteriormente, já cursando a disciplina Oficina de Texto, fui sendo orientada à digitação, revisão, formatação. Aprendizado este que me foi muito útil para todas as demais disciplinas.

O que concluo, então, é que na verdade minha hipótese não foi exatamente refutada. A falta de capital cultural, as lacunas deixadas pelo ensino de Língua Portuguesa e redação nos ensinos fundamental e médio e o despreparo para enfrentar as demandas, exigências, prazos e modus operandi do ensino superior convergem para todos os problemas apontados, contribuindo para as dificuldades e insucessos que muitos universitários registram. Se a Oficina de Texto fosse obrigatória para todos os cursos de graduação, não importando a área, assim como o ensino de Língua Portuguesa o é desde o ensino fundamental ao médio, possivelmente os alunos se sentiriam amparados no processo de produção textual e comunicação científica, desenvolveriam ainda mais o pensamento crítico, teriam mais orientação e maior segurança para amadurecerem como autores e não teriam tanta dificuldade com a leitura e a escrita acadêmicas. Essa disciplina desperta nosso lado criativo, ao mesmo tempo em que nos ensina a linguagem acadêmica, com todas as suas normas. Ao meu ver, imprescindível. Para mim, fez toda a diferença.

PARTE V

RESENHAS

"TRUQUES DA ESCRITA": UM MANUAL PARA ESTUDANTES E ESCRITORES

Anelize dos Santos Ribeiro[1]

BECKER, Howard S. **Truques da escrita** - Para começar e terminar livros, teses e artigos. São Paulo, Zahar Editores, 2015.

Howard S. Becker é um sociólogo americano formado pela Universidade de Chicago e é considerado um dos mais influentes cientistas sociais contemporâneos. Ele desenvolveu importantes trabalhos, especialmente na sociologia da arte, da música e do desvio. Como autor acadêmico, lançou vários clássicos, sendo *Outsiders*: estudo da sociologia do desvio, de 1963, a obra responsável por seu reconhecimento na área. No entanto, um outro livro de sua autoria e que também teve grande repercussão desde seu lançamento nos anos 1980, nos Estados Unidos, foi *Writing for Social Scientists: How to Start and Finish Your Thesis, Book, or Article*, editado pela primeira vez no Brasil em 2015 pela Zahar Editor com o título de Truques da Escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos.

"Truques da escrita" foi elaborado com o objetivo de auxiliar estudantes de pós-graduação trabalhando questões como o medo que os alunos têm de não alcançarem uma escrita eficiente e o receio de receberem opiniões negativas dos professores, dos pares e do público leitor. Ao longo de dez capítulos, o autor se concentra em desconstruir a ideia de existir apenas uma maneira correta de escrever. O livro é composto de valiosas dicas e estratégias para escrever melhor – uma delas é a reescrita. Becker destaca a importância de corrigir e reelaborar um texto até que o escritor se certifique da sua conclusão. Outras

[1] Aluna do quinto período do bacharelado em Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense em Campos dos Goytacazes. Bolsista de iniciação científica Faperj com pesquisa sobre discurso, memória e identidade da cidade de Campos. Editora da equipe da revista discente Planície Científica. E-mail: anee.ribeiro@hotmail.com

dicas são a utilização da voz ativa e da escrita de maneira simples e objetiva, que, sob seu ponto de vista, dão mais propriedade e clareza aos argumentos de quem escreve.

A obra pode ser classificada como um manual de ajuda para estudantes e escritores. Apesar de ser destinada a sociólogos, nada impede que seja usada por estudantes e profissionais de outras áreas de formação que tenham em comum a busca por um melhor processo de escrita.

GUIMARÃES, O INDECIFRÁVEL

Mariára Siqueira[1]

ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. 15ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

João Guimarães Rosa, mineiro nascido em Cordisburgo (MG) no dia 27 de junho de 1908, teve sua formação acadêmica em medicina, mas antes de ingressar na faculdade já havia escrito diversos contos, o que anunciava sua maestria com as letras. Desde muito pequeno começou a estudar outras línguas, de modo que, já adulto, falava mais de oito idiomas. Patrono número 2 da Academia Brasileira de Letras, Guimarães Rosa tomou posse três dias antes de seu falecimento, no dia 16 de novembro de 1967. Entre outras obras de destaque, é autor de Sagarana (1946), Magma (1936), Grande sertão: veredas (1956) e Primeiras Estórias, editado pela primeira vez em 1962. A obra é objeto desta resenha.

O livro citado reúne 21 contos: "As margens da alegria", "Famigerado", "Soroco, sua mãe, sua filha", "A menina de lá", "Os irmãos dagobé", "A terceira margem rio", "Pirlimpsique","Nenhum, nenhuma", "Fatalidade", "Sequência", "O espelho", "Nada e a nossa condição", "O cavalo que bebia cerveja", "Um moço muito branco", "Luas-de-mel", "A partida do audaz navegante", "A benfazeja", "Darandina", "Substância", "Tarantão, meu patrão" e "Os cimos". Todos têm narrativa baseada no cotidiano sertanejo, como maioria dos contos de Guimarães Rosa. Isso se deve ao fato de o autor ser do estado de Minas Gerais e contemplar suas origens através do regionalismo, que se faz muito presente em seus textos. Usa, então, de uma linguagem simples, do interior,

[1] Mariára Siqueira é aluna de Letras/Literatura da Universidade Federal Fluminense. Tem interesse em Literatura Brasileira, sociolinguística e também cultiva um amor pela educação inclusiva. Atualmente é estagiária da biblioteca da Casa de Cultura José Cândido de Carvalho, vinculada à Fundação Cultural Jornalista Oswaldo Lima, da Prefeitura de Campos dos Goytacazes, onde realiza trabalhos literários voltados para a comunidade da Baixada Campista. E-mail: mariara-siqueira@hotmail.com

carregada de neologismos, o que pode causar algum estranhamento de início, além de um profundo tom poético, para tratar das angústias e inquietações comuns a todos os seres humanos – o que faz com que o leitor se identifique com os seus textos.

Em Primeiras Estórias, sete contos trazem personagens que apresentam traços de loucura, dos mais diferentes tipos, o que nos leva a uma reflexão do que seria a insanidade propriamente dita. Outros, têm personagens vampiros, sertanejos, bandidos, santos e adolescentes e crianças com dons extraordinários. Todos, enfim, fogem da normalidade. Essa era mais uma das características de Rosa: a importância dada aos grupos sociais excluídos socialmente.

No livro, apesar de o autor não citar o nome das cidades onde se passam as histórias, através da narração do cenário e da característica dos personagens ficamos sabendo que o enredo está fundado no sertão. Além disso, embora possamos perceber a progressão cronológica dos fatos, na maioria dos contos, não sabemos a data em que a narrativa se passa. Essa ideia de atemporalidade apresentada pelo autor é de cunho proposital, pois o autor não era ligado ao tempo propriamente dito, o que confere permanência às histórias.

Um dos contos em que conferimos essas características é o de número três do livro, intitulado "Soroco, sua mãe, sua filha". O narrador conta a história de um homem que tinha como parentes apenas sua filha e sua mãe. Como descreve: "A mãe de Soroco era de idade, com para mais de uns 70. A filha, ele só tinha aquela. Soroco era viúvo. Afora essas, não se conhecia dele o parente nenhum." (ROSA, 2001, p. 54). Na tão pequena família, as mulheres, consideradas “loucas”, não se comunicavam. A loucura, então, nesse conto, é representada como o incomunicável. Soroco, então, tomou uma atitude, que foi dolorosa para ele: mandá-las para um hospício. A filha de Soroco cantava com os olhos estatelados, de modo que causava um certo incomodo entre o povo. A sua mãe, ao ouvir o canto, se deixou contagiar e começou a cantar também sem dizer uma palavra sequer. Esses foram seus últimos momentos ao lado de Soroco antes de serem levadas para o hospício. As últimas palavras a ele ditas antes de partirem foi apenas o canto.

A compaixão sentida pelo nosso personagem foi enorme; na condição de pai e de filho, uma compaixão de sentir junto, sentir junto com elas o que elas estavam passando. Podemos compreender um pouco mais a compaixão de Soroco a diferenciação estabelecida por Milan Kundera em A insustentável leveza do ser:

> Todas as línguas derivadas do latim formam a palavra "compaixão" com o prefixo com — e a raiz passio, que originalmente significa "sofrimento". Em outras línguas, por exemplo em tcheco, em polonês, em alemão, em sueco, essa palavra se traduz por um substantivo formado com um prefixo equivalente seguido da palavra "sentimento" (em tcheco: soucit; em polonês: wspol-czucie; em alemão: Mitgefühl; em sueco: med-känsla).
> Nas línguas derivadas do latim, a palavra compaixão significa que não se pode olhar o sofrimento do próximo com o coração frio, em outras palavras: sentimos simpatia por quem sofre. Uma outra palavra que tem mais ou menos o mesmo significado: piedade (em inglês pity, em italiano pietà, etc.), sugere mesmo uma espécie de indulgência em relação ao ser que sofre. Ter piedade de uma mulher significa sentir-se mais favorecido do que ela, é inclinar-se, abaixar-se até ela.
> É por isso que a palavra compaixão inspira, em geral, desconfiança; designa um sentimento considerado de segunda ordem que não tem muito a ver com o amor. Amar alguém por compaixão não é amar de verdade.
> Nas línguas que formam a palavra compaixão não com a raiz "passio: sofrimento", mas com o substantivo "sentimento", a palavra é empregada mais ou menos no mesmo sentido, mas dificilmente se pode dizer que ela designa um sentimento mau ou medíocre. A força secreta de sua etimologia banha a palavra com uma outra luz e lhe dá um sentido mais amplo: ter compaixão (co-sentimento) é poder viver com alguém sua infelicidade, mas é também sentir com esse alguém qualquer outra emoção: alegria, angústia, felicidade, dor. Essa compaixão (no sentido de soucit, wspol-czucie, Mitgefühl, med-känsla) designa, portanto, a mais alta capacidade de imaginação afetiva — a arte da telepatia das emoções. Na hierarquia dos sentimentos é o sentimento supremo. (KUNDERA, 2008, p. 20-21).

Já a compaixão que o povo sentiu pelo Soroco podemos dizer que foi no sentido habitual, no sentido da origem latina. Eles sentiam piedade do Soroco. Afinal, estava completamente sozinho. Como descreve no conto: "O que os outros diziam: que Soroco tinha tido muita paciência, sendo que não ia sentir falta dessas transtornadas pobrezinhas, era até um alívio."(ROSA, 2001, p. 55).

Mas, na verdade, Sorôco, após mandá-las para o hospício, estava no oco sem beira, completamente sozinho: "ele começou a cantar, alterado, forte, mas sozinho para si - e era a cantiga, mesma, de destino, que as duas tanto tinham cantado."(ROSA, 2001, p. 56). Talvez para lembrar daquelas que eram a sua única parentela e que deixaram saudades. Daquelas que eram sua companhia, origem e continuação.

Essa inquietação é vivenciada por muitas pessoas que já não têm nenhum antepassado e não têm filhos e que, com o passar dos anos, têm que se reconhecer sozinhas no mundo, eles por eles mesmos. Esse é um exemplo da universalização rosiana, ou seja, aqui, temos uma mostra da capacidade de Rosa fazer com que qualquer um possa se identificar com os dramas que narra, como o vivido por Soroco, independente de viver ou não no sertão.

Já o conto de número seis do livro, "A terceira margem do rio", é o conto mais conhecido do livro e um dos mais encantadores da literatura nacional. O texto trata de um enigma que, como todo enigma, não precisa ser desvendado, apenas mantido. O personagem principal do texto é um pai de família em torno do qual gira todo o enredo, fundado em uma atitude tomara por ele e que foi causadora de muita reflexão.

Conta o filho, narrador: "Nossa mãe era quem regia, e que ralhava no diário com a gente – minha irmã, meu irmão e eu." (ROSA, 2001, p. 66). "Certo dia, nosso pai mandou fazer para si uma canoa. Era a sério. Encomendou uma canoa especial, de pau de vinhático, pequena, mal com a tabuinha da popa, como para caber justo o remador." (ROSA, 2001, p. 66). Certo dia, o homem resolve pegar essa canoa que propositalmente foi confeccionada de modo que ninguém pudesse acompanhá-lo e adentrou ao rio. "Sem alegria nem cuidado, nosso pai encalcou o chapéu e decidiu. Um adeus para a gente. Nem falou outras palavras, não pegou matula e trouxa, não fez a alguma recomendação." (ROSA, 2001, p. 66).

Esse foi o ato que causou uma intriga enorme: ele não dizia sequer uma palavra. O filho, em um gesto de preocupação, disse: "Pai, o senhor me leva junto, nessa sua canoa?" (ROSA, 2001, p. 67). E o pai, mais uma vez, não respondeu nada. Apenas fez um gesto para que o filho recuasse. Já decidido, o homem adentra o rio e resolve ficar lá para sempre. As pessoas que ficam a sua volta não entendem nada do que está acontecendo, apenas aceitam e tentam se conformar: "A estranheza dessa verdade deu para estarrecer de toda a gente. Aquilo não havia, acontecia" (ROSA, 2001, p. 67).

Os palpites sobre o que poderia estar acontecendo eram muitos, mas o que mais se cogitava era a loucura: "Nossa mãe, vergonhosa, se portou com muita cordura; por isso, todos pensaram de nosso pai a razão em que não queriam falar: doideira."(ROSA, 2001, p. 67). Podiam cogitar o que quisessem, mas o motivo dessa atitude, nunca se soube.

Certo dia, num ato de compaixão pelo seu pai, o filho resolveu se oferecer para trocar de lugar com ele na canoa: "Pai, o senhor está velho, já fez o seu tanto... Agora, o senhor vem, não carece mais... O senhor, e eu, agora mesmo, quando que seja, a ambas

vontades, eu tomo o seu lugar, do senhor, na canoa." (ROSA, 2001, p. 69). O que o filho não esperava, era que o pai aceitasse a proposta do filho. O filho então, diante daquela situação, se acovardou, não conseguiu trocar de lugar com o pai e se sentiu o pior dos homens depois de sua atitude acovardada.

O conto A terceira margem do rio traz um título intrigante: ora se o rio só tem duas margens, o que seria essa terceira margem? Podemos fazer uma relação com a nossa zona de conforto, a terceira margem, então, seria a saída da zona de conforto. E foi isso que esse pai fez, ele viveu o novo, largou sua família, sua casa, na qual tinha uma estabilidade e foi morar no rio. Mas esse homem não parecia estável na condição que assumiu, seria como se estivesse fixo no movimento, movimento esse do rio, que flui a todo instante. A universalidade de Guimarães se manifesta também nesse conto, visto que todos nós temos nossa zona de conforto, mas podemos sair dela, basta querer.

O título A terceira margem pode-se dialoga com "Sorôco, sua mãe, sua filha". Sorôco estaria na terceira margem, era como se ele estivesse na canoa, no meio do rio, e estivesse deixando para trás as duas margens, que seriam seu antepassado, que era a sua mãe, e o seu futuro, que seria a sua filha. E ele estaria, assim, como o pai da terceira margem, completamente sozinho. Os dois textos se assemelham, pois ambos narram a história de pais de família, cada uma com uma formação diferente que terminam completamente sozinhos, mas por suas próprias escolhas, o que nos leva a refletir muito sobre o que é a solidão. Além disso, temos mais uma vez a problemática da loucura. Em Soroco, sua mãe, sua filha, a mãe e a filha de Soroco não falavam, apenas cantavam, e isso deixava todos ao seu redor intrigados. Já em A terceira margem do rio, a loucura é representada como um ato pessoal que causa desconforto, não à própria pessoa, mas, sim, às pessoas que estão ao seu redor e que não compreendem a atitude, a escolha.

Ambos os contos apresentam situações enigmáticas. Terminamos o texto, mas não temos respostas. O livro todo segue dessa forma. Essa é apenas uma leitura. O autor pretendia, com isso, nos deixar livres. Livres para fazer nossas interpretações e traçarmos o nosso final. Guimarães é isso: o indecifrável.

PARTE VI

EXTRATOS DE MONOGRAFIA

O *FACEBOOK* PODE SER UMA FERRAMENTA DIDÁTICA? BREVE ANÁLISE EM TRÊS ESCOLAS PÚBLICAS DE CAMPOS DOS GOYTACAZES- RJ

Raquel dos Santos Duque[1]

Introdução

Este artigo é uma versão parcialmente reduzida do trabalho de conclusão de curso defendido em 2018 no curso de graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense (UFF). Trata-se de um estudo sobre como professores e alunos lidam com a inserção de novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) na sala de aula. Especificamente, discute-se o uso do *Facebook* no espaço escolar. Além da discussão teórica, a fim de compreender como suas potencialidades podem ser consolidadas através dos limites encontrados nas escolas, foi elaborado um estudo de caso exploratório em escolas para que pudesse ser analisado como professores e alunos se relacionam com a tecnologia em sala de aula e o que pensam sobre ela, o que será melhor detalhado mais adiante.

Os jovens estão conectados o tempo todo, e, por mais que as instituições sejam regidas por leis municipais ou estaduais que proíbem o uso do celular em sala de aula, alguns docentes aproveitam essas interferências tecnológicas como recurso didático. Trata-se, em diversos casos, de uma forma de reencantar os alunos com a escola, pois, com o passar dos anos, o ambiente escolar tradicional vem sendo desvalorizado pela sociedade. (NÓVOA, 1999). Com a difusão dos telefones celulares, o acesso à *internet* flexibilizado e a popularização das redes sociais, percebemos o uso frequente do

[1] Licenciada em Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense em Campos dos Goytacazes. No período da licenciatura, foi bolsista PIBID (CNPq). Atualmente conclui o curso de bacharelado na mesma instituição, onde desenvolve pesquisa sobre jovens, educação e periferia e é editora executiva da revista discente Planície Científica. E-mail: raquelduque7@gmail.com

Facebook no ambiente escolar, através de pesquisas desenvolvidas durante o período de estágio nas escolas estudadas.

A pesquisa foi desenvolvida durante o período de licenciamento, quando fui bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)[2], fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no subprojeto, Coeducação de Gerações, no município de Campos dos Goytacazes-RJ. O tema torna-se pertinente devido ao alto uso de celulares nas escolas, inclusive para acesso em redes sociais. Há estudos sendo lançados que comprovam os novos hábitos juvenis, sendo assim, novos meios didáticos precisam ser elaborados com o intuito de resgatarem esses jovens para o ambiente escolar, pois os moldes das escolas precisam ser modificados e menos burocratizados.

O objetivo principal do estudo é discutir e analisar as potencialidades e os limites do uso do *Facebook* no ambiente escolar por alunos do ensino médio, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tem-se como objetivo específico o uso do *Facebook* como recurso didático, pois foi compreendido e observado o uso elevado por parte dos discentes e de alguns professores que utilizam a rede social para auxílio em atividades extraclasse, em três escolas estaduais do município de Campos dos Goytacazes-RJ. O estudo teve como ponto de partida as seguintes questões: os professores aceitam novas tecnologias na sala de aula? Os alunos e professores querem o *Facebook* como auxílio didático? A BNCC dá esse respaldo?

Um dos suportes teóricos da investigação foi o sociólogo e filósofo francês Pierre Lévy e duas de suas obras. Uma delas é "Cibercultura" (1999), que trata dos diversos tipos de formação de novas culturas no ambiente virtual e de como se dá esse processo de virtualização. A outra obra é "O que é virtual?" (2011), que define os processos de virtualização da sociedade. Trabalhamos com o livro com o intuito de compreender como

[2] O PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas." Disponível em http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid . Acesso em: 22 mai. 2018.

os alunos do ensino médio e os professores lidam nas redes sociais através dos novos códigos de virtualização.

A influência da modernidade no ambiente virtual é discutida com o auxílio da obra do sociólogo britânico Anthony Giddens "As Consequências da Modernidade" (1999), em que o autor parte da premissa de que as novas identidades e culturas são transformadas pela sociedade por intermédio das relações sociais e suas reconfigurações.

O contexto histórico dos professores é discutido com o texto do autor português da área de educação Antônio Nóvoa (2000), "Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente", com o intuito de pontuar as ambiguidades da profissão e os seus saberes necessários. Também é usado na discussão o texto "Da Relação com o Saber", do francês Bernad Charlot (2000), referência na área da educação por abordar em sua obra as diversas contradições e responsabilidades que os professores têm de adquirir no espaço escolar com o avanço das novas tecnologias. O debate conta ainda com o livro "Polegarzinha", de Michel Serres (2013), filósofo francês que aborda as mutações juvenis por meio do avanço do uso de celulares e como os novos saberes estão sendo modificados, pois são adquiridos de modo diferente, pois agora o acesso aos conteúdos não cabe unicamente aos professores ou à escola.

A discussão também é desenvolvida através da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), para que se possa compreender como o currículo escolar está abordando as novas tecnologias nos conteúdos pragmáticos.

Com o intuito de promover o debate acerca do uso do *Facebook* como ferramenta didática para alunos do ensino médio, é utilizado o livro *Facebook* e Educação: publicar, curtir e compartilhar, de Cristiane Porto e Edmea Santos (2014). Atuantes na área da educação, as autoras apresentam na obra vários artigos que discutem perspectivas de inserção do *Facebook* na educação, constituindo-se um dos primeiros livros da área a trabalhar estritamente com a rede social como temática.

O estudo é desenvolvido, portanto, através do diálogo teórico com os autores mencionados, a fim de se propor uma discussão sobre potencialidades e limites do uso dessa rede e sobre o uso das novas tecnologias no ambiente escolar a partir do respaldo do currículo elaborado pela BNCC, pois compreende-se que o tema padece de urgência e cientificidade para sua utilização nas práticas educativas.

A influência das redes sociais no espaço escolar com destaque para o *Facebook*

Diante de tantas inquietações a respeito da escola como agente formador (BOVETO; OLIVEIRA; SARACHE; VIANA, 2013) e do uso das novas tecnologias da informação e comunicação nas salas de aula, é pertinente investigar como as redes sociais têm modificado o espaço escolar. Como colocam Moreira e Januário (2014, p. 68), "Neste contexto de *networking* social com novas estruturas e novos ambientes as possibilidades de aprendizagem têm-se incrementado e diversificado exponencialmente, surgindo novos e estimulantes desafios para os sistemas educativos e para os seus profissionais".

A difusão do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) deu-se através da propagação dos cursos a distância no ensino superior, conforme Lévy já sinalizava: "tanto no plano das infraestruturas materiais como no dos custos de funcionamento, as escolas e universidades 'virtuais' custam menos do que as escolas e universidades materiais fornecendo um ensino 'presencial'." (LÉVY, 1999, p.170). O autor continua observando que

> Cada vez mais, as escolas primárias e secundárias estão oferecendo aos estudantes as possibilidades de navegar no oceano de informação e de conhecimento acessível pela Internet. Há programas educativos que podem ser seguidos a distância na *World Wide Web*. Os correios e conferências eletrônicas servem para o *tutoring* inteligente e são colocados a serviço de dispositivos de aprendizagem cooperativa. Os suportes hipermídia (CDROM, bancos de dados multimídia interativos online) permitem acessos intuitivos rápidos e atraentes a grandes conjuntos de informações. Sistemas de simulação permitem aos estudantes familiarizarem-se a baixo custo com a prática de fenômenos complexos sem que tenham que se submeter a situações perigosas ou difíceis de controlar. (LÉVY, 1999, p.171).

A nova relação com o saber permite que se crie por meio da *web* um espaço de novos saberes coletivos, de modo cooperativo, dentro de fóruns ou grupos de discussões. São relações que estão em constante movimento e em tempo real. Cada vez mais o acesso à internet tem se ampliado e mais alunos estão conectados - uma das diversas facetas da profissão docente é unir a forma de saber com o desejo de saber, e promover essa experiência através do que é importante para a socialização desses adolescentes (CHARLOT, 2000). Desse modo, como reforçam colocam Moreira e Januário,

> Neste contexto, se aceitarmos que os ambientes virtuais são ferramentas inovadoras para a criação de comunidades de aprendizagem, é crucial reconhecer a necessidade de uma nova perspectiva na criação de contextos de aprendizagem. Assim, perceber como se pode ensinar e aprender, formal ou informalmente, em espaços abertos e de aprendizagem colaborativa, em redes sociais na internet (RSI), como o Facebook, é um dos grandes desafios que se colocam a todos os educadores (MOREIRA; JANUÁRIO, 2014, p.74).

Os alunos têm sede do saber e sentem que sabem e podem tudo com acesso à informação. Além disso, não precisam "mais se esforçar tanto para armazenar o saber, pois ele se encontra estendido diante deles, (informação) objetivo coletado, coletivo, conectado, totalmente acessível", como observa Serres (2013, p. 37). Cabe, então, aos professores fazerem parte dessa transformação e não travar um embate contra os estudantes. (CHARLOT, 2000). Afinal, mudanças profundas estão em curso.

> Neste contexto, a participação e a organização discursiva dos indivíduos dentro do ciberespaço vêm alterando significativamente o modo de produção e disseminação de conteúdo perante a sociedade atual. Ditando novos parâmetros culturais, seja no âmbito pessoal, organizacional ou institucional, as redes sociais potencializam os hábitos de leitura, de busca e produção de informações, consumo, além de novas formas de sociabilidade e interação entre os indivíduos. Por seu caráter interativo, instantâneo e dinâmico, o ambiente online dá possibilidade para que os agentes sociais troquem informações de modo muitas vezes intensivo, participem e debatam de assuntos culturais, econômicos e políticos, configurando em um canal aberto para a prática da democracia no universo virtual ou ciberdemocracia (GOMES, 2005, online *apud* NEVES, RODRIGUES, 2015, p.74).

É por tudo isso que a instituição escolar precisa reformular seus aparatos burocráticos e adequar-se à sociedade do Século XXI, pois assim estará fomentando impactos sociais pelas novas formas de saberes tecnológicos (NÓVOA, 1991). Além disso, como Neves e Rodrigues (2015) reforçam,

> Estar conectado à rede gera um sentimento de pertencimento nos indivíduos que buscam se inserir cada vez mais dentro desses ambientes de interação social. Nessa perspectiva as redes sociais têm se mostrado o grande atrativo da internet porque através delas esses atores podem construir laços sociais e desenvolverem uma inteligência coletiva a partir da troca de experiências e opiniões nesses ambientes de conversação (NEVES, RODRIGUES, 2015, p. 71).

O uso das novas tecnologias segundo a Base Nacional Curricular Comum (BNCC)

Temos no Brasil, como aparato burocrático, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental e médio, que orienta todas as intuições de ensino do país a abordarem os mesmos conteúdos curriculares - dentre algumas de suas normativas, se faz presente a inserção de novas tecnologias da informação e comunicação em sala de aula. O BNCC prevê heterogeneidade na aplicação dos conteúdos nos currículos escolares e atualmente em sua terceira edição para o ensino médio e em processo de análise pelo Ministério da Educação:

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)[3], e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)[4] (BRASIL, 2018, p.7).

Todos os Estados devem adaptar-se aos novos modelos de currículos inseridos na Base, pois um novo projeto de ensino médio também está em curso devido à Reforma do Ensino Médio, determinado pela Lei Nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017[5], que altera as disposições dos seguintes conteúdos:

---

[3] BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2017.

[4] BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448- diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 out. 2017.

[5] BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

> Art. 4º O art. 36 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:
>
> Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:
>
> I - linguagens e suas tecnologias;
> II - matemática e suas tecnologias;
> III - ciências da natureza e suas tecnologias;
> IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
> V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017, on-line).

Sendo assim, dentro deste documento está descrito que as novas tecnologias devem fazer parte do conteúdo pragmático nas escolas, em quatro eixos principais da formação curricular, e as escolas e os professores têm autonomia para gerirem sua funcionalidade.

Para cada núcleo formativo, a BNCC justifica como as TIC devem ser abordadas nos currículos. No primeiro eixo, Linguagens e suas Tecnologias, que abrange as disciplinas de arte, educação física, língua inglesa e língua portuguesa, as recomendações são as seguintes:

> Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição. Assim, propostas de trabalho que possibilitem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses

Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 20 nov. 2017.

> recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes.
> Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem.
> Não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como post, tweet, meme, mashup, playlist comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, vlog, videominuto, political remix, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ ser seguido, remidiar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades. Não se trata de substituição ou de simples convivência de mídias, mas de levar em conta como a coexistência e a convergência das mídias transforma as próprias mídias e seus usos e potencializa novas possibilidades de construção de sentidos (BRASIL, 2018, p.478-479).

O segundo eixo, Matemáticas e suas Tecnologias, recomenda que

> Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, ou ainda questões econômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a consolidar uma formação científica geral.
> [...]
> Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando recursos e estratégias como observação de padrões, experimentações e tecnologias digitais, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas (BRASIL, 2018, p.523).

O terceiro eixo formativo — Ciências da Natureza e suas Tecnologias — que abarca, química, física e biologia, tem como prerrogativa para o uso de meios digitais as seguintes diretrizes:

> 1. Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e/ou global.
> [...]
> 3. Analisar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no

> mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) (BRASIL, 2018, p. 539).

Ao destacarmos o quarto eixo formativo, ciências humanas e sociais aplicadas, composto por história, geografia, filosofia e sociologia, temos como base para o uso das TIC na sala de aula:

> [...] já iniciado no Ensino Fundamental, tem continuidade no Ensino Médio, de modo a permitir aos jovens utilizar os diversos meios de comunicação de forma crítica, não aceitando como verdade o "fato" veiculado nas diferentes mídias. Desvendar e reconhecer os sujeitos, os sentidos obscuros e silenciados, as razões da construção de uma determinada informação e os meios utilizados para a sua difusão é tarefa básica das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e exercício necessário para a formação dos jovens.
> Todavia, a identificação de uma questão, a realização de recortes e interpretação de fenômenos demandam uma organização lógica, coerente e crítica para a elaboração das hipóteses e para a construção da argumentação em torno das categorias selecionadas. Nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, analisar, relacionar, comparar e compreender contextos e identidades são condições para conhecer, problematizar, criticar e tomar posições.
> Nessa direção, é imprescindível que a área dê continuidade, no Ensino Médio, ao desafio de dialogar com as novas tecnologias, iniciado no Ensino Fundamental. Afinal, essa é uma das marcas mais características de nosso tempo, que atinge distintos grupos sociais, mas que é especialmente intensa entre os jovens estudantes. As tecnologias digitais apresentam apelos consumistas e simbólicos capazes de alterar suas formas de leitura de mundo, práticas de convívio, comunicação, participação política e produção de conhecimento, interferindo efetivamente no conjunto das relações sociais. Diante desse cenário, é necessário oportunizar o uso e a análise crítica das novas tecnologias, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo atual (BRASIL, 2018, p.548-549).

Por fim, e não menos importante, além dos quatro eixos citados, há o quinto eixo formativo, Formação Técnica e Profissional, criado com o processo de Reforma do Ensino Médio. Nesta, não foi possível identificar aplicabilidades e justificativas dentro da Base Nacional Comum Curricular para o uso das tecnologias da informação e

comunicação. Encontramos suas normativas apenas no documento descrito em formato de lei, que não revela por quais meios esse eixo será construído pelas escolas.

Dito isso, há um cenário positivo para uso de novas tecnologias nas aulas, um respaldo legal, caso pais ou gestão escolar coloquem obstáculos para aplicabilidade das ferramentas. Não se deve deixar de frisar que todas as escolas necessitam verificar sua potencialidade de uso das TIC, como verificar se a instituição possui acesso à internet, salas de informática ou outros meios eletrônicos suficiente para todos os alunos da classe utilizarem.

Satisfeitas essas premissas, é possível ter um ambiente que permita o aprofundamento nos conhecimentos emergentes que a BNCC solicita. Os quatros eixos dialogam entre si ao enfatizarem como as novas tecnologias são cada vez mais importantes para o campo de formação dos jovens para a sociedade.

Pode-se afirmar que as novas tecnologias, com a ênfase para o *Facebook*, podem ser uma alternativa benéfica para os alunos e professores. Cada eixo formativo abarca discussões presentes nas redes sociais.

No eixo 1, a linguagem torna-se essencial para a questão acerca das interpretações de textos compartilhados, seja em formato de reportagem ou memes, por exemplo; no eixo 2, é oferecida a possibilidade de os alunos elaborarem materiais interativos que tornem a matemática atrativa para eles próprios. Por exemplo, eles podem criar enquetes sobre assuntos atuais, e, assim, aprenderem como manusear os dados.

Com o eixo 3, temos a possibilidade de os alunos divulgarem pesquisas que estão sendo desenvolvidas por departamentos científicos e proporem discussões em grupos de conversa, com os seus colegas de turma ou escola, com o intuito de questionarem sobre as relevâncias dessas descobertas para a sociedade.

E, por fim, no eixo 4, ao dialogar com todos os já mencionados, há a base para lidar com o que vivenciamos atualmente: um *boom* de informações dos mais variados temas, com alta propagação de notícias falsas, sendo mais do que necessário os alunos discutirem os desafios e potenciais como uso das novas tecnologias e como deve ser construído um debate saudável nesses espaços, que oferece margem para tantos assuntos simultâneos e relacionados.

Limites e potencialidades no uso do *Facebook*

Resta salientar que, apesar dos respaldos normativos e de toda as potencialidades do uso das TIC nas escolas, que foram foco deste trabalho, merece especial atenção a problematização da infraestrutura escolar, tema que permite novas discussões.

Pensando nos dispositivos burocráticos e estruturais que as escolas podem oferecer, como laboratórios de informática, com computadores com bom funcionamento e que atendam a demanda de alunos, ou a aquisição de *tablets* em quantidade que alcance a todos, temos como exemplo escolas estaduais[6] do estado de São Paulo, que estão adquirindo equipamentos eletrônicos para melhorar o rendimento dos alunos nas atividades escolares e diminuir o embate sobre as TIC na sala de aula.

O trabalho docente se reconfigura a partir desses dispositivos. O professor passa a construir um novo saber para sua vida profissional. Ao usar esse saber na sala de aula, torna-se um mediador da realidade do aluno com as demandas da sociedade (NÓVOA, 1999). Desenvolver essas competências, no entanto, pode ser um desafio, conforme Neide Mitiyo Shimazaki Tsukamoto, Neusa Nogueira Fialho e Patrícia Lupion Torres (2014) apontam em suas análises:

> Outro fator complicado, também, é a falta de capacitação aos professores para usar as TICs de forma inovadora e criativa no processo ensino-aprendizagem. Para tal, fazem-se necessários professores com domínio das tecnologias associado ao conhecimento das áreas licenciadas, de forma que possam atuar como mediadores do processo educacional e formar sujeitos críticos, com visões multidimensionais. Portanto, as escolas, neste cenário, devem atentar para as constantes evoluções que comprometem o conhecimento e buscar a incorporação dos avanços tecnológicos nas práticas pedagógicas, considerando as potencialidades pedagógicas das redes sociais (FIALHO; TORRES; TSUKAMOTO, 2014, p. 352).

Sendo assim, temos que dialogar com os pares educacionais sobre a teoria e a prática explicitadas pela BNCC para que os limites tornem-se potencialidades de desenvolvimento.

---

[6] Disponível em: http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2017/11/celular-e-permitido-nas-escolas-de-sp-mas-so-para-ajudar-no-aprendizado.html . Acesso em: 1 jun. 2018.

Nesse caminho, tem-se como pressuposto as novas relações de amizades que se formam a partir desse espaço. Como apontado por Castells (2011), uma nova sociedade se constitui a partir de uma nova rede que se consolida através de novos processos que se constroem. Um exemplo, a relação com o professor e aluno para além da sala de aula, facilitando novas possibilidades de laços informativos para além do conhecimento na escola.

> As possibilidades abertas pelo *Facebook* no sentido de viabilizar uma maior interação com outros alunos e, em particular, com o docente. O contato mais pessoal e focalizado no aluno é sempre limitado no ensino presencial para números significativos de estudantes, em particular, quando a carga horária é relativamente pequena [...]. (BOHADAN; FERREIRA, 2014, p. 260).

A nova forma de saber passa para o além da sala de aula. As TIC proporcionam que o ambiente virtual seja um espaço de novas descobertas, tanto para os alunos quanto para os professores. Com essa popularização da rede social, o *Facebook*, por meio do qual é possível construir e manter relações sociais através de sua interface, pois é considerada leve e de fácil acessibilidade, destinado a todas as idades e gerações, favorece os internautas e possibilita uma vasta rede de interações e ampliação do conhecimento, algo que pôde ser observado durante o período de licenciatura.

A fim de compreender como as potencialidades da referida rede social podem ser consolidadas na escola e para além de seus limites, foi elaborado um estudo de caso exploratório durante as disciplinas de estágio e projetos de pesquisa. O objetivo foi analisar como os agentes, ou seja, professores e alunos, se relacionam com a rede social em sala de aula e o que pensam sobre ela.

Percepções sobre o *Facebook* como ferramenta didática em três escolas de Campos dos Goytacazes-RJ

A partir da inserção no campo, o que ocorreu por conta do estágio obrigatório no período de licenciamento e da participação no Programa de Iniciação à Docência (PIBID), entre agosto de 2016 e fevereiro de 2018, nos aproximamos de três escolas públicas localizadas no município de Campos dos Goytacazes-RJ. Estreitamos laços com alunos e professores. Durante reuniões de planejamento de pesquisa, surgiu a ideia de pesquisarmos o uso da rede social *Facebook* dentro das escolas e, para isso, aplicamos

questionários com perguntas abertas, fechadas e dependentes entre professores e alunos. Nosso interesse era saber quem usa, se tanto os alunos quanto os professores têm interesse em utilizar essa ferramenta dentro da sala de aula, e como utilizam a rede social no contexto escolar.

A pesquisa foi de caráter exploratório (GIL,2008, p.27), o que resultou em um estudo de caso. Tratando-se de uma pesquisa exploratória, não foi uma preocupação usar uma amostragem igual de alunos e professores, sendo a proporção de alunos em relação a de professores maior. Foram aplicados 100 questionários entre alunos, em turmas do terceiro ano do ensino médio, nas três instituições. E, aos professores, de diferentes disciplinas, foram aplicados 30 questionários.

Devido à opção de não divulgar os nomes das escolas, elas serão chamadas de escola 1, 2 e 3. Duas delas, escolas 1 e 2, estão localizadas na área central da cidade, sendo que a 1 recebe alunos de diversos bairros do município, em sua maioria alunos de zonas periféricas e de zonas rurais. A escola 2recebe alunos da zona urbana e é tida como uma escola de prestígio, devido ao seu valor histórico para a cidade. A escola 3 fica em um bairro periférico próximo ao centro, sendo seu alunado constituído por moradores da própria região.

Devido ao projeto PIBID, foi possível contar com supervisores nas três instituições, facilitando um diálogo com os professores e alunos para a realização da pesquisa. Iniciamos o processo de elaboração dos questionários dos alunos, dividindo-os em quatro eixos: 1) perfil dos alunos, 2) sobre o *Facebook*, 3) a relação com pais e o uso da rede, e 4) a escola. A partir de 17 questões, foram selecionados os dados mais relevantes e expressivos para apresentação dos resultados. Após tabulação, foram obtidos os seguintes parâmetros. Na tabela 1, temos o perfil dos alunos a partir das variáveis idade e gênero.

Tabela 1- Perfil dos alunos

Idade	Mulher	Homem
15-16	15	9
17-18	44	19
19-22	7	6

Fonte: A autora.

Podemos identificar o número expressivo de mulheres entre 17 e 18 anos, com um total de 44 alunas, enquanto entre os homens esse total é de 19 alunos, mantendo uma diferença menor entre as idades entre 15 e 16 anos, em comparação ao total de mulheres.

Na tabela 2, estão as respostas acerca do motivo por que usam o *Facebook*, com a elaboração de uma pergunta aberta, para que fosse possível compreender as variáveis mais recorrentes entre os discentes.

Tabela 2 – Sobre o uso do *Facebook*

Sobre o *Facebook* e seu uso	Total de Alunos
Distração/Diversão	38
Comunicação interpessoal	20
Informação do dia a dia	19
Escola	10
Stalker[7]	10
Outros	2

Fonte: A autora.

Um total de 38 alunos disseram utilizar o *Facebook* como fonte de distração ou diversão e 20 alunos como comunicação interpessoal. Essas foram respostas muito repetidas. Outros 20 alunos utilizam a rede para informação do dia a dia; outros 10, para fins escolares, outros 10, para visitar perfis de outras pessoas, e, por fim, dois alunos que desviaram dessas repetições.

Nas tabelas 3 e 4 constam dados sobre a relação dos pais com o uso da rede social.

Tabela 3- Amizade virtual com os pais

Você tem seus pais nas redes sociais?	Total de alunos
Sim	56
Não	33
Em branco	11

Fonte: A autora.

[7] Termo *stalker* vem do inglês, que traduzindo para o português significa perseguidor/a. Esse termo é utilizado na rede social com o intuito de acompanhar ou descobrir a vida de outro perfil na web.

Tabela 4 - Você censura as postagens dos seus pais?

Você censura as postagens dos seus pais?	Total de alunos
Sim	25
Não	75

Fonte: A autora.

A partir dessas duas tabelas foi possível observar uma relação positiva entre pais e alunos na *web*, o que pode contribuir para um melhor diálogo no uso de novas tecnologias.

No último eixo de análise, foi avaliada a relação dos alunos com a escola e com os professores. Nas tabelas 5 e 6 são apresentados esses dados.

Tabela 5- Você utiliza o *Facebook* para fins escolares?

Você utiliza o *Facebook* para fins escolares?	Total de alunos
Sim	52
Não	48

Fonte: A autora.

Tabela 6 - Você tem professores como amigos no *Facebook*?

Você tem professores no *Facebook*?	Total de alunos
Sim	38
Não	62

Fonte: A autora.

Como se pode perceber, a diferença entre os alunos que utilizam a rede social para fins escolares não apresenta disparidades, há um equilíbrio na discussão sobre o seu uso. Em relação à amizade virtual com os professores, a maioria dos alunos prefere não manter laços extraclasse.

Assim como nos questionários dos alunos, os questionários dos docentes foram divididos em dois eixos: 1) perfil dos professores, abrangendo idade, gênero e disciplina ministrada, e 2) perfil profissional sobre o uso do *Facebook* na sala de aula.

Tabela 7– Perfil dos professores

Idade	Mulher	Homem	Disciplina
21- 30	2	1	História, Biologia, Matemática
31- 40	5	3	2 Física, 2 Geografia, Português, Inglês, Matemática, Ed. Física
41- 50	10	3	4 Português, 3 Matemática, 2 Geografia, Inglês
51- 60	4	0	Português, inglês, História e Matemática
61- 70	2	0	Português e Inglês

Fonte: A autora.

A partir dos dados obtidos, nota-se que há uma concentração de mulheres sendo professoras, 23, enquanto o total de professores homens é 7. O destaque está entre as faixas de 31 a 50 anos, em que a maior quantidade de mulheres encontra-se entre 41 a 50 anos, nas disciplinas básicas, e em relação aos homens os números se mantém inalterados entre as faixas de 31-40 e 41-50, cada uma com três professores homens. Também é preciso considerar que, devido ao projeto PIBID e ao fato de os supervisores serem professores de sociologia nas escolas estudadas, optou-se que os mesmos não fizessem parte da pesquisa, para melhor neutralidade dos resultados. Na tabela 8 estão os resultados referentes ao uso do celular, por onde a maioria acessa o *Facebook* na escola. [8]

[8] Na tabela 8, teve-se o intuito de diagnosticar como os professores lidam com o uso do celular, pois é algo que desafia as escolas há algum tempo. Existem leis restringindo o seu uso apenas para fins pedagógicos em sala de aula. Portanto, o objetivo foi mapear se os professores estavam abertos a esse diálogo na prática.

Tabela 8- Uso do celular em sala de aula.

Qual sua opinião sobre o uso do celular em sala de aula?	Total de Professores
Auxílio Didático	18
Algo a ser debatido	8
Ligações	2
Não usa	2

Fonte: A autora.

Percebe-se que as opiniões entre "auxílio didático" e "não usa" têm uma diferença de 16 pontos, sendo assim, pode-se considerar como algo positivo e que, posteriormente, permitirá uma discussão entre os professores sobre os modos de utilizar mais eficientemente a rede social.

Na tabela 9, temos o resultado da pergunta sobre a relevância do uso do *Facebook* enquanto auxílio pedagógico.

Tabela 9 – Qual sua opinião sobre o *Facebook* enquanto auxílio escolar?

Qual sua opinião sobre o *Facebook* enquanto auxílio escolar?	Total de Professores
Positivo	14
Negativo	9
Não usa	7

Fonte: A autora.

Compreende-se que os professores têm disposição ao uso da rede social na sala de aula e avaliam a prática de forma positiva. Há, ainda, um equilíbrio entre aqueles que avaliam o uso como negativo e os que não usam, o reforça a ideia da viabilidade de um diálogo sobre melhores práticas.

Na tabela 10, foi questionado se os professores mantêm vínculos de amizades com seus alunos no *Facebook*.

Tabela 10- Você mantém vínculo de amizade com alunos no *Facebook*?

Você mantém vínculo de amizade com alunos no *Facebook*?	Total de professores
Sim	23
Não	7

Fonte: A autora.

Dialogando com as tabelas 7 e 8, observa-se certa disparidade na relação de afetos de amizade virtual, pois os números entram em contraste: 23 mantém amizades com alunos, com apenas 7 divergências.

Na tabela 11, é evidenciado se os professores mantêm grupos de discussão com seus alunos no *Facebook*.

Tabela 11 – Você possui página/grupo para fins escolares com seus alunos?

Você possui página/grupo para fins escolares com seus alunos?	Total de professores
Sim	10
Não	20

Fonte: A autora.

Em contraponto com as outras tabelas, os professores não administram grupos ou páginas de discussão no *Facebook*, concentrando suas publicações em seu mural de notícia ou em outras formas de interação com os alunos na internet.

O que os atores escolares pensam sobre o uso do *Facebook* na escola

A investigação apontou aspectos positivos em relação ao uso do *Facebook* como possibilidade pedagógica. Ao analisar os dados dos questionários dos alunos e professores, é possível encontrar argumentos que confirmam que, do mesmo modo que a BNCC dá respaldo para aplicar novas formas de discutir novas tecnologias da informação e comunicação nas salas de aula, alunos e professores mostram-se dispostos a desenvolverem atividades nas redes sociais. Isso a despeito do fato idade, visto que temos um grupo significativo de alunos com idade entre 16 e 22 anos, jovens imersos no cenário

digital, vivendo o *boom* das tecnologias e redes sociais, conectados diariamente, em contraponto com professores, em sua maioria entre 30 e 50 anos, que convivem com a novidade da inclusão digital e a esses novos processos de sociabilidade. Como observa Levy (1999),

> Em novos "campus virtuais", os professores e os estudantes partilham os recursos materiais e informacionais de que dispõem. Os professores aprendem ao mesmo tempo que os estudantes e atualizam continuamente tanto seus saberes "disciplinares" como suas competências pedagógicas (LÉVY, 1999, p.172).

Temos o entendimento de que as escolas estão cada vez mais desinteressantes para os jovens, pois, conforme afirma Vera Candau (2007, p. 14), a instituição está "orientada fundamentalmente a promover a apropriação do conhecimento considerado socialmente relevante e a formação para cidadania", o que ocorre em contraponto com novos processos de escolarizações atuais, onde "são muitas as formas de acesso ao conhecimento, não se podendo atribuir à escola a quase exclusividade dessa função. O impacto dos meios de comunicação de massa e, particularmente, da informática está revolucionando as formas de construir conhecimento." (CANDAU, 2007, p.14).

No entanto, quando se traz algo que dialogue com a sua realidade, os jovens se sentem interessados e engajados nas aulas. Essas foram as impressões que tivemos durante a aplicação dos questionários.

Quando analisamos os resultados que apontam o número de professores que acreditam ser positivo o uso da rede social com fins didáticos e o de professores que não usam ou que acham o uso negativo, somos convencidos da viabilidade do amplo debate entre docentes, discentes, diretores, orientadores educacionais etc. a respeito das TIC nas salas de aula. Quando esses saberes tecnológicos forem implementados como o auxílio da profissão docente, será possível ter uma nova transformação no sistema escolar. O docente terá sua atividade ressignificada.

Essa discussão torna-se ainda mais interessante se considerarmos os dados não apenas das tabelas 9 e 10, mas também da tabela 11, que evidencia que, por mais que os professores demostrem interesse na possível potencialidade pedagógica do uso do *Facebook*, os mesmos não usufruem das páginas e grupos com essa finalidade, o que indica uma contradição, principalmente se contrastarmos essas respostas com as da tabelas 5, em que a maioria dos estudantes afirmou usar o *Facebook* para fins escolares,

e a tabela 9, em que a maioria dos professores considerou positivo o uso desta rede social enquanto auxílio escolar.

Percebemos, assim, que alunos e docentes se veem no impasse de como usufruírem do *Facebook* como ferramenta didática. A esse respeito, como uma possibilidade de encaminhamento, Cristiane de Magalhães Porto e Edilberto Marcelino da Gama Neto afirmam que,

> em relação ao uso do *Facebook* em sala de aula, é entender a pergunta "O que você está fazendo agora?" como: De que forma você está pensando aquele assunto agora? O trajeto pelo qual o pensamento viaja diz das possibilidades de conhecer. A partir dele, o professor indica ao aluno a natureza das mediações que serão melhor aproveitadas por ele. Um tipo de abordagem pedagógica para cada aluno e todas partindo do mesmo professor. Isto é, elaboradas do começo ao fim pelo regente da disciplina. Com certeza, não é sinônimo de liberdade ou universalidade. A ideia é acessar o pensamento de especialistas/estudiosos, colocar os alunos em contato com pares que apreendem o mundo de forma semelhante a eles. Como colocar isso em sala de aula? Sendo corpo e perfil da proposta. Devemos contar com a rede para montar os perfis do corpo discente, do qual o docente também faz parte. Porém, não é uma receita de bolo, onde a rede social é uma panela; e os alunos, os ingredientes. Os perfis vão sendo construídos e modificados ao longo das interações, participações e contribuições (NETO; PORTO, 2014, p.141-142).

Outro conflito surge nas tabelas 6 e 10, quando há divergência no estabelecimento de amizades pela plataforma. Os alunos, com base nos dados obtidos, não aceitam professores em suas redes, num total de 62. Já os professores, em um total de 23, número expressivo na proporção, dizem que sim, que aceitam alunos como amigos. Considerando a multiplicidade de turmas em que os docentes lecionam, o ideal seria que os números fossem mais expressivos em favor do aceite porque, conforme, Giselle Martins dos Santos Ferreira e Estrella D'Alva Benaion Bohadan,

> O uso do *Facebook*, segundo Mattar (2013, p.115), aproxima docente e discentes, teoricamente porque as trocas de informações pessoais estimulam a comunicação entre os dois grupos de atores e aumentam a "credibilidade" dos professores junto aos alunos. (MATTAR apud BOHADAN; FERREIRA, 2014, p.259).

Justificamos esse nosso argumento considerando a importância da construção de laços fracos e fortes entre os sujeitos. (CASTELLS, 2013). Por exemplo, os professores se tornam laços fracos para os alunos ao produzirem conhecimento nas linhas do tempo,

mantendo sua multiplicidade de saberes adquiridos. Por outro lado, os alunos mantêm com os amigos e as famílias laços fortes e que demandam de vínculos afetivos extraclasse

Ao longo deste artigo, notamos que tantos os alunos estão dispostos a dialogarem e executarem atividades que necessitem do *Facebook* quanto os professores a aplicarem conteúdo pela rede social, mesmo que haja docentes com receios sobre sua aplicabilidade.

Hoje, dispomos da Base Nacional Comum Curricular, que respalda e oferta orientações sobre como abordar o uso das novas tecnologias em sala de aula. Cabe à gestão escolar, em acordo com professores, propor como essas atividades podem ocorrer a partir dos recursos disponíveis ou a se conquistar, considerando a necessidade de preservar a vida privada do aluno e também a do professor. Uma possibilidade é a criação de perfis para uso privado ou profissional.

No mais, consideramos que toda a resistência exigente ao uso das tecnologias da informação e da comunicação na escola se deve ao fato de as formações escolares basearem-se em um modo de aprendizagem em que os alunos e os professores ficam restritos no formato burocrático de ensino, o que limita o processo de ensino-aprendizagem conforme novos parâmetros vão surgindo na sociedade. Sendo assim, o saber do professor não pode se restringir à instituição, ou seja, é preciso ter em mente o fato de que o processo de ensino-aprendizagem não se dá somente a partir de um indivíduo, mas tem como suporte toda uma organização de saberes tecnológicos (NÓVOA, 1991; SERRES, 2013) que hoje permeiam a vida em sociedade.

Considerações finais

Com base no que expusemos ao longo deste trabalho, temos o entendimento de que redes sociais como o *Facebook* têm o potencial de contribuir com a produção e socialização de variados saberes adquiridos ao longo da vida escolar e, assim, com a formação dos alunos.

O processo de modernização da sociedade exige uma constante adequação tecnológica. O caminho seria trabalhar essas ferramentas e esses novos saberes dentro do espaço escolar de modo consciente e crítico, conforme é apontado na BNCC e, de certa forma, pelos próprios professores participantes da pesquisa, que, apesar de evidenciarem não saber como o uso das tecnologias da informação e comunicação em sala de aula funcionaria na prática, compreendem sua importância na sociedade.

Cada vez mais o processo de midiatização da sociedade se faz presente, novas profissões estão sendo criadas a partir das demandas desse contexto de imbricamento entre o real e o virtual. Mesmo com as dificuldades inerentes ao ambiente escolar, notadamente no que se refere às escolas públicas, acreditamos, contudo, que é possível desenvolver competências e aprimorar as potencialidades do uso das TIC, por exemplo, a partir de parcerias entre as secretarias de educação (municipais e estaduais) e as universidades, através dos projetos de pesquisa aplicada dos licenciandos, por exemplo. Isso vem acontecendo gradualmente em alguns lugares, mas precisa ser ampliando a nível nacional, como sinaliza o Portal do Ministério da Educação.[9]

De fato, diversas propostas sinalizam avanços nesse sentido, como a inserção de laboratórios de informáticas nas escolas e políticas públicas como Salto para o Futuro, Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), criados a partir de 1990, e, a partir dos anos 2000, os programas Um Computador por Aluno (PROUCA) e *Tablet* Educacional. Entretanto, mesmo com esses investimentos governamentais, os problemas estruturais das escolas não permitem sua aplicabilidade. Desde falta de infraestrutura até de formação docente, pois muitos dos cursos de licenciaturas não discutem a inserção de ferramentas didáticas tecnológicos nas escolas, a situação de configura de modo que nos deparamos com um debate contraditório por parte do governo e suas políticas públicas e educacionais.

Longe de propor soluções definitivas para esse quadro, a pesquisa aqui comunicada teve a finalidade de identificar como o *Facebook* enquanto rede social digital é encarada como recurso didático em escolas públicas da cidade de Campos dos Goytacazes. Sabemos que cabem, a partir disso, análises mais profundas e mais elaboradas para mensuração dos questionários aplicados. Mesmo assim, a investigação não deixa de ser relevante para se pensar em medidas ou sugestões de atividades educativas na rede social, porque, com base nos dados obtidos, pode-se afirmar que isso é possível.

[9] Portal on-line do MEC: "*Curso capacita professores para o uso de recursos tecnológicos*." Disponível em http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32087. Acesso em: 26 jun. 2018.

Referências

BOHADANA, Estrella; FERREIRA, Giselle. Possibilidades e desafios do uso do Facebook na educação três eixos temáticos. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. (Orgs.) **Facebook e educação**: publicar, curtir, compartilhar**.** 1 ed. Campina Grande: Editora EDUEPB, 2014, p. 255-274.

BOVETO, L. OLIVEIRA, T. SARACHE, M. V. VIANA, A. P. S. Escola, conhecimento e formação de pessoas: considerações históricas. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, 2013, p. 145-160.

BRASIL**. Base Nacional Comum Curricular**. (BNCC) Consulta pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 2 jun. 2018.

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

CASAGRANDE, Cledes A.; MEURER, César F.; SCHEID, Neusa M. Aprendizagem no ciberespaço. **Conjectura: Filosofia e Educação, Brasil**, v. 15, n. 2, p. 55-70, mai. /ago. 2010.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2013.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2013.

CHARLOT, Bernad. Da relação com saber: conceitos e definições. In: CHARLOT, Bernad. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2000.

CORREIA, Pedro Miguel; MOREIRA, Maria Faia. Novas formas de comunicação: história do Facebook - Uma história necessariamente breve. **Revista Comunicação, Cultura e Política**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 28, p. 168-187, jan. /jun. 2014.

CYPRIANO, Cristina; SANTOS, Francisco D.. Redes sociais, redes de sociabilidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Brasil, v. 29, n. 85, p. 63-78, jun. 2014.

FACEBOOK NEWSROOM BRASIL. Informações da empresa. Disponível em: https://br.newsroom.fb.com/company-info/. Acesso em: 01 jun. 2018.

FERNANDES, Luís. **Redes Sociais On-line e Educação**: Contributo do Facebook no Contexto das Comunidades Virtuais de Aprendentes. [on-line, 2014]. Disponível em: http://www.trmef.lfernandes.info/ensaio_TRMEF.pdf. Acesso em: 28 mai. 2018

FIALHO, Neusa; TORRES, Patrícia; TSUKAMOTO, Neide. A Face educacional do Facebook. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. (Orgs.) **Facebook e educação:** publicar, curtir, compartilhar**.** 1 ed. Campina Grande: Editora EDUEPB, 2014.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIL, Antônio Carlos**. Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008. 220 p.

GOFFMAN, ERVING. **A representação do eu na vida cotidiana.** 12 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

JANUÁRIO, Susana; MOREIRA, José António. Redes sociais e educação reflexões acerca do Facebook enquanto espaço de aprendizagem. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. (Orgs**.) Facebook e educação:** publicar, curtir, compartilhar**.** 1. ed. Campina Grande: Editora EDUEPB, 2014.

LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 59, p. 277-290, jan. /mar. 2016.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

NEVES, Stefanya Maria Ferreira; RODRIGUES, Adriana Alves. Nas redes e nas ruas: o papel do Facebook na articulação das manifestações. **Temática**, NAMID/UFPB, ano XI, n. 9, p. 70-86, set. 2015.

NETO, Edilberto Marcelino; PORTO, Cristiane. Uma proposta de uso das redes sociais digitais em atividades de ensino e aprendizagem o Facebook como espaço virtual de usos socioeducacionais singulares. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. (Orgs.) **Facebook e educação**: publicar, curtir, compartilhar**.** João Pessoa: EDUEP, 2014.

NOVÓA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, mar. 1991.

PORTAL G1. Facebook anuncia a compra do Instagram. **Jornal eletrônico G1- Globo**. São Paulo, 09/04/2012. Disponível em http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2012/04/facebook-anuncia-compra-do-instagram.html. Acesso em: 21 mai. 2018.

SANTOS, M. SCAROBOTTO, S. C. A, MATOS, E L. M. Imigrantes e Nativos Digitais: um Dilema ou Desafio na Educação? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 1., 2011, **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. Disponível em http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5409_3781.pdf. Acesso em: 3 jun. 2018.

SELWYN, N. Em defesa da diferença digital: Uma Abordagem Crítica Sobre os Desafios Curriculares da Web 2.0. In: DIAS, P.; OSÓRIO, A, (Orgs.)**. Aprendizagem (In)Formal na Web Social**. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, 2011.

SERRES, Michel. **Polegarzinha.** 1 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

ZUIN, Antônio A. S. **Violência e tabus entre professores e alunos: a internet e a reconfiguração do elo pedagógico**. 1 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

UNIVERSIDADE BRASILEIRA E O ARGUMENTO DE AUTORIDADE: BREVES CONSIDERAÇÕES

Luiz Otávio Pereira Rodrigues[1]

Introdução

O argumento de autoridade é um recurso comumente usado no campo acadêmico e científico e nas disputas por quais arcabouços teórico-metodológicos serão hegemônicos. Os indivíduos que pleiteiam espaço nas instituições de pesquisa e ensino caracterizam-se por muito utilizarem esta ferramenta, sejam eles profissionais experientes ou alunos no seu processo de aprendizagem.

Esse artigo tem por objetivo discutir o papel da Universidade na formação de indivíduos críticos, autônomos e coerentes, principalmente no que se refere às construções, estratégias e modos de apropriação de discursos e prática profissionais. Deste modo, ao longo do texto serão discutidos os principais problemas gerados pelo uso inadvertido dos argumentos de autoridade de alunos e dos professores no ensino superior, e, por conseguinte, tentaremos responder as seguintes questões: por que se faz uso indiscriminado do argumento de autoridade na universidade? Quais as consequências negativas de tal hábito?

O artigo defende a tese de que o uso excessivo dos argumentos de autoridade é uma herança dos padrões de sociabilidade nacional que recai sobre a cultura institucional brasileira. As formas de interação aqui constituídas têm por base a tradição do autoritarismo e a interpelação da esfera pública por interesses privados. A realização desses interesses dá-se por meio da força, em âmbito simbólico, quando ocorrem as interações conflituosas entre os indivíduos. Este quadro desdobra-se no processo de

[1] Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Licenciando em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF), em Campos dos Goytacazes. Possui interesse em pensamento social brasileiro e também em educação, com ênfase em sociologia do conhecimento e ensino superior no Brasil. E-mail: luizr@id.uff.br

implantação e desenvolvimento do ensino universitário no Brasil, legando à experiência brasileira a gestão e execução das atividades acadêmicas de modo que os profissionais das instituições de ensino superior baseiam suas condutas em pressupostos personalistas e elitistas de produção e exercício do conhecimento.

Neste texto, primeiramente remontamos, ainda que de forma breve, como deu-se na Grécia Antiga a origem dos padrões de atividade intelectual reconhecidos hoje e o seu desenvolvimento ao longo Idade Média, originando as primeiras universidades. Na sequência, trataremos da implementação universitária no Brasil, ao fim do século XIX e sua expansão ao fim do mesmo século e a ampliação do ensino superior no país durante o século XX. Em seguinte, apresentaremos nossas considerações finais.

Pensamento, autonomia e universidade

Anísio Teixeira (1900-1975) foi um educador brasileiro que viveu no século XX. Sua bibliografia é marcada por sua trajetória de atuação política em defesa ao acesso e melhoria da educação como chave para o desenvolvimento de uma sociedade próspera e democrática. Ao descortinar os problemas sociais vivenciados no Brasil do século XX, com destaque para a educação, o autor ressalta que a "ansiedade e sentimento de perigo de nossa época decorre de não querermos ver os problemas e crises do presente dentro da perspectiva histórica." (TEIXEIRA, 2005, p. 313). Por isso, trata de aludir a respeito das etapas trilhadas pelo pensamento intelectual moderno, desde o seu florescimento até a consolidação.

Valendo-se de uma perspectiva ampliada que faz menção a toda história da humanidade, o educador brasileiro enfatiza a mocidade do pensamento humano, enquanto atividade consciente de si mesma. "Somente por volta de quinhentos a quatrocentos anos antes da era cristã que duas tentativas intelectuais marcam o aparecimento da possibilidade racional de organização da vida humana – a de Confúcio, na China, e a de Péricles, na Grécia." (TEIXEIRA, 2005, p. 314).

Anísio Teixeira classifica o progresso do pensamento humano como, "o aparecimento de uma nova arte." (TEIXEIRA, 2005, p. 314). Esta descoberta da tradição ocidental realizada pelos gregos, a arte de pensar, possibilitava a reformulação dos objetivos humanos e tornava suas premissas passíveis de crítica. A partir disto, permitia a especulação destes pressupostos e, na sequência, a dedução de conclusões. Portanto, era

"arte que se destinava a criar um novo homem e a fazer das civilizações não resultado do jogo mais ou menos cego de acidentes históricos, mas a consequência do exercício lúcido dos seus recursos mentais, na melhor utilização dos recursos naturais." (TEIXEIRA, 2005, p. 314-315).

Segundo o estudioso supracitado, a liberdade humana enquanto problema emerge apenas quando o homem se depara com sua própria consciência. Antes disso, o indivíduo estava condenado ao determinismo da vida dos animais, ou seja, sem consciência de sua própria existência, lograva prover sua subsistência material.

A mudança desse panorama ocorre quando, ao desenvolver novos instrumentos necessários a suas atividades laborais, a coletividade cria novos instrumentos e linguagem em decorrência disto. (TEIXEIRA, 2005, p. 315) Mediante esse acontecimento, a vida mental do homem deixa de ser instintiva, se descola da base do meio material em que estava inserida e do "conjunto de coisas que lhe moldava a existência e fazia transcorrer entre satisfações, temores e sofrimentos." (TEIXEIRA, 2005, p. 315).

O pensar livre, espontâneo, é para o educador brasileiro a tecnologia das tecnologias. Leva o homem a descobrir novos conceitos, ideias e modos de ver e fazer o mundo. O processo de pensar se torna um contínuo na história da humanidade e propicia o surgimento da civilização moderna na sua etapa ulterior. (TEIXEIRA, 2005, p. 317).

Ao decorrer do processo, o intelectual argumenta que, no período de efervescência das ideias filosóficas na Grécia Antiga, ocorreu uma "sutil inversão da ordem do pensamento." (TEIXEIRA, 2005, p. 317). Em suas palavras,

> A inversão consistiu em especular primeiro e depois aplicar as hipóteses especulativas à interpretação dos fatos. Até então, todo conhecimento humano era empírico, prático, artístico, ampliado, quando muito, nas explanações míticas, mágicas e ritualísticas. Com os gregos, o próprio pensar se faz fonte de conhecimentos, de teorias, que iria atuar na prática. Antes, as teorias, se teorias podiam chamar, sucediam e explicavam a prática; agora a teoria antecedia determinava, criava a prática. (TEIXEIRA, 2005, p.317).

O autor concebe a completude da experiência inicial do pensamento grego como a instituição das etapas de "observação, especulação, experimentação." (TEIXEIRA, 2005, p. 318). Contudo, como é destacado por Anísio Teixeira, antes da idade do ouro helênica, o saber já era cultivado, ainda que seguisse parâmetros diferentes do modo de pensamento grego. Os indivíduos detentores de conhecimento eram os estudiosos,

cultores saber ou "eruditos". Para eles, o acúmulo do saber era um fim em si mesmo. Eram "homens que sabem o que já era sabido e ignoram ou esqueceram o modo pelo qual o saber era sabido e ignoram o modo pelo qual o saber era adquirido." (TEIXEIRA, 2005, p. 318). Esses pensadores são os sucessores da tradição grega, os quais não puderam continuar suas experiências de pensamento dado o início do período helenístico. Anísio Teixeira enfatiza que o referido tempo histórico, "substitui um culto e uma influência sem a força do gênio criador original." (TEIXEIRA, 2005, p. 318-319).

Com a manutenção desta prática intelectual, ou seja, a produção do saber tratada como uma atividade endógena, não questionadora dos seus parâmetros de investigação, é iniciado o academicismo. Anísio Teixeira enfatiza que, "no período do academicismo, a verdade perde caráter e passa a ser algo que se sustenta com dogmatismo e até com violência." (TEIXEIRA, 2005, p. 319).

Quando os gregos introduziram o elemento intelectual à vida humana, descortinaram que ele era um fato central ao progresso e à liberdade. O educador reconhece o peso das condições econômicas e da tradição na história da evolução do pensamento e destaca que essas influências não iram desfazer-se, mas, "ganhar plasticidade e flexibilidade em face do solvente intelectual da grande descoberta helênica." (TEIXEIRA, 2005, p. 320). A adaptação vivenciada pela nascente experiência do pensamento na vida coletiva ainda teria que dirimir, entretanto, os conflitos criados por ela entre o "instinto e a razão." (TEIXEIRA, 2005, p. 320).

A liberdade de pensamento nada mais é do que o elemento basilar para a organização dos pensamentos especulativos e teóricos quais ao contexto da vida social. (TEIXEIRA, 2005, p. 321). Este estado mental conduz o homem à auto-organização pluralista em várias áreas de ação, tendo por base o "enriquecimento progressivo da sua inteligência" (TEIXEIRA, 2005, p. 321). Assim sendo, a coletividade é capaz de se organizar de forma produtiva e autônoma, para além dos ditames do Estado. O ápice desse processo espontâneo se dá na Idade Média, período em que são criadas as primeiras universidades. Anísio Teixeira ressalta que "a experiência da Idade Média é significativa, porque rompe com a exclusividade e supremacia do poder do Estado e cria a oportunidade de pluralismo nas forças de governo e coordenação da vida humana." (TEIXEIRA, 2005, p. 322).

O autor brasileiro caracteriza a Idade Média, como a multiplicação independente das forças de organização social. (TEIXEIRA, 2005, p. 322) Esse processo resultou em uma instituição capaz de mostrar ao homem que a vida não se resumia à submissão aos

próprios instintos, hábitos e costumes. Operou-se, então, uma inversão primordial na concepção humana, revelando que os hábitos, costumes e alguns dos instintos do homem eram consequências das instituições existentes e criadas pelo próprio homem. (TEIXEIRA, 2005, p. 322).

As universidades medievais, criadas a partir do século XII, fizeram com que os indivíduos envolvidos no seu funcionamento percebessem que as instituições perpetuam visões de mundo socialmente construídas pela coletividade. Por este motivo, optou-se pela destruição das antigas corporações medievais de ofício. Estas organizações, que uma vez já se mostraram libertadoras, tornaram-se coautoras na situação de atraso social do homem frente às forças perpetradas pelo Estado. A partir disso, ergue-se o homem moderno, consciente de sua razão e liberdade. Este novo indivíduo racional reduz todas as antigas corporações a pó, salvando-se apenas uma, a universidade. "A universidade, entretanto, era a corporação das artes liberais, isto é, das artes baseadas no conhecimento racional, conscientemente elaborado." (TEIXEIRA, 2005, p. 323).

O autor ressalta que a instituição universitária tomou para si a tarefa de organização, exercício e difusão do saber, tendo também como base os interesses da vida comercial coletiva. Em decorrência disto, deu condições fundamentais para o desenvolvimento do Estado Moderno. (TEIXEIRA, 2005, p. 329). Portanto, segundo o estudioso brasileiro, "daí a sobrevivência da universidade e a necessidade de transformá-la, em definitivo, na instituição básica do progresso humano, no mundo contemporâneo, estendendo os seus efeitos por todos os níveis da cultura." (TEIXEIRA, 2005, p. 329).

A garantia da existência universitária dá-se no século XVIII com a institucionalização da liberdade e a sua transformação em modo de ação. O fim da perspectiva individual e romantizada da liberdade que vigorava na Idade Média e a sua passagem para a liberdade de organização no Estado Moderno, deu as bases para continuidade da existência da universidade.

> A condição essencial para a liberdade no Estado moderno está, com efeito, acima de tudo, na independência das instituições que aguardam, aplicam e promovem o saber humano, isto é, as profissões chamadas liberais e universidade, em face do Estado, ao qual cabe zelar por elas, mas, jamais, interferir em sua área de ação ou na consciência profissional dos seus agentes. (TEIXEIRA, 2005, p. 324).

A partir de então, o saber, que era fruto da organização coletiva espontânea e da liberdade de pensamento e autoconsciência, dá ao homem poder para alcançar os seus objetivos vitais e os coloca em operação através das instituições sociais. Os conteúdos para a manutenção e independência desta instituição são organizados autonomamente para que ela seja capaz de manter sua dinâmica e se renovar constantemente. (TEIXEIRA, 2005, p. 324-325). Nenhum Estado Moderno deixa de ter consciência de que a liberdade de organização e o pensamento livre são as bases para a manutenção da sociedade. São nada mais do que frutos do avanço civilizatório, como destaca o autor.

Para Anísio Teixeira (2005, p. 329-330), a universidade é possuidora das qualidades de guardiã, transmissora e promotora do saber e da experiência social. Munida de tais características, a instituição universitária é um "corpo autônomo de aplicação do saber", detentor de um sistema de interesses legítimos de trabalho. Esta autonomia lhe dá respaldo para que ela seja livre da interferência governamental dos seus assuntos internos, dado o seu compromisso com saber.

Deve-se salientar também que esta divisão tem por objetivo frenar as camarilhas internas da instituição, pois, "a mesma universidade pode, no inevitável movimento pendular do espírito humano, tanto exceder-se, quanto, no ardor de buscar a sua inovação, fazer-se ora puros centros de fácil erudição pedantesca, ora insofridos núcleos de inovações precárias e efêmeras." (TEIXEIRA, 2005, p. 333-334).

O papel da universidade

Anísio Teixeira (2010, p. 29) destaca quatro grandes instituições fundamentais que constroem e organizam a vida em comum: família, Estado, Igreja e a Escola. Segundo o mesmo autor, o início universidade na Europa deve-se, para além da liberdade de pensamento, também ao processo de contínua indexação das populações nômades na antiguidade. Com isso, as universidades florescem juntamente a civilização ocidental. (TEIXEIRA, 2010, p. 31). Com o estabelecimento definitivo desta instituição, há uma repartição dos poderes da esfera pública, antes concentrados somente no Estado e Igreja. Anísio Teixeira destaca que esta condição foi reiterada pelo recebimento da carta ou estatuto de direitos e privilégios novéis. Esta era uma concessão realizada pelo Papa ou por monarcas, capazes de conferir autonomia a uma instituição, tendo ela comprovada a sua importância ou eficácia perante a sociedade. Conforme assinala, "daí por diante, as

universidades, até que se puseram em pé de igualdade com as grandes instituições fundamentais da humanidade: a família, a Igreja e o Estado." (TEIXEIRA, 2010, p. 32).

A universidade em geral, sobretudo na era moderna, desenvolveu como funções exclusivas manter uma atmosfera de saber; preparar os conteúdos que o homem serve e desenvolve para a sociedade; realizar formulações intelectuais da experiência humana, constantemente renovada, para que ela se torne consciente e progressiva, e, por último, difundir a cultura humana de uma forma inspiradora para enriquecer e vitalizar o saber do passado com as questões de destaque no tempo de cada geração que passe pela instituição de ensino superior. "A universidade é, em essência, a reunião entre os que sabem e os que desejam aprender." (TEIXEIRA, 2010, p. 34).

Anísio Teixeira explana a situação de atraso para com o ensino superior brasileiro ao relatar que no continente europeu havia 19 universidades no século XIII; 44 universidades no século XIV e 74 universidades século XV. Enquanto que o Brasil, quase cinco séculos depois, possuía apenas seis universidades. Dentre essas seis, apenas uma delas tinha a prática da "cultura desinteressada e de preparação para a carreira intelectual." (TEIXEIRA, 2010, p. 34). Adiante, o intelectual brasileiro, salienta que "entre nós, predominou, entretanto, em cultura, o mais espantoso *praticismo* que já alguma vez assolou a nação. Em ensino primário, basta-nos a alfabetização, e, acima, dele, bastar-nos-ia, todos o reptem, ensino de ofícios e artes." (TEIXEIRA, 2010, p. 35).

A escassez de instituições universitárias juntamente ao seu carácter fechado e limitado, segundo o estudioso brasileiro, "substituiu a cultura por duas ou três profissões práticas, é o país em que a educação, por isso mesmo, se transformou em título para ganhar um emprego." (TEIXEIRA, 2010, p. 35-36). Desta forma, foi engendrada a cultura dos diplomas universitários honoríficos de difícil obtenção. Os indivíduos que conseguiam a duras penas sua titulação adotavam uma atitude particularista com o conhecimento, divulgando-o pouco. Em virtude disto, a propagação do saber literário científico e filosófico era restrita no país. Segundo o autor, isso ocorre,

> Porque os processos para adquiri-la são tão pessoais e tão diversos, e os esforços para desenvolvê-la são hostilizados e tão difíceis, que o homem culto, à medida que se cultiva, mais se desenraiza, mais se afasta do meio comum, e mais se afirma nos exclusivismos e particularismo de sua luta pessoal pelo saber [...] A heterogeneidade e deficiência dessas diferentes culturas individuais e individualistas fazem com que o campo de ação intelectual e pública, no País, se constitua um campo de lutas mesquinhas e pessoais, em que se entredevoram, sem brilho e

> sem glória os parcos homens de inteligência e de imaginação que ainda possuímos. (TEIXEIRA, 2010, p. 39).

Teixeira (2010, p. 39-40) ressalta que o meio intelectual e público no Brasil se caracterizam por ser um ambiente de múltiplas agressões, "em que os julgamentos são armas de combate, a análise, forma insidiosa de oposição, e o desejo de destruir diminui a obra alheia." (TEIXEIRA, 2010, p. 39-40). Contudo, indaga se este comportamento não é fruto do antropofagismo mental e político como a implicação mais forte do nosso nomadismo intelectual e do nosso isolamento de estudo e formação mental. Porém, ele esclarece a questão ao dizer que "somos isolados e hostis, porque é isolada e hostil a forma de nos preparamos intelectualmente para as lutas da vida e do espírito." (TEIXEIRA, 2010, p. 40).

Universidade na América Latina

Os países latino-americanos, quando se puseram a expandir sua malha de ensino superior, foram contrapostos por suas elites políticas e econômicas, pois, para elas, a universidade configurava mais um problema para a sociedade e o Estado. Mas estas classes dirigentes, não lançavam suas críticas e análises para o fato de que o real fator de insegurança e instabilidade eram os próprios problemas da sociedade latino-americana, ao invés da universidade propriamente dita. (TEIXEIRA, 2010, p. 78). Sendo assim, isentavam-se dos males que causaram à sociedade por sua incompetência administrativa e atribuía este pesado fardo aos novos grupamentos e instituições públicas nascentes e não a suas sucessivas gestões.

Este panorama agravava-se pelo fato que, a sociedade latino-americana tinha o pilar de sua organização fundado "na autoridade e não no consenso e coesão de sua população." (TEIXEIRA, 2010, p. 78). Por esta razão, constituiu-se a prática de manter organizações políticas e instituições públicas pautadas em governos e práticas políticas centralizadoras. Porém, Teixeira (2010, p. 79) ressalta que mesmo que a instituição universitária na América Latina possua um caráter aristocrático, em virtude da sua composição social elitizada, apesar disso, ela é uma instituição capaz de proporcionar alguma prática e experiência democrática, graças aos seus autogovernos e outros trâmites internos de gestão.

Por esta razão, a universidade é a parte mais sensível da sociedade da América Latina, pois, ela reflete as resistências e as mudanças sociais em curso. "O exercício da autonomia pela universidade pode então constituir-se o espelho da situação da sociedade em sua lenta adaptação aos hábitos democráticos e, às vezes, até a área mais avançadas dessa adaptação ou de luta por essa adaptação." (TEIXEIRA, 2010, p. 79).

O problema da autonomia universitária figura como os reflexos das crises e dos problemas existentes na própria sociedade, que, na experiência latino-americana, está caracterizada pela feição autoritária e centralizadora nas esferas pública e privada. Assim, "A universidade, só podendo exercer suas funções em liberdade e com plena autonomia, acaba por se constituir um campo de experiência e de prática democrática, num regime de autogoverno e de responsabilidade." (TEIXEIRA, 2010, p. 79).

Deve-se salientar ainda, que, frente aos padrões de sociabilidade constituídos na América Latina, a experiência da autonomia universitária é nova à própria universidade. Choca-se com o que se caracterizaria como "resistência à autonomia e hábitos do regime de autoridade também nela reinante anteriormente, quando sua missão era de simples transmissão passiva da cultura do passado." (TEIXEIRA, 2010, p. 79).

Em suma, para Anísio Teixeira, (2010, p. 80), o problema da autonomia da universidade latino-americana saiu da ordem de problema técnico ou doutrinário e agora é uma questão prática, ou seja, tornar-se uma instituição de ensino capaz de

> se integrar nos métodos de organização, trabalho e eficiência a que terá de se adaptar para cumprir a sua missão de centro de produção de conhecimentos e técnicas e de preparo de profissionais e cientistas, pensadores, escritores e artistas, em dia com os avanços mais recentes do conhecimento humano. (TEIXEIRA, 2010, p. 80).

Para realizar a experiência universitária em sua total concretude, faz-se imperioso que a universidade esteja assentada sob os pilares da autonomia para o exercício do seu autogoverno democrático. Desta forma, ela será capaz de contribuir para construção democrática da sociedade.

Autoridade e intelectualidade

O historiador Sérgio Buarque de Holanda destacou em sua obra Raízes do Brasil (HOLANDA, 1995) que a condição de atraso sociocultural brasileira deve-se ao fato de

que, a prosperidade econômica vinha da produção agrícola, diferentemente dos países europeus e do norte dos Estados Unidos, cujas vidas econômicas eram ventiladas pela produção industrial urbana. O autor caracteriza o meio rural brasileiro como um grupamento aristocrático semifeudal que buscou de todas as formas garantir e acomodar seus privilégios importados do Velho Mundo. Estes privilégios eram frutos de suas lutas contra a burguesia portuguesa e foram legitimados no Brasil por esta classe dominante, de origem agrária, e por uma suposta intelectualidade através de livros e discursos. Este panorama é o nascedouro da tradição brasileira do discurso intelectual como manutenção de regalias.

Grande a parte da vida social brasileira girava em torno do meio agrário e as cidades eram edificadas a reboque deste processo. A sua serventia gravitava em torno das oligarquias da terra, isto é, as cidades serviam para completar as outras etapas do ciclo econômico de venda e compra de mercadorias e de bens de consumo.

As fazendas no Brasil caracterizavam-se pelo isolamento entre as sedes em detrimento do formato de *plantation*, ou seja, a concentração de grandes montantes de terra para a produção maciça um único gênero agrícola de exportação. Decerto, a sociabilidade nacional fora construída com base nas relações anacrônicas do campo, em contraposição ao estranhamento dos avanços citadinos. Holanda destaca que,

> Nossa forma ordinária de convívio social é, no fundo, justamente o contrário da polidez. Ela pode iludir na aparência — e isso se explica pelo fato de a atitude polida consistir precisamente em uma espécie de mímica deliberada de manifestações que são espontâneas no "homem cordial": é a forma natural e viva que se converteu em fórmula. Além disso a polidez é, de algum modo, organização de defesa ante a sociedade. (HOLANDA, 1995. p. 147).

Para o historiador brasileiro, este padrão de sociabilidade afeta o comportamento dos indivíduos que tinham pretensões intelectuais, pois eles se alimentavam das mais diversas doutrinas acadêmicas para sustentar convicções díspares. Para isso, a indumentária acadêmica revestida de uma suposta educação e sabedoria eram utilizadas para sustentar preconceitos sociais juntamente com os privilégios de classe. "Basta que tais doutrinas e convicções se possam impor à imaginação por uma roupagem vistosa: palavras bonitas ou argumentos sedutores." (HOLANDA, 1995, p. 155).

Adiante, o autor destaca que esse padrão de comportamento, acrescido do prestígio social das profissões liberais, muito tradicionalmente já cerceava o país. Pois,

"em quase todas as épocas da história portuguesa uma carta de bacharel valeu quase tanto como uma carta de recomendação nas pretensões a altos cargos públicos." (HOLANDA, 1995, p.156).

Como já expressado no texto, na transição do século XIX para XX, o Brasil apresentava um baixo número de universidades em relação aos Estados Unidos e Europa, por isso, a titulação de ensino superior aqui proveu desde sempre a distinção profissional e pessoal. Portanto, ao longo das décadas foi reificado o bacharelismo. Sérgio Buarque de Holanda destaca que, este hábito incita o seguinte comportamento:

> ostenta-se também nossa tendência para exaltar acima de tudo a personalidade individual como valor próprio, superior às contingências. A dignidade e importância que confere o título de doutor permitem ao indivíduo atravessar a existência com discreta compostura e, em alguns casos, podem libertá-lo da necessidade de uma caça incessante aos bens materiais, que subjuga e humilha a personalidade. (HOLANDA, 1995, p.157).

Este comportamento foi alimentado pelas vagas lembranças das condições de vida material existentes (HOLANDA, 1995, p.157), momento que o bacharel detinha um altíssimo prestígio antes da expansão gradual do ensino superior e desaquecimento da economia agrária. Segundo o historiador brasileiro,

> O que importa salientar aqui é que a origem da sedução exercida pelas carreiras liberais vincula-se estreitamente ao nosso apego quase exclusivo aos valores da personalidade. Daí, também, o fato de essa sedução sobreviver em um ambiente de vida material que já a comporta dificilmente. Não é outro, aliás, o motivo da ânsia pelos meios de vida definitivos, que dão segurança e estabilidade, exigindo, ao mesmo tempo, um mínimo de esforço pessoal, de aplicação e sujeição da personalidade, como sucede tão frequentemente com certos empregos públicos. (HOLANDA, 1995, p.157).

Para o historiador, o prestígio da palavra escrita deve-se ao traço de personalidade do brasileiro que se horroriza diante das atividades de labor manual e mental. Consiste, em um esforço deliberado para se distinguir socialmente, mesmo que abdique da própria personalidade. "Tudo quanto dispense qualquer trabalho mental aturado e fatigante, as ideias claras, lúcidas, definitivas, que favorecem uma espécie de atonia da inteligência, parecem-nos constituir a verdadeira essência da sabedoria." (HOLANDA, 1995, p. 158). Para ele, "a democracia no Brasil foi sempre um lamentável mal-entendido" em virtude de só assumir os preceitos do liberalismo democrático para se esquivar de alguma

"autoridade incomoda." (HOLANDA, 1995, p. 160). Com base nestas relações, destaca o "instintivo horror às hierarquias e permitindo tratar com familiaridade os governantes." (HOLANDA, 1995, p. 160). Portanto, a característica do brasileiro de apego aos títulos de profissional liberal se reforçaria pelas singularidades no processo nacional de formação democrática.

Para Sérgio Buarque de Holanda (1995, p. 164), a intelectualidade brasileira é detentora de uma feição senhorial e conservadora, pois os seus expoentes se colocam em um patamar de presunção. O historiador põe em relevo a argumentação exposta pela classe intelectual, em cuja perspectiva, "o verdadeiro talento há de ser espontâneo, de nascença, como a verdadeira nobreza, pois os trabalhos e o estudo acurado podem conduzir ao saber, mas assemelham-se, por sua monotonia e reiteração, aos ofícios vis que degradam o homem." (HOLANDA, 1995, p. 164).

> O trabalho mental, que não suja as mãos e não fatiga o corpo, pode constituir, com efeito, ocupação em todos os sentidos digna de antigos senhores de escravos e dos seus herdeiros. Não significa forçosamente, neste caso, amor ao pensamento especulativo — a verdade é que, embora presumindo o contrário, dedicamos, de modo geral, pouca estima às especulações intelectuais — mas amor à frase sonora, ao verbo espontâneo e abundante, à erudição ostentosa, à expressão rara. É que para bem corresponder ao papel que, mesmo sem o saber, lhe conferimos, inteligência há de ser ornamento e prenda, não instrumento de conhecimento e de ação. (HOLANDA, 1995, p. 83).

Portanto, esta intelectualidade, como expressão típica, preconiza um papel de inutilidade e alheamento ao mundo a sua volta. (HOLANDA, 1995, p. 164). "[...] as nossas academias diplomam todos os anos centenas de novos bacharéis, que só excepcionalmente farão uso, na vida prática, dos ensinamentos recebidos durante o curso." (HOLANDA, 1995, p. 156). Para o autor, no Brasil, os indivíduos buscam no trabalho a própria satisfação em detrimento ao cumprimento da sua tarefa original, pois o desempenho das atividades profissionais é um mero acidente em suas vidas. (HOLANDA, 1995, p. 155-156).

As novas elites, fruto deste processo e que cresceram despreocupadas em prover os incrementos materiais de sua subsistência, educadas às guias da literatura francesa, clamariam para si o título de "aristocracia de espírito". Em virtude deste aspecto, Sérgio Buarque de Holanda, ressalta o fato de que,

> acabaríamos, assim, por esquecer os fatos prosaicos que fazem a verdadeira trama da existência diária, para nos dedicarmos a motivos mais nobilitantes: à palavra escrita, à retórica, à gramática, ao direito formal. O amor bizantino dos livros pareceu, muitas vezes, penhor de sabedoria e indício de superioridade mental, assim como o anel de grau ou a carta de bacharel. (HOLANDA, 1995, p.163).

Universidade no Brasil

Segundo Anísio Teixeira (2005), a universidade nada mais é do que expressão da liberdade de pensamento coletiva construída ao longo dos séculos. Esta condição traz consigo os ecos dos problemas socialmente difusos, sendo eles de formação nacional ou da concepção de como a universidade deve exercer a ciência. O estudioso, ao tratar desse aspecto, sublinha um traço marcante e problemático da tradição do ensino superior brasileiro:

> Vindos antes de uma tradição absolutista portuguesa, mais velha e renitente, e sofrendo, depois, ainda por cima, influência de uma França napoleônica, acabamos por tomar aos Estados Unidos e sua organização política e a misturamos com uma tradição legal, em essência cheia de ranços afonsinos, filipinos e napoleônicos. (TEIXEIRA, 2005, p. 330).

A criação das primeiras instituições superiores objetivava atender anseios da classe hegemônica, constituída pelas oligarquias da terra, e da classe burguesa, gestada pela concessão governamental ao exercício comércio dada sua proximidade com a corte. A nascente universidade brasileira perpetuava os moldes de sociabilidade e as relações patrimoniais e clientelistas iniciadas no período monárquico. Para as elites e seus grupos subordinados conseguirem alguma colocação dentro da máquina pública, a universidade proporcionava mais do que a formação profissional. Esta instituição proporcionava uma rede de interação para diferentes grupos da classe hegemônica, agindo como uma facilitadora à sua inserção na vida pública, seja em cargos eletivos ou pela indicação a postos governamentais que visavam à ampliação do poderio político-econômico dos empreendimentos das suas famílias de origem. Assim, contribuía para uma hipertrofia desnecessária ao aparato estatal. (NABUCO, 2000).

Além disso, a universidade nascente também estava atrelada, no que se refere aos seus modos de produção de conhecimento acadêmico, às singularidades da conformação

sociocultural vigente. Tome-se, por exemplo, o saber ali desenvolvido sobre a relação sujeito, lei e crime. A abolição do regime escravocrata brasileiro não foi um ato de benevolência da corte. Deu-se em meio a pressões internacionais para o aumento do mercado consumidor através do súbito aumento do número de trabalhadores livres. (IANNI, 1987). Porém, não houve preparo pelo estado brasileiro para a incorporação deste contingente na sua condição de cidadão livre. Deste modo, esta enorme massa recaiu na condição de segregação e criminalidade, tornando-se objeto dos discursos supostamente acadêmicos dos "Eleitos da Nação" (SCHWARCZ, 1993, p. 187), que é como a antropóloga e historiadora brasileira Lilia Schwarcz se refere aos profissionais oriundos das primeiras faculdades de direito no Brasil. Estas instituições objetivavam resolver os problemas sociais do país através da aplicação da lei. Por meio da frenologia, estipulavam a propensão de o indivíduo ser um criminoso em potencial ou não. Este paradigma marcou a produção de conteúdo "acadêmico", durante décadas. O grupo a responder aos parâmetros instaurados por esta metodologia foi o mais desfavorecido socialmente, o contingente de negros recém-libertos em 1889. Esta população, através de um discurso supostamente acadêmico, foi responsabilizada pela sua condição de pobreza. Poucos membros da academia se puseram a refletir acerca das condições impostas pela estrutura socioeconômica que deixava essa população nesta condição.

Universidade e desenvolvimento

Os países sul-americanos, ao fim do século XIX, na sua condição de atraso socioeconômico e cultural em relação às outras as nações europeias e aos Estados Unidos (RIBEIRO, 1995), se puseram a discutir qual papel cabia ao ensino superior na sua situação. Graças ao anacronismo político-econômico e sociocultural vivenciados pelo Brasil, a elite clamou para si a responsabilidade de ditar rumos que a academia tinha de trilhar para mudar tal quadro. Isso foi possível graças ao aparelhamento estatal perpetuado pela mesma.

Por este motivo, o país se colocava no que o antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro chamou de processo civilizatório (RIBEIRO, 1987). Cada nação em situação de atraso relativo trilharia o caminho do progresso humano em paralelo com o desenvolvimento das suas forças produtivas, isto é, desenvolveria capacidade de gerar riqueza através do trabalho. Os países se desenvolveriam de acordo com suas singularidades históricas, por

isso, o processo não ocorreria de modo uniforme em cada país. Desta forma, algumas etapas poderiam ser puladas ou alternadas. (RIBEIRO, 1987).

O objetivo da modernização das instituições de ensino na América do Sul era alcançar os padrões norte-americanos e europeus de florescimento econômico, cultural e político. Para tanto, os países latino-americanos embeberam-se dos arranjos institucionais em voga no exterior. Ao que se refere à experiência brasileira, a influência mais marcante na atualização institucional foi o modelo francês de Universidades Napoleônicas (RIBEIRO, 1978). Darcy Ribeiro o define como, "um sistema de escolas superiores autárquicas – que não atendiam ao nome de universidade – organizadas como um serviço público, assim como o ensino primário, o secundário e o normal." (RIBEIRO, 1978, p. 52). Contudo, esse modelo inspirador foi adotado em partes, uma vez que, no contexto da França imperial, ele detinha uma função política centralizadora. Sendo assim, através da educação, ele era encarregado a desfeudalizar e unificar culturalmente as diversas províncias do território francês, difundido os valores do centro da metrópole. (RIBEIRO, 1978, p. 106).

A característica de autarquia pode ser entendida como a independência administrativa para que cada uma das unidades espalhadas ao longo do país desenvolvessem as suas potencialidades ao máximo, conforme fosse exigido pela região onde estivessem instaladas. Deste modo, as instituições eram incumbidas de resolver os problemas regionais através da formação de quadros profissionais técnicos e burocráticos conforme fosse demandado. Como ressalta o antropólogo, ao contrário do modelo francês, na América Latina as instituições não lograram uma

> aceleração evolutiva – como economias capitalistas independentes – mas ao contrário, perpetuaram os interesses do pacto oligárquico estabelecido pelo patronato empresarial e o patriciado burocrático. Os primeiros ocupavam-se com manutenção dos seus latifúndios [...] Os patrícios, por sua vez, dedicam-se a seus cargos e prebendas. Uns auferiam riqueza e poder de exploração econômica; outros, do exercício das funções político-burocráticas. (RIBEIRO, 1978, p.106).

A cópia da estrutura universitária francesa serviu como um modelo norteador para modernização das instituições nacionais, no entanto, essas instituições se constituíram como um "modelo positivista francês subalternizado" (RIBEIRO, 1978, p. 107). Aqueles indivíduos das classes economicamente favorecidas que não atuavam nos negócios familiares ou que não obtiveram êxito na carreira política ou na máquina burocrática estatal lograram espaço em alguma dessas instituições. A estrutura dessas universidades

como "federação de faculdades e escolas de caráter profissionalista" independentes das universidades fez com que se tornassem "estagnadas por seu isolamento e, inclusive, pela hostilidade umas com as outras." (RIBEIRO, p. 1978, 107). O quadro estrutural do ensino superior brasileiro, assim, caracteriza-se pela proliferação das escolas profissionais independentes entre si, no bojo do modelo francês, acrescido de um isolamento entre os campos do saber em suas cátedras. Conforme assinalado antropólogo, "a Universidade latino-americana cresceu, fê-lo pela adição de novas unidades e pelo enriquecimento das velhas, quer dizer, as expensas do robusteamento de seus componentes em prejuízo do conjunto." (RIBEIRO, 1978, p. 108-109).

Em virtude desta conjuntura instaurada no sistema de ensino superior brasileiro, "a Universidade, em si, é uma abstração institucional apenas concretizada nos atos reitorais solenes de abertura e encerramentos de cursos e nas reuniões de congregação." (RIBEIRO, 1978, p. 107). Darcy Ribeiro também chama atenção para outros dois fenômenos muito comuns nas universidades brasileiras entre as décadas de 1940 a 1980: a preocupação exclusiva com questões orçamentárias e entraves existentes na regulamentação institucional e a personificação da gestão. (RIBEIRO, 1978, p. 108).

Cada instituição universitária na América Latina cresceu e modelou-se conforme as especificidades de cada país, seguindo as orientações ideológicas das suas elites intelectuais, que eram majoritariamente católicas ou positivistas, e de tudo isto resultou uma espécie diferente do gênero universidade, moldada segundo uma filosofia conservadora em que ressaltam, com extremo exagero, as tendências federativas do modelo francês e a precariedade com que se conseguiu concretizá-lo nas condições de atraso da região. (RIBEIRO, 1978, p. 108-109).

Convém destacar em algumas linhas gerais a definição dada por Darcy Ribeiro da estrutura básica da Universidade latino-americana e as consequências mais acentuadas dos seus modos particulares de organização. Primeiramente, a característica de que a hierarquia do magistério era definida pelo profissional catedrático e a tendência deste profissional em alocar os demais docentes na posição de ajudantes pessoais. Na sequência, a ampliação desnecessária de cátedras para atender objetivos pessoais, levando à formação de novos departamentos inchados, improdutivos e onerosos à instituição. Essas novas cátedras improdutivas são utilizadas como institutos à parte da universidade por estes magistrados, pois as contratações se baseiam nas necessidades pessoais do indivíduo responsável: promoção pessoal, e não da instituição.

Enquanto essa situação de produção e manutenção dos privilégios se alastra pelas cátedras das faculdades brasileiras, os seus estudantes, nas décadas de 1960 a 1970, voltavam os seus esforços para o ativismo político estudantil. Darcy Ribeiro o caracteriza como uma "crítica' inconformada com a realidade nacional, mas com pouca propensão à crítica interna à Universidade." (RIBEIRO, 1978, p. 111). Após o movimento estudantil voltar os seus olhos para os problemas enfrentados pela universidade, os frutos da sua militância foram à conquista do cogoverno estudantil. Para o antropólogo, o ativismo estudantil era uma "força virtualmente capacitada a atuar no sentido da reforma estrutural da Universidade, mas paralisada pela falta de um projeto próprio de ação renovadora." (RIBEIRO, 1978, p. 111).

O sociólogo brasileiro Florestan Fernandes classifica a condição da universidade brasileira como "produtos de uma sociedade que se adaptou, estrutural e historicamente, a uma situação de dependência cultural imposta de fora para dentro". (FERNANDES, 2011, p. 289). Sendo assim, a capacidade inventiva para a criação de um sistema de educação superior nacional autônomo, que pudesse prover soluções e respostas para questões perenes à realidade brasileira, permaneceu arrefecido.

A universidade brasileira situava-se no que Florestan Fernandes chamou de "crescimento dentro da ordem", ou seja, ela congregava os anseios sociais e econômicos do *status quo* vigente. Porém, a classe hegemônica nacional está situada na sociedade de classes dependentes, tendo em vista o seu atraso frente às outras nações de economia capitalista.

Esta relação se reproduzia dentro das instituições superiores, pois elas eram incapazes de romper com os seus imobilismos internos, frutos das disputas de qual modelo vigoraria, o progressista ou conservador. Por este motivo, o ensino superior já nasce sob o signo de "universidade-problema". (FERNANDES, 2011, p. 289-290). "O ensino superior brasileiro, em particular, ajustou-se apenas aos requisitos de poder de uma estratificação social oligárquica, amolgando-se ao privilegiamento societário dos profissionais liberais." (FERNANDES, 2011, p. 298).

O desenvolvimento nacional no século o XX foi uma bandeira levantada pelas classes hegemônicas, a despeito das demandas e anseios populares. As instituições estatais foram o palco das disputas oligárquicas, isto é, espaço foi usado para discutir as medidas políticas a serem tomado cujo favoreceriam primeiramente as demandas das classes dirigentes, em detrimento as necessidades das classes menos abastadas.

A camada popular nunca foi tratada como um grupo dotado de autonomia e direitos, mas, como uma massa destituída de capacidade decisória, reduzido a um espectador passivo dos acontecimentos. Conforme assinalado por Neidson Rodrigues, ao que concernem aos anseios no campo políticos, e no planejamento das diferentes esferas educacionais,

> Não há qualquer menção às necessidades da população, de tal forma que esta entra somente no universo das preocupações, como instrumento a ser manejado para garantir a execução dos negócios de interesses dos meios financeiros e empresariais. São estes os setores visados pela política econômica, diretamente de todas as outras inciativas de Estado. E a tais interesses se submete igualmente a política educacional (RODRIGUES, 2011, p. 75).

O papel da universidade brasileira, no contexto de atraso e dependência estrutural é a formação de grupamentos qualificados não unicamente por escolha individual, mas que sejam "quadros especializados de nível superior necessários à vida social". (RIBEIRO, 1978, p. 112). E, para que haja tal mão-de-obra, é preciso que haja organização docente nas instituições de ensino superior para formação profissional conforme as vicissitudes socioeconômicas.

Em concordância com Darcy Ribeiro, o sociólogo brasileiro, Simon Schwartzman destaca o processo de massificação experimentado pelo sistema de ensino superior brasileiro na segunda metade do século XX, como fruto do esforço de desenvolvimento nacional. Por esta razão, criou-se um panorama de,

> valorização do conhecimento técnico e científico como ingrediente central das sociedades modernas, e a expansão das aspirações de mobilidade social através da educação, e principalmente através da pressão pela generalização do modelo profissional da educação liberal tradicional. (SCHWARTZMAN, 1989, p. 14).

As universidades inseridas no momento de ampliação dos postos de trabalho, fomentado pelo crescimento vertiginoso da economia brasileira na década de 1980 precisavam ampliar a formação profissional em quadros distintos. Nesse sentido, as instituições viram-se obrigadas a criar novos cursos e reformar os já existentes, em virtude da nova demanda que buscava um novo profissional, pois as diversas transformações socioeconômicas impunham desafios cotidianos jamais vistos na experiência nacional.

Por esta razão, houve uma reorganização nos quadros docentes para identificar, elencar e planejar como e quais aspectos seriam enfatizados ao longo da formação do alunado. Contudo, isto gerou um movimento paralelo, em razão de criar um novo grupo seleto responsável de ficar com "todos os recursos necessários para dar a seus estudantes uma formação integral. Simultaneamente, forma-se um novo grupo de pressão e vai-se constituindo nova clientela profissional, ciosa de seus privilégios ante a sociedade total." (RIBEIRO, 1978, p. 112).

Os responsáveis por coordenar os antigos cursos e organizar o funcionamento dos novos evocava a solene justificativa da "defesa do padrão acadêmico de investigação e ensino" (RIBEIRO, 1978, p. 112). Quando, em verdade, não era mais do que um pretexto que "mal disfarçam interesses inconfessáveis de corpo docentes apenas empenhados na defesa seus interesses empregos e na preservação da sua área de poder e prestígio, ou interesses corporativos que não desejam ver ampliados os próprios quadros" (RIBEIRO, 1978, p. 112).

Segundo Darcy Ribeiro, esta prerrogativa está atrelada à decisão dos "grupos que devem fidelidade, em primeiro lugar, às camarilhas docentes internas, a seguir às sindicais e, só muito longinquamente, aos reclamos da sociedade nacional e suas necessidades de desenvolvimento." (RIBEIRO, 1978, p. 112).

Florestan Fernandes destaca que, "o ensino superior brasileiro, em particular, ajustou-se apenas aos requisitos de poder de uma estratificação social oligárquica, amolgando-se ao privilegiamento societário dos profissionais liberais." (FERNANDES, 2011, p. 298). Com isso, as reproduções das relações supracitadas ocorrem com o estudante universitário, dado o prestígio social carregado por instituições famosas por sua excelência ou cursos de grande renome.

Como um reflexo das disparidades entre classes, partes dos indivíduos recém-chegados ao ensino superior aderem a esses discursos que visam à manutenção dos padrões acadêmicos. Quando cientes das disputas internas no corpo docente, tomam partido de algum professor, departamento e etc. com o intuito de se autopromoverem dentro do espaço universitário às expensas da chancela social de professores e colegas.

Assim como a escola, a universidade tem um papel preponderante na formação para vida social de seus estudantes e busca suscitar "um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidas tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular". (DURKHEIM, 2011, p. 53). Portanto, o processo educativo na universidade, assim como a escola, pode ser caracterizado como:

> um sistema de ideias sentimentos e hábitos que exprimem em nós não a nossa personalidade, mas sim o grupo ou os grupos diferentes dos quais fazemos parte, tais como as crenças religiosas, as crenças e práticas morais, as tradições nacionais aos profissionais e as opiniões coletivas de todo tipo. Este conjunto forma o ser social. Constituir este ser em cada um de nós e o objetivo da educação (DURKHEIM, 2011, p. 11).

Ao seguir a premissa durkheminiana exposta a acima, de que a instituição de ensino tem a função de pregar um sistema de valores e crenças existentes na sociedade, há de se discutir o caráter autoritário fruto do "bacharelismo" que se mostra no argumento, e nas disputas que objetivam definir o que é científico. Na experiência brasileira, a universidade em seu início é atravessada pelos valores e interesses das camadas oligárquicas, que ditaram os rumos da composição institucional. Por isso, o ensino superior brasileiro é marcado por uma característica elitista originada e defendida por estes grupos.

A despeito das diferenças de posicionamento político-ideológico entre os idealizadores da universidade brasileira, todos têm um ponto de partida em comum: a instituição superior de ensino como base do desenvolvimento social. Inerente a este aspecto, subjaz a disputa de quais são os melhores modelos, de como serão geridos e quais áreas merecem maior protagonismo. No esteio destes embates, o argumento de autoridade possui um espaço cativo e se perpetua entre instituições, departamentos, laboratórios, cursos, disciplinas e, finalmente, se dissemina entre os estudantes.

O ponto agravante deste fenômeno a ser salientado é que, diferentemente do profissional especialista que extrapola seu conhecimento para além de sua competência, o estudante sequer desenvolveu suas habilidades por completo. Mesmo com esta atitude moralmente condenável deste profissional, ele é dotado de uma autoridade legítima, uma vez que, completou sua formação e ingressou a vida profissional. Em muitos casos, o estudante é dotado de uma compreensão incipiente acerca desse léxico teórico-metodológico, em razão de ainda não ter concluído todas as etapas aludidas e não possuir uma experiência profissional concreta.

O antropólogo brasileiro Roberto DaMatta explicou a forma de agir do indivíduo que se sente lesado ou desrespeitado de alguma forma na sociabilidade brasileira. Quando isso ocorre, ele se vale do bordão "você sabe com quem está falando?", muito conhecido por nós, brasileiros, pelos estudiosos familiarizados com a obra de DaMatta. Esse recurso é usado para reificar a autoridade do sujeito dentro da ordem social conhecida pelos

indivíduos em questão nas suas relações cotidianas, em virtude do fato de o conflito aberto dever ser evitado. Por isso, se lança mão de outras formas de fazer valer a hierarquia. (DAMATTA, 1997, p. 184-185).

Porém, no que diz respeito à vida universitária, espaço cujas distinções e hierarquias estão bem delineadas e postas à frente de todos frequentadores desse ambiente, a célebre frase do antropólogo brasileiro pode ser ligeiramente alterada para "você sabe o que está falando?", pois no momento em que os indivíduos reconhecem a ordem social estabelecida dentro da universidade e utilizam do léxico linguístico do campo científico para se alto promoverem, estão por galgar *status* dentro da instituição tendo por base o argumento de autoridade fundado no conhecimento de outrem. Não é preciso saber exatamente o que dizer ou fazer, basta reproduzir e receber a confirmação da veracidade do que se diz de alguém reconhecido pela coletividade na figura de hierarquicamente superior.

Segundo o filósofo Neidson Rodrigues (2011), ensino superior é o topo da cadeia educativa, seguido das escolas básicas e médias. De acordo com o filósofo, os problemas existentes nos primeiros ciclos de ensino que não são sanados ao longo da vida escolar tornam-se ainda mais latentes na universidade. Segundo o mesmo autor, a competência formativa da escola é apropriada e deformada por uma parcela da sociedade, consequentemente deformando o caráter universal da atividade escolar. Por isso, "transformando-a em instrumento de produção das diferenças sociais e lugar de reprodução da injustiça social." (RODRIGUES, 2011 p. 72).

O autor destaca que a reorganização da produção age como um agravante da divisão técnica do trabalho, fazendo com que as atividades laborais fiquem em crescente especialização. "A superespecialização e a proletarização são os fatores novos que marcam os processos de alienação e a marginalização crescente dos setores mais escolarizados da sociedade." (RODRIGUES, 2011 p. 83). Portanto, os profissionais autônomos são postos à parte dos processos socioeconômicos, para além dos muros universitários. Em consequência da situação de isolamento, acabam perdendo o poder de interferência nessas dinâmicas. (RODRIGUES, 2011 p. 83).

Ao arrolar dos anos 1990, entra em cena o neoliberalismo, e a agenda imposta por ele recai com grande peso sobre as universidades brasileiras. Após a Conferência Mundial sobre a Educação Superior, promovida pela UNESCO em 1998, é fomentado o debate sobre a promoção de uma nova formação profissional nas universidades, pensando o futuro próximo do terceiro milênio.

Baseado nos pressupostos de atender as demandas do grande capital, agora fomentadas pela globalização, era preconizada a formação universitária em menor tempo, em paralelo ao aumento exponencial da produção acadêmica docente e discente. Os aumentos gradativos nas cobranças por resultados tinham como intuito prover a manutenção de recursos dos programas de graduação e pós-graduação.

Este cenário acelera o processo de alienação dos estudantes e profissionais autônomos no ensino superior por forçar o acúmulo excessivo de cargos e o aumento constante da escala de produção de artigos, *papers*, *pôsters*, *banners*, patentes e projetos de pesquisa e etc. Isso levou muitos profissionais à diversificação de suas áreas de produção, ainda que de maneira fragmentária, muitas vezes culminando em resultados irrisórios.

Neste panorama, os estudantes são influenciados a tentarem replicar essa contínua produção e diversificação acadêmica, ou seja, abranger diferentes campos do saber. O fazem de forma inábil. Buscam dar força aos seus argumentos não pela qualidade dos seus trabalhos, mas pelo volume de produção e, para isto, apelam para uma suposta diversificação na sua produção, mesmo que sejam trabalhos com discussões incipientes. A produção acadêmica neste contexto perde o sentido, onde a norma é produzir por produzir, sem uma finalidade específica. O filósofo destaca que, nesse quadro, o professor ou o aluno,

> Perdendo o controle do processo do trabalho, do valor do trabalho e do conteúdo do trabalho, [..] também se torna um trabalhador alienado. E a alienação, que recai em peso sobre a massa dos trabalhadores manuais, atinge hoje sua máxima expressão quando incorpora igualmente a massa dos trabalhadores especializados e escolarizados, inclusive aqueles que exercem funções mais valorizadas nas empresas, sejam de gerência, de liderança, de controle ou de planejamento. A alienação se torna a forma mais universal do processo de trabalho, e a especialização, obtida através da formação superior, é elemento componente de tal processo de alienação. (RODRIGUES, 2011 p. 83).

Ciência da autoridade

O sociólogo Pedro Demo (2003) define o uso do argumento de autoridade como um fenômeno que é parte integrante da estrutura e história da humanidade. Para tanto, ao

fazermos conscientes disso, é necessário que este recurso seja democratizado em vez de suprimido. Ele explica que "toda situação de poder é precária, periclitante, angustiada" e, por consequência, gera uma "ideologia da justificação". A sua função consiste em acalmar os comandados e transmitir a ideia que a relação de poder estabelecida não pode ser abalada. Com isso, sempre há alguma justificação, a fim de imiscuir os indivíduos da culpa dos erros cometidos e manter suas posições hegemônicas nas instituições de ensino e pesquisa. (DEMO, 2003).

Para equacionar a problemático acima, Demo, advoga que "para controlar o autoritarismo da autoridade é imprescindível partir dele." (DEMO, 2003). Portanto, ao realizar esta operação, deve-se levar em consideração a dimensão complexa e não linear presente nas relações humanas. O sociólogo ressalta que o uso do argumento de autoridade acaba valendo, mas não deveria. Isto ocorre pela exigência constante de citações nas referências bibliográficas dos trabalhos científicos. Para o autor supracitado, esta condição reflete a subserviência, "em particular quando se trata de autor consagrado ou tido por 'vaca sagrada.'" (DEMO, 2003).

A academia brasileira possui como traço marcante a característica de ser uma instituição demandada de cima para baixo, isto é, por uma elite específica, ainda que tenha diferenças político-ideológicas neste grupo. A frequente adoção de estrangeirismos por este grupo é uma prática comum, ou seja, a incorporação de teorias, métodos e temas dos países hegemônicos visando explicar as especificidades brasileiras.

Os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Loïc Wacquant destacaram em seu artigo As Artimanhas da Razão Imperialista (2002) como o processo de globalização culminou na imposição de eixos temáticos dos países hegemônicos aos ditos subdesenvolvidos.

Esta situação de imposição temática perpetrada pela globalização leva ao alinhamento ideológico dos departamentos e grupos, como destaca Pedro Demo (2003), "à revelia da metodologia científica que preconiza abertamente a face repelente de qualquer alinhamento ideológico, quando já não se pesquisa a realidade, mas ajeita-se a realidade a esquemas prévios teóricos e práticos." (DEMO, 2003).

Este quadro, de descolamento da realidade faz com que o argumento de autoridade, tenha o seu lugar legítimo na ciência enfraquecido, pois "a realidade possui especificidades técnicas que precisam ser tratadas tecnicamente, cabendo ao técnico decidir." (DEMO, 2003). Portanto, esta característica torna-se inviabilizada, uma vez que as abordagens dos profissionais, que deveriam ser uma lente de interpretação das

singularidades da realidade concreta cujo pesquisam e pretende conhecer, acabam com suas análises descoladas da realidade concreta para se ajustar a pressupostos teóricos que estão em desacordo com o objetivo das suas pesquisas.

Em concordância com o trecho acima, o também sociólogo brasileiro Fernando Henrique Cardoso (1977) tece algumas considerações para tratar da falta de rigor analítico e empírico por parte do investigador na execução da pesquisa. Fernando Henrique Cardoso elucida que, nos momentos em que os resultados de análise não se concatenam com esperado pelo pesquisador, por culpa de má formulação, "apela-se à liberdade de uma construção conceptual que é imaginada como típica, mas *ideal*, ou seja, se ajusta sem constrangimentos às necessidades momentâneas do pesquisador." (CARDOSO, 1977, p. 55).

O descolamento com a realidade bem como a falta de rigor teórico-metodológico propiciado pelo uso inadvertido do argumento de autoridade, em última consequência, tem a potencialidade necessária para conduzir a situação em que,

> [...] quando não se quer ter o trabalho analítico que a concepção empirista da sociologia obriga ou não se tem força teórica suficiente para desenvolver esquemas de análise analítica, inventa-se um procedimento arbitrário ao qual se apelida de "tipo ideal" e a conceituação das classes passa a ser o resultado interesse momentâneo e da indolência do pesquisador. Cada classe passa a ser "caracterizada" pelos atributos, em geral formais – ou seja, que não derivam de uma problemática histórico-social – específica, mas de um quadro de oposições lógicas entre variáveis – que ocorrem à imaginação do pesquisador. (CARDOSO, 1977, p. 56).

Segundo Pedro Demo, a vida cotidiana hoje se encontra cada vez mais permeada pela ciência, dado o processo contínuo de atualização histórica da tecnologia, por isso, é "impossível imaginar-se dotado de conhecimento especializado em tudo." (DEMO, 2003). Para este autor, certa dose de credulidade é um elemento integrante da vida comum, uma vez que é um traço do particular do processo socialização, "através da qual nos encaixamos nas expectativas dominantes da respectiva sociedade e não as contestamos." (DEMO, 2003).

O sociólogo aponta que o senso comum não é crítico, uma vez que foi constituído para confirmar, ao invés de contestar as relações sociais (DEMO, 2003). Tendo em vista o processo de complexificação da vida moderna pelo constante desenvolvimento científico-tecnológico, quando acrescido do descolamento dos profissionais para com a

realidade a qual estão inseridos, leva a refundar o senso comum. Porém, o que diferencia dos seguimentos não letrados é o fator que ele está pautado no discurso de autoridade da formação acadêmica.

Pierre Bourdieu atesta que os discursos eruditos extraem a sua eficácia graças ao que ele chamou de "correspondência oculta entre a estrutura do espaço social no qual são produzidos". (BOURDIEU, 2008, p.27). Com isto, a articulação entre os campos político, filosófico, artístico e a estrutura do campo de classes sociais, onde se situam receptores e produtores, garante a eficácia discursiva, pois a produção de significados e a reprodução de valores dispersos pela sociedade são ferramentas pelas quais pode se realizar a manutenção de privilégios. O indivíduo, na posição de produtor e entendedor do real significado dos termos e discursos, pode escamotear o seu real significado enquanto reitera sua autoridade advinda do exercício de alguma atividade acadêmica ou quando é o detentor legal e formal de alguma titulação.

Segundo Pedro Demo, "um dos pontos mais infantis da produção científica é o apego exagerado à crendice na autoridade, o substituto moderno e elegante da justificação dogmática, típica da abordagem ideológica.". (DEMO, 1995, p. 41). Esta postura nas ciências sociais leva a uma estereotipação do trabalho científico, que passa a ser visto de forma preconceituosa, levando aos seguintes quadros:

> confunde-se facilmente competência com adesão a grupos, pelo que se prefere o fiel ao competente; sob pressão do corporativismo organizacional, praticam-se populismos pretensamente democráticos, como se eleição substituísse qualidade formal; não se aposta na formação do criador de ciência, mas prefere-se o reprodutor socializado, que repete os ritos e respeita o mestre; a discussão não distingue entre o cientista e a pessoa, de tal sorte que, refutando um argumento, agride-se a pessoa; o professor, o pesquisador, o técnico, o intelectual detestam ser avaliados, pois julgam que avaliar é prerrogativa exclusiva deles. (DEMO, 1995, p. 41-42).

Por esta razão, o espaço de formação científica está imerso na excessiva "presença condutiva." (DEMO, 1995, p. 42). Para o autor supracitado, essa presença acaba por domesticar o aluno, portanto, coíbe o surgimento de novos mestres, pois os prejuízos do argumento de autoridade vão de encontro não só contra a autonomia, mas impactam diretamente a criatividade, o pensamento e a criação do autônomo. Assim, o ambiente de ensino-pesquisa torna-se um espaço dual. Por um lado, instrui os alunos ao que se refere

ao aspecto procedimental da pesquisa, ou seja, ensino do método científico, juntamente com as técnicas de pesquisa. Por outro lado, acaba por alijar a postura de experimentação e inovação científica, prejudicando o exercício da criatividade.

> O estudante pode terminar o curso sem jamais ter escrito, com independência e originalidade, um trabalho científico de fôlego, onde seja capaz de mostrar a condução de uma hipótese de pesquisa, a capacidade de argumentar por uma postura teórica, a competência de fazer um projeto de estudo e de intervenção na realidade. O estudante chega apenas a ensaiar discussões preliminares, a ouvir leitura de terceiros, a reproduzir o que outros dizem. É extremamente pouco, seja em termos formais, seja em termos práticos. (DEMO, 1995, p. 43).

De acordo com sociólogo (DEMO, 2003), quaisquer argumentos de autoridade podem ser farsantes e usados para tirar proveito de alguma situação. Segundo ele, parte da força do argumento de autoridade advém da condição social de quem o pratica, ou seja, caso o interlocutor seja originário de algum seguimento social dominante, sua argumentação não terá sua confiança contestada porque, de acordo com ordenamento social, o seu grupamento procedente é o menos contestado na convivência social.

O abuso da autoridade é o motivo pelo qual o argumento de autoridade se torna incômodo, segundo Pedro Demo, que define o argumento de autoridade como uma dinâmica histórico-estrutural inevitável e constituinte de qualquer relação social. O intelectual destaca que esta dinâmica também recaiu sobre o mundo da ciência, porém ele adverte que "o problema surge quando desaparece o argumento e fica apenas a autoridade. Esta questão é mais comum do que se imagina." (DEMO, 2003). Ele diz, ainda que a ciência hoje paira sob o signo da contradição porque ela surgiu de um espírito crítico indomável, mas não o preservou no sentido autocrítico. Com isso, a ciência pôs todas antigas autoridades por terra, não com o propósito de obliterá-las por completo, mas para se colocar como autoridade única. (DEMO, 2003).

Conclusão

Como pudemos ver, as bases da relação entre instituições públicas e sociedade civil ao longo da história nacional descendem de práticas de aparelhamento da máquina pública. O estado brasileiro, desde o período colonial, serve como refúgio para as classes

dominantes, estando elas em ascensão ou declínio. Por isso, o aparato estatal ocupa o posto de "viveiro político" (NABUCO, 2000, p. 128), favorecendo a dominação de classes e das famílias sob o comando das instituições tradicionais. O indivíduo a ingressar em qualquer esfera reconhecida na máquina pública torna-se alguém munido de destaque social.

Mediante isto, a grande escassez de universidades enfrentada pelo Brasil, ao fim do século XIX até as primeiras décadas do século XX, acrescida das relações das elites com o estado, reverberou no fenômeno do bacharelismo como um culto vazio às atividades intelectuais na forma de escusa às atividades laborais, acadêmicas ou não. A utilização de títulos acadêmicos para galgar quaisquer postos, fossem ou não de carreira da área de formação, se converteu em um fenômeno comum. Os diplomas acadêmicos serviam para obter melhores indicações ou dar seguimentos aos negócios familiares, um elemento de distinção das elites mais abastadas. Portanto, o comportamento deste grupo, normatizado pela instituição universitária, converteu ao senso comum a ideia de que qualquer indivíduo de educação superior era detentor legítimo de todo e qualquer saber.

O uso do argumento de autoridade em excesso é pernicioso à ciência, pois leva a uma série de práticas infecundas nos ambientes de ensino e pesquisa, colaborando para má formação profissional e manutenção das desigualdades dentro escopo universitário. Em razão de o Brasil possuir uma tradição universitária tardia em comparação aos demais países da América e Europa, a universidade nacional é marcada por uma perspectiva elitista em virtude de este espaço estar permeado pelas classes dominantes desde sua criação. Na experiência brasileira, este grupo é caracterizado pelo seu anacronismo e pela busca da manutenção de seus privilégios e influência sobre a política e a economia nacionais.

A autopromoção no meio acadêmico, baseada em critérios personalistas, onde se valoriza o argumento não pela qualidade da sua construção, mas apenas pela autoridade outorgada ao seu interlocutor em virtude de o mesmo possuir formação acadêmica, desobriga o estímulo ao exercício intelectual, bem como o pensamento crítico e autônomo. Por isto, essa prática leva à alienação nas relações sociais e de trabalho dado o fato de que a produção de conteúdo intelectual esvaziada de sua criticidade escamoteia as mais variadas disparidades vigentes.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Linguísticas**: O que Falar quer Dizer. 2° Edição, 1° reimpressão. Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. **Sobre as Artimanhas da Razão Imperialista**: estudos Afro-Asiáticos, Ano 24, nº 1, p. 15-33, 2002.

CARDOSO, Fernando Henrique. Formação do Capitalismo e as Classes Sociais na América Latina: Problemas e Algumas Questões de Método. In.: ALBUQUERQUE, J. A Guilhon (org.). **Classes Médias e política no Brasil.** Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1977, p. 53-82.

DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis**: uma sociologia para o dilema brasileiro. 6° Edição, Rio de Janeiro, Editora Rocco, 1997.

DEMO, Pedro. **Autoridade do Argumento**. Disponível em: http://pedrodemo.blogspot.com/2003/02/autoridade-do-argumento.html. Acessado em 2 de fevereiro de 2018.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3° Edição, Editora Ática, São Paulo, 1995, p. 41-56.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2011.

FERNANDES, Florestan. Universidade e Desenvolvimento. In.: IANNI, Octavio (org.). **Florestan Fernandes**: Sociologia crítica e militante. Editora Expressão Popular, São Paulo, 2011, p. 271-314.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. Editora Companhia das Letras, 26°Edição, São Paulo, 1995.

IANNI, Octávio. **Raças e Classes Sociais no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense S.A, 1987.

IANNI, Octávio. A Crise do Paradigma das Ciências Sociais. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n° 32, Jun., p. 195-215, 1991.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. **Universidade, Humanidades e Filosofia.** Síntese Nova Fase, Belo Horizonte, v. 20. n° 63, p. 787-796, 1993.

NABUCO, Joaquim. **O Abolicionismo**. Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro; São Paulo: Publifolha (Grandes nomes do pensamento brasileiro), 2000, p. 97-139.

MIGUEL, Leonardo Rogério. Resenha do livro SCHWARTZMAN, Simon (Org.) A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI. **Em Construção**. ano 1, n. 1, p. 165-178, 2017.

RODRIGUES, Neidson. Autonomia x Universidade Uma questão política. In.: LOPES, Eliane Marta Teixeira, PEREIRA, Marcelo Ricardo (orgs.). **Conhecimento e inclusão social:** 40 anos de pesquisa em educação. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 65-89.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S.A, 1978.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro a formação e o sentido do Brasil.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Darcy. **O Processo civilizatório**: estudos de antropologia da civilização; etapas da evolução sociocultural. 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARTZMAN, Simon. **Ciência, profissões e a questão da autonomia**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior e Departamento de Ciência Política – FFLCH, USP, 1989.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **A educação e a crise brasileira.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

ASPECTOS DA DINÂMICA TERRITORIAL DA REGIÃO NORTE FLUMINENSE: UM OLHAR SOBRE O ASSENTAMENTO ILHA GRANDE – CAMPOS DOS GOYTACAZES (RJ)[1]

Gabriel Guanabarã Lemos Marques[2]

Introdução

No estado do Rio de Janeiro, os conflitos gerados durante a luta pela posse da terra, produziram processos dialéticos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização em diferentes escalas geográficas, sobretudo, se observados num processo cronológico de longa duração.

Na análise desse processo de lutas, sobressai o caráter diacrônico das ações sob tutela do estado, que tiveram ora caráter repressivo contra os movimentos sociais, ora caráter de mitigação dos conflitos rurais. Diante dessas ações, é relevante compreender a dinâmica social engendrada que configurou a constituição e construção de um novo modelo de ordenamento socioterritorial.

No país, de acordo com as informações gerais sobre os assentamentos de Reforma Agrária no Brasil, até o ano de 2017 foram assentadas 972.289 famílias em 9.374 assentamentos, que, juntos, somam 87.978.041,18 hectares. [3]

---

[1] As reflexões construídas neste texto, que fazem parte do meu TCC, foram agraciadas com as orientações e supervisões da Profa. Dra. Maria do Socorro Bezerra de Lima.

[2] Tem experiência na área de Geografia Humana, com ênfase em mudança social, organização espacial e espacialidade das lutas sociais. Tem trabalhos sobre geografia agrária e movimentos sociais no campo e vem desenvolvendo temas como conflitos socioespaciais, direito à moradia nas cidades e planejamento urbano. Atualmente, é discente do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense e tem bacharelado em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (2017). E-mail: gabrielguanabaran@yahoo.com.br

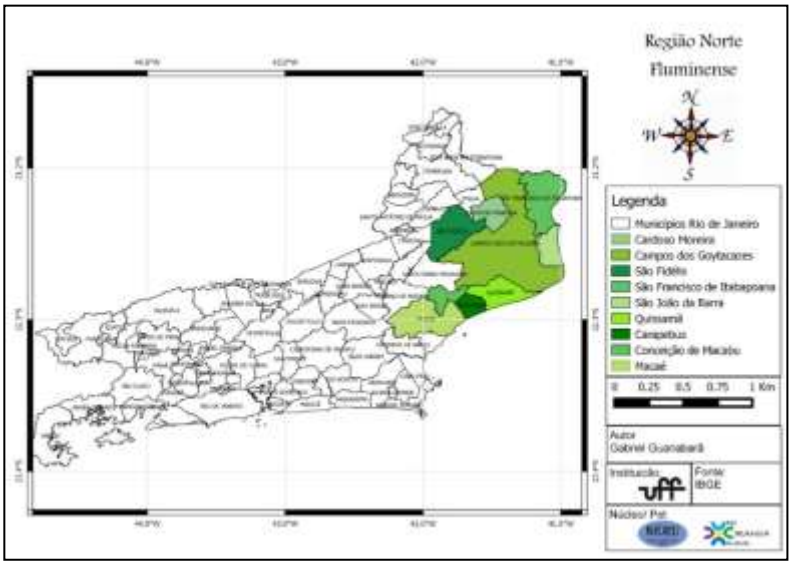
[3] Disponível em http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php . Acesso em: 13 out. 2018.

De modo geral, os projetos de assentamentos (PAs) correspondem à implementação de unidades sociais e administrativas que abarcam a qualificação técnica do ambiente, tratam da subdivisão dos lotes, propõem a delimitação de áreas de preservação e comunitárias e acompanham a aplicação de recursos financeiros. (CRUZ, 2014).

Os PAs têm múltiplas origens: (a) projetos de colonização, (b) reassentamento de população atingida por barragens, (c) valorização de terras públicas e de regularização possessória e (d) programas de reforma agrária (BERGAMASCO; NORBER, 1996; CRUZ, 2014).

Dentre as variadas origens dos PAs, ocupo-me do estudo do programa de reforma agrária do assentamento Ilha Grande[4] (figura 2), colocado em prática no município de Campos dos Goytacazes (Figura 1), cidade-polo do Norte Fluminense, onde a atividade canavieira economicamente predominante por longo período foi capaz de edificar as estruturas da sociedade. Ali, até 2013, haviam sido instituídos 10 assentamentos, com 1.167 famílias assentadas, numa área correspondente a 17.739.999,4 hectares; existindo, ainda, 12 acampamentos, com o total de 2.517 famílias, que também reivindicavam a posse da terra, (GUANABARÃ, 2017).

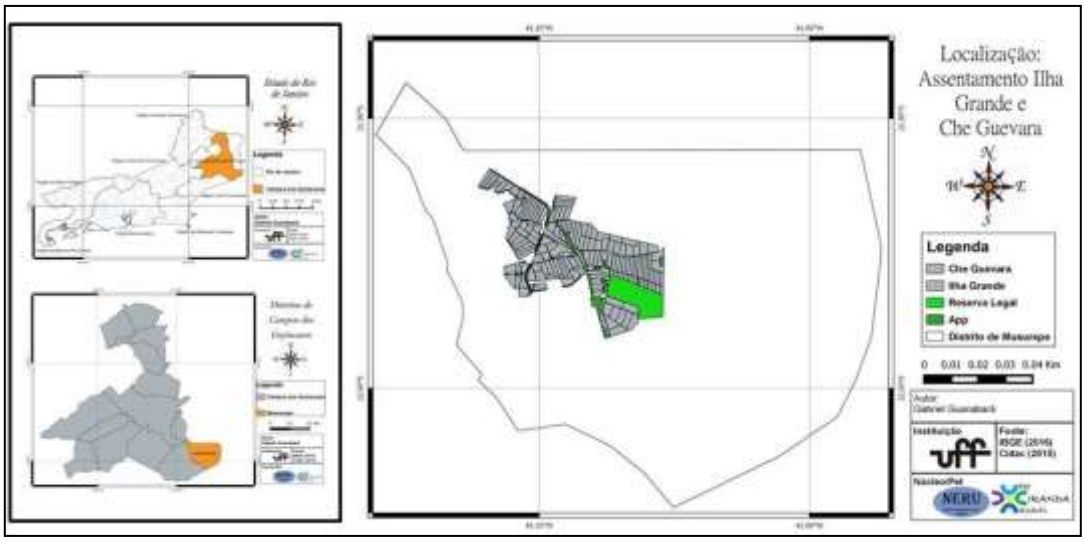
Figura 1: Região Norte Fluminense



Fonte: GUANABARÃ, 2017, p. 21.

[4] Localizado no quinto distrito de Campos dos Goytacazes (Mussurepe), o assentamento abrange uma área total de 1. 244,7476 hectares, concentrando 58 famílias assentadas, em lotes que em média ocupam 16,82 hectares.

Figura 2: Localização do assentamento de Ilha Grande e Che Guevara



Fonte: GUANABARÃ, Gabriel 2017, p. 24

Para tratar deste tema, o texto divide-se em três tópicos. No primeiro, é descrita a "trajetória da luta pela terra no Estado do Rio de Janeiro", sua dinâmica, os conflitos e sua espacialização ao longo do tempo. No segundo, são considerados os "Conflitos fundiários no Norte Fluminense e as perspectivas de luta pela reforma agrária", abordando as dinâmicas territoriais do entorno da Usina Baixa Grande. No terceiro, é debatido o "Declínio da Usina Baixa Grande e a formação do assentamento Ilha Grande", que abarca o processo de ocupação, desapropriação e constituição do assentamento Ilha Grande. Por fim, a conclusão desse trabalho busca lançar luz sobre aspectos da construção desse novo território que representa não só a sua apropriação material, mas, sobretudo, uma mudança nas suas relações de poder, nas suas estratégias de reprodução social, política e cultural.

Trajetória da luta pela terra no Estado do Rio de Janeiro

Entendemos, assim como Oliveira (2006) e Alentejano (2005) observam, que nas primeiras décadas do século XX a configuração regional do estado do Rio de Janeiro foi transformada com a decadência da oligarquia cafeeira e a ascensão de uma burguesia industrial, classe social emergente responsável pelo impulso inicial do processo de

metropolização que modificou a organização sócio-espacial, (re)definindo as bases de luta para a construção de um projeto de reforma agrária no Rio de Janeiro.

No período da República Velha (1889 -1930) o "estado do Rio, seguindo medidas tomadas pelo governo federal, promulgou a Lei nº. 810, de 5/10/1907, para "[...] (definir/determinar) as terras públicas estaduais" (AREZZO, 1998, p. 43), passíveis de posterior colonização ordenada. Outra ação, que implicou na reapropriação de terras públicas pelo estado, deu-se, durante o Estado Novo.

> [...] uma primeira grande ação de discriminação das áreas públicas, promovidas pela Comissão Revisora de Terras, conseguiu reaver grandes extensões de terras, então ocupadas por invasores e pretensos proprietários, e destiná-las para colonização agrícola. (ARREZO, 1998, p. 44).

No final do segundo governo Vargas (1951-1954), criaram-se condições para uma política de cunho nacional, com a "criação de uma autarquia – Instituto Nacional de Imigração e Colonização (INIC), oriunda da fusão de outros órgãos ligados à colonização e imigração, cuja finalidade era conduzir o processo de colonização/imigração em bases técnicas." (AREZZO, 1998, p. 44).

Fato é que os conflitos gerados não foram atenuados com as medidas adotadas. Nas palavras de Souza e Frutuozo (2018), o Estado do Rio de Janeiro, a partir da década de 1950, voltou a apresentar crescente processo de urbanização, dessa vez associado a um projeto de aceleração da industrialização da economia brasileira e, paralelamente, à expansão dos sistemas de transporte e dos meios de comunicação, que favoreceram as migrações internas - interestaduais e intraestaduais.

Nesse mesmo período, o número de conflitos rurais no Estado aumentou, o que levou o governador Roberto da Silveira (1959-1961) a propor medidas objetivando atender ou minimizar as demandas dos movimentos sociais. Para isso, foi instituído o Plano de Ação Agrária, que possibilitou a realização de uma série de desapropriações de terras para fins de reforma agrária, tais como: (a) recuperação e regularização das antigas unidades de colonização, que agora seriam colocadas como polos de desenvolvimento rural integrado, aproveitando a infraestrutura patrimonial existente; (b) preservação das áreas agrícolas contra a urbanização especulativa e os loteamentos esterilizadores; (c) reaproveitamento de algumas áreas desapropriadas pelo então governo federal, e (d) o aproveitamento da grande baixada formada pelos vales de S. João, Macaé/São Pedro e Imbé (AREZZO, 1998, p. 45-46).

Em oposição ao Plano de Ação Agrária, os grandes proprietários de terras utilizaram-se da força e influência que tinham para frear o avanço do referido Plano. Arguíam que suas terras estavam inseridas no perímetro urbano (visto o crescimento da cidade) e que estas não poderiam ser confiscadas ou desapropriadas. Diversos proprietários recorreram judicialmente para reaverem suas propriedades ou terem a suspensão dos trâmites judiciais, e, assim, "áreas desapropriadas começaram a ser devolvidas aos antigos donos que alegavam o direito à propriedade." (SILVA, 2014, p. 44).

Depois de sucessivos processos de industrialização, o Estado do Rio se enfraqueceu na década de 1960 com a transferência da capital, fazendo com que a concentração urbana, industrial e imobiliária no grande centro/metrópole reduzisse seu ritmo, ao passo que ocorria um crescimento das cidades de pequeno e médio portes, criando e demandando novos fluxos pendulares e novos arranjos espaciais urbanos. (SOUZA; FRUTUOZO, 2018).

Na década de 1970, segundo Souza e Frutuozo (2018), o Estado do Rio de Janeiro continuou a demonstrar fragilidade política, econômica e social, reforçada pela fusão do Estado da Guanabara com o Estado do Rio de Janeiro, duas unidades da federação significativa e estruturalmente distintas, implicando no aprofundamento das contradições internas já existentes; pela crise do petróleo, no final da década de 1970, e pela redução dos investimentos em infraestrutura, previstos no II Plano Nacional de Desenvolvimento (1975-1979).

Nesse contexto, os conflitos por terra tornam-se mais recorrentes e numerosos: (I) na Baixada Fluminense, em virtude da resistência da população frente ao avanço da especulação imobiliária urbana, responsável pela expulsão de posseiros e trabalhadores, (II) indo em direção à Baia de Ilha Grande, influenciado, sobretudo pela construção da rodovia Rio-Santos, que passa pelos municípios de Paraty e Angras dos Reis, associado a um projeto de valorização imobiliária e industrialização dessa região com a instalação de usinas nucleares e (III) para as Baixadas Litorâneas, facilitada pela construção da Ponte Presidente Costa e Silva, (Ponte Rio-Niterói /1974), e melhorias no trecho norte da BR-101, que viabilizou o acesso à região e, por consequência, incentivou o desenvolvimento turístico associado ao lazer, e também o desenvolvimento do setor imobiliário com a construção de casas para veraneio, fazendo com que ocorressem "inúmeros conflitos pela posse da terra da região, confrontando grileiros com posseiros e pequenos proprietários". (SILVA, 2014, p. 44). Tais casos são potencializados por fatores como a migração dos

expropriados que viviam na franja periurbana do Estado do Rio de Janeiro no período anterior à derrocada da economia estadual; os novos fluxos migratórios, desencadeados a partir das crises do petróleo (1973 e 1979), e os embates causados pela grilagem de terras.

Na década de 1980, quando eleito para governador do Estado do Rio de Janeiro, Leonel de Moura Brizola (1982-1986) apresentou como uma de suas metas a resolução da questão fundiária com ações pelas quais o governo forneceria "alimentos, material de construção, recursos financeiros para a compra e aluguel de material agrícola necessário, insumos, assistência técnica, além de infraestrutura social e produtiva." (OLIVEIRA, 2007, p.18). Ao mesmo tempo em que granjeava o reconhecimento do Estado como principal interlocutor dos demandantes por terras, essas ações de governo relativizavam o poder de organizações como o Movimento dos Sem-Terra (MST) no contexto das lutas.

Mesmo com as ações adotadas para minimizar os conflitos agrários, o que se constatou na década de 1980 foi a volta intensificada dos conflitos na periferia da região metropolitana do Rio de Janeiro, principalmente nos municípios de Magé, Nova Iguaçu e Itaboraí, com a (re)inserção das populações oriundas do campo, que agora foram descartadas da cidade devido ao desemprego e/ou subemprego gerado pela crise econômica.

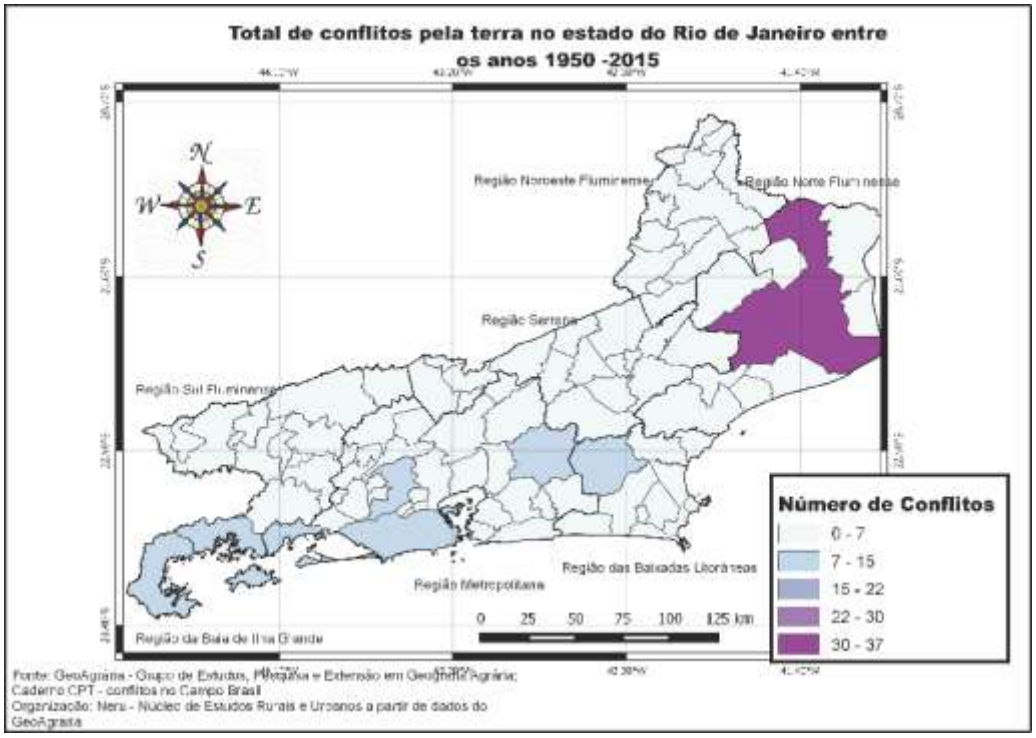
A eleição de Moreira Franco (1987-1991) representou um esvaziamento político da Secretaria responsável pela questão fundiária no estado, que foi incorporada à Secretaria de Habitação, acarretando redução nos recursos investidos na resolução de conflitos por terra, bem como na assistência prestada aos assentamentos.

Durante a década de 1990 e virada para o século XXI, os sucessivos governadores do Estado do Rio de Janeiro tiveram entre os compromissos de campanha diminuir os conflitos e as desigualdades no campo. Marcello Nunes de Alencar (1995-1998) quando eleito, sinalizou a retomada do processo de democratização de acesso à terra via políticas públicas desenvolvidas pelo Instituto de Terras e Cartografia do Estado do Rio de Janeiro (ITERJ). O governador Anthony Matheus de Oliveira, o Anthony Garotinho (1999-2002), e sua sucessora, Rosângela Barros Assed Matheus de Oliveira, a Rosinha Garotinho (2003-2007), mantiveram a atuação do ITERJ, merecendo destaque em seus governos a titulação de famílias e a assinatura do importante Convênio de Cooperação Técnica entre o Ministério das Cidades, a Associação de Prefeitos do Estado do Rio de Janeiro e o ITERJ, "visando o desenvolvimento de ações conjuntas destinadas a desenvolver o processo de regularização fundiária em todos os municípios do Estado." (OLIVEIRA, 2006, p. 8). A partir da assinatura do convênio e da proposta do governo de regularizar a

questão fundiária no Estado do Rio, foi criado o Programa Nossa Terra (2005). (OLIVEIRA, 2006).

Essas ações realizadas por sucessivos governos não foram capazes, contudo, de atenuar os conflitos agrários no estado, e a década de 1990 se caracterizou por uma maior interiorização da luta pela terra e pela reinserção do MST nas mobilizações e organização das ocupações no Norte Fluminense, sobretudo nas terras das muitas usinas de açúcar e álcool, que, a partir da década de 1980, iniciaram um processo falimentar que acarretou um desemprego expressivo, principalmente no município de Campos dos Goytacazes, que se notabilizou como epicentro de diversos conflitos por terra, fato constatado a partir da leitura dos cadernos da CPT (1985-2016) e espacializados na figura abaixo (Figura 3).

Figura 3 – Número de conflitos



Fonte: GUANABARÃ, 2017, p. 85.

Conflitos fundiários no Norte Fluminense e perspectivas de luta pela reforma

Como considerado pelos autores Pedlowski (2007), Cruz (2014) e Guanabarã (2017), à medida que se realizava gradualmente a modernização das lavouras, o

desemprego da população rural aumentava, tensionando as relações sociais entre os ex-funcionários das usinas (que passaram a ocupar essas terras ociosas) e os proprietários das terras ou patrões. Como exemplo desses conflitos, temos a ação organizada pela Federação das Associações dos Lavradores do Estado do Rio de Janeiro (FALERJ) em abril de 1963 com a ocupação nas proximidades do Parque Estadual do Desengano, na localidade de Imbé, situado no município de Campos dos Goytacazes. Segundo relatos, tinha em sua base, trabalhadores desempregados das usinas de açúcar no norte fluminense. (SIGAUD et al., 2008 apud GONÇALVES, 2012, p. 61).

Outro caso, foi a "ocupação [...] na fazenda Capelinha[5] em Conceição de Macabu [...] cuja principal atividade econômica fundamentava-se na agroindústria açucareira" (ZINGA, 2004 apud GONÇALVES, 2012, p. 70-71). As terras ocupadas pertenciam à usina Victor Sence, que não havia conseguido arcar com os custos da reestruturação técnica e econômica do setor, além de não honrar os passivos trabalhistas.

No município de Campos dos Goytacazes um marco na luta pela reforma agrária foi a ocupação das terras onde hoje é o assentamento Novo Horizonte[6], fato notório por ser o primeiro assentamento implantado no município, demonstrando para a cúpula nacional do MST o potencial dessa região. Para isso, um pequeno grupo de militantes oriundos dos estados de São Paulo e Paraná se instalou no Norte Fluminense a fim de organizar o movimento de forma similar ao que havia ocorrido no Pontal do Paranapanema. Um dos fatores que alimentavam a motivação das lideranças do MST para a realização de ocupações nesta região era a existência de inúmeras fazendas pertencentes às usinas de cana-de-açúcar em processo falimentar. (AQUINO, 2008, p. 63).

Desse modo, as ações tiveram como foco a região Norte Fluminense como demonstrado no Quadro 1, mas, em particular, o município de Campos dos Goytacazes, já que das vinte e três ocupações ocorridas na região, dez ocorreram no referido município.

---

[5] A mesma foi desapropriada no ano de 1997, sob pressões exercidas por trabalhadores mobilizados pelo MST.

[6] "[...] organizado a partir do processo de desapropriação da Usina que tinha o mesmo nome, e que privilegiou o assentamento dos seus ex-trabalhadores que permaneciam naquela região. Foram assentadas cerca de 300 famílias, sendo que 250 destas eram antigos moradores e ex-trabalhadores da usina e 50 famílias foram agregadas segundo critérios dos técnicos do INCRA." (CORDEIRO, 2010 apud GONÇALVES, 2012, p. 62).

Quadro 1 - Assentamentos Rurais no Norte Fluminense (1951-2008)

Projeto de Assentamento	**Ano de criação**	**Nº de família**	**Área (ha)**	**Município**
Novo Horizonte	1987	285	4.335,1000	Campos dos Goytacazes
Zumbi dos Palmares	1997	507	8.005,2900	Campos dos Goytacazes
Che Guevara	2000	74	1.119,6620	Campos dos Goytacazes
Ilha Grande	2001	58	822,218	Campos dos Goytacazes
Antônio de Farias	2001	93	1.221,0230	Campos dos Goytacazes
Terra Conquistada	2005	15	211,570	Campos dos Goytacazes
Dandara dos Palmares	2005	25	419,027	Campos dos Goytacazes
Santo Amaro	2005	40	584,3770	Campos dos Goytacazes
Oziel Alves I	2006	35	410,7336	Campos dos Goytacazes
Josué de Castro	2007	35	610,9988	Campos dos Goytacazes
25 de Março	2005	52	943,9374	Carapebus
João Batista Soares	2008	57	1212,945	Carapebus
Paz na Terra	2005	72	1052,9389	Cardoso Moreira
Franscisco Julião	2006	45	606,8879	Cardoso Moreira
Chico Mendes	2007	30	766,961	Cardoso Moreira
Zé Pureza	2008	20	242,2775	Conceição de Macabu
Capelinha	1997	116	1416,47	Conceição de Macabu
Fazenda São Domingos	2000	103	768	Conceição de Macabu
Imburo	1987	125	1206,3826	Macaé
Bem-Dizia	1999	53	1465,4835	Macaé
Macaé	1951	8	6103,54	Macaé
São Fidelis	2002	21	623,0027	São Fidelis
Tipity	1991	194	920	São Francisco de Itabapoana

Fonte: GUANABARÁ, 2017. Elaborado pelo autor com base em INCRA, 2016.

Declínio da Usina Baixa Grande e a construção do assentamento Ilha Grande

Entre os registros encontrados sobre as atividades da Usina Santo Amaro[7], o primeiro data de 1909, quando os jornais mencionavam o início de uma nova safra de cana-de-açúcar, pois a pouca oferta da matéria prima elevaria os preços. Em nota, o jornal Gazeta de Notícias (1909) fez destaque ao poderio produtivo da usina Santo Amaro, pois, em "1911, a usina apresenta uma produção de 101 toneladas de açúcar, correspondente a 1,18% da produção total das usinas de Campos" (PESSANHA, 2014, p. 28). Num período posterior, a produção e comercialização da cana-de-açúcar apresentaram sinais de oscilação, levando alguns proprietários (dentre eles os donos da Usina Santo Amaro) a optarem pela venda de suas propriedades. Como aludido por uma reportagem, "Os Srs. Plinio Pinto e J. Oliveira Castro & C. venderam a Usina Santo Amaro, pela quantia de 800:000$000, aos Srs. Américo Ney & C. e J. Soares & C. O negócio foi considerado vantajoso para ambas as partes." (A NOITE apud PESSANHA, 2014, p. 28). Os novos proprietários, se beneficiando da oferta de crédito do governo federal via empréstimos concedido pelo Banco do Brasil, puderam modernizar a planta industrial da usina, além de adquirirem e incorporarem as usinas Santa Cruz, Boa União e N.S do Desterro, criando a Companhia Baixa Grande. Contudo, diante da instabilidade econômica de 1929, os proprietários não conseguiram arcar com as parcelas do empréstimo, além de serem informados que o credor (Banco do Brasil) ingressou com uma demanda judicial para reaver o dinheiro ou que bens fossem penhorados. Mas, antes que qualquer ação de reintegração de posse fosse deferida pelo judiciário, a companhia foi posta à venda, sendo então adquirida pela empresa F.C.A. de Barros Barreto[8], que aproveitou os incentivos para o setor concedidos pelo governo federal via criação do Instituto do Açúcar e do Álcool (1933) para retomar a produção açucareira, fazendo com que a Usina Santo Amaro possuísse a destilaria mais recente do Estado, com capacidade para produzir 1.500.000 litros de álcool anidro, além de 7.200 toneladas de açúcar.

Nos anos 60, os resultados da companhia oscilaram bastante gerando um *déficit* operacional e fazendo com que novamente a companhia fosse fechada e posta à venda. O

[7] Os dados sobre a Usina Santo Amaro apresentam lacunas com relação à data de fundação, seus fundadores, quem a adquiriu em 1927 e o intervalo entre os decênios de 1930 a 1960.

[8] O nome da empresa era as iniciais de seu proprietário, Francisco Cavalcanti Albuquerque de Barros Barreto.

novo comprador do empreendimento foi a família cubana De La Riva, comandada pelo patriarca conhecido como Dom Fernando, com experiência na plantação de cana-de-açúcar em Cuba. Sob a administração dos La Riva, houve um período de adaptação e ajustes para que a Companhia Agrícola Baixa Grande inaugurasse uma nova fase a partir de 1970. O sucesso imediato da primeira safra sob a administração dos La Riva garantiu à Usina Santo Amaro figurar entre as principais produtoras da cidade até início da década de 1980. Diante da estagnação econômica dos anos 1980 e da falta de incentivos governamentais que auxiliassem a produção das lavouras de cana-de-açúcar, segundo Aquino (2008), ocorreu o fechamento parcial da usina, o que acarretou a demissão de trabalhadores e prejudicou a cadeia produtiva, gerando prejuízos e dívidas com os bancos. Mais adiante, por volta de 1995, a situação se agravou e a Companhia Baixa Grande deixou de produzir e beneficiar álcool e açúcar para se tornar fornecedora de matéria prima às outras usinas. Nos anos seguintes, a Companhia apresentou sinais evidentes de que não resistiria a mais uma safra ruim, pois não detinha recursos suficientes que pudessem reinvestir nas lavouras, além de dever quase R$ 1.000.000,00 aos antigos funcionários. (FOLHA DA MANHÃ, 1998). A Companhia anunciou o encerramento de suas atividades em 1999. Segundo Ourives (2008), a Usina Santo Amaro chegou a ter 6 mil empregados nos tempos áureos, mas, em 1995, esse número era de somente 420. Muitos desses desempregados eram moradores do atual 5º distrito de Campos dos Goytacazes e de São João da Barra e, após a falência da companhia, passaram a praticar a agricultura de subsistência. (PESSANHA, 2014, p.35).

Com o agravamento da crise no setor canavieiro na região, iniciou-se uma nova dinâmica territorial no Norte Fluminense, mais especificamente no município de Campos dos Goytacazes, caracterizada pela maior atuação do MST, que "afirmou que, em um dos 23 Estados onde está organizado, o MST vai definir ao menos duas áreas prioritárias de ocupação para apressar as desapropriações [...] no Rio de Janeiro. O líder sem-terra aponta a zona canavieira, em Campos, como de 'boa perspectiva' também por causa do desemprego provocado pela falência das usinas." (A CIDADE, 1997, p.5).

Uma das áreas escolhidas para as ocupações foram as terras da Companhia Agrícola Baixa Grande, e, com isso, "cerca de 100 pessoas ocuparam a Usina Ilha Grande, na madrugada de domingo por volta das 3hrs da manhã e não houve nenhum incidente." (FOLHA DA MANHÃ, 1998, p. 5). De acordo com os dirigentes do MST, a propriedade estava inoperante há dois anos e era ocupada por ex-funcionários da empresa.

O jornal Folha da Manhã estampou em sua capa a notícia:

> Depois da extinta usina São João, que tem hoje mais de 700 famílias assentadas, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) quer agora a desapropriação das fazendas da Companhia Agrícola Baixa Grande, ocupada na madrugada de domingo por 100 famílias de Campos e São Fidélis. (FOLHA DA MANHÃ, 1998, p. 4).

Com a consolidação da ocupação, duas ações foram desencadeadas, de um lado os coordenadores do MST se reuniram com a superintendência do INCRA/RJ para reivindicarem formalmente a desapropriação da terra, enquanto, do outro lado, o proprietário, Fernando De La Riva, condenou as invasões e reagiu tentando reaver suas terras através de medidas judiciais. Inicialmente, De La Riva, acionou a justiça com o pedido de reintegração de posse de suas terras, maquinários e lavouras (A CIDADE, 1998). Para isso, foi impetrada com apoio da Federação de Agricultura do Estado do Rio de Janeiro (FAERJ) uma ação contra o pedido de vistoria nas terras da Companhia Baixa Grande para fins de Reforma Agrária feito pelo MST/RJ ao INCRA. Na impetrada, De La Riva argumentava que a usina era dotada de eletrificação, sistema de irrigação, com 32 estaleiros de bombeamento e de plantio da cana. Para endossar a argumentação, o jornal Folha da Manhã (1998) publicou uma reportagem com o título "Incra espera estudo para desapropriar", seguido do subtítulo "Fazenda é produtiva". No corpo do texto, a reportagem relatava a importância de a fazenda voltar a funcionar e ilustrava com um documento do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, que dizia que as terras eram produtivas. (FOLHA DA MANHÃ, 1998, p. 5).

Não obtendo resposta positiva da Justiça, De La Riva sinalizou outro caminho, apontando para o confronto, mas as lideranças do movimento teriam prosseguido com a decisão de permanecer nas terras ocupadas. (A CIDADE, 1998).

Mais tarde,

> O superintendente estadual do Instituto Nacional e Reforma Agrária (Incra), Fernando Scotti, afirmou que a fazenda ocupada por 80 famílias sem-terra em Campos, Norte Fluminense, foi considerada improdutiva no último levantamento do Instituto na região. De acordo com Scotti, requisitos como o cultivo em 90% da área apta à lavoura não são cumpridos na propriedade, a fazenda Ilha Grande, pertencente ao cubano Fernando De la Riva, da companhia de açúcar Baixa Grande (FOLHA DA MANHÃ, 1999, p 5).

O tramite para a desapropriação da Companhia Agrícola Baixa Grande teve início no ano 2000. As terras pertencentes à Usina foram repassadas à superintendência do INCRA, para que a mesma pudesse instituir o assentamento.

Organização espacial do Assentamento Ilha Grande

Com a decisão judicial, o latifúndio correspondente às terras da usina cedeu lugar aos assentamentos Ilha Grande e Che Guevara, onde novas formas de relações sociais, culturais, econômica e afetivas passaram a ser desenvolvidas. O assentamento rural se apresenta como um novo indutor/catalizador do processo de (re) produção e organização do espaço agrário, sendo necessário compreendê-lo a partir de suas especificidades identitárias, territoriais, políticas, sociais e econômicas.

Conforme afirmou em 2017 um dos entrevistados para esta pesquisa, J., os líderes do MST na região auxiliaram e orientaram no processo de ocupação com a experiência anteriormente adquirida.

> o MST nos ajudava. Eles que diziam como devíamos fazer as coisas, como era a melhor forma de plantar, o que plantar, onde podíamos fazer nossas roças... Tudo isso foi importante no início, pois aqui tinha muita gente e poucas pessoas se conheciam ou sabiam plantar.

O acompanhamento dado pelas lideranças do MST na ocupação foi fundamental na organização espacial e territorial do movimento, articulando mecanismos de luta e reinvindicação da terra. Para isso, propuseram cursos (da história de luta do MST no Brasil, manejo de pastagem criação de pequenas lavouras etc.), capacitação técnica dos ocupantes e construção da associação dos moradores.

Em outro relato, obtido no mesmo ano de 2017, T. descreveu a organização da ocupação: "Quando cheguei aqui, os embarracados estavam ali ô, do lado daquele rio [córrego Andrezza]. Ficamos um tempo ali, até que, com a organização posta pelo MST, mudamos de lugar e viemos para cá. Ficamos ali no caxibão, as terras são melhores". Em outra parte da conversa, T. argumentou que o MST estabeleceu alguns procedimentos, entre eles, a vigília.

> Quando montamos as barracas, ali perto da vila dos funcionários, tinham que tomar conta, então nós montamos plantões de vigília. Éramos grupos de quatro, às vezes de cinco homens. Ficamos acordado de madrugada para tomar conta contra os perigos dos

> outros e contra o fogo, porque não tinha luz. Aqui nós utilizamos vela.

Sobre a prestação de serviços, ele disse, ainda:

> No início da ocupação, eu não podia ficar o dia todo aqui, eu tinha que trabalhar na cidade, mas, para garantir minha terrinha, eu ajudei muito eles. Na época, eu tinha uma Kombi azul, então, eu quando podia, colocava todo mundo dentro da Kombi e íamos para reuniões que eram organizadas pelo MST nos outros assentamos. Eu também levava os produtos que tínhamos aqui para vender lá no centro.

Com o progresso da ocupação e a desapropriação das terras do Complexo Agrícola Baixa Grande, ocorreu a etapa de cadastramentos daqueles que teriam o interesse em obter um lote. Nas palavras de T.,

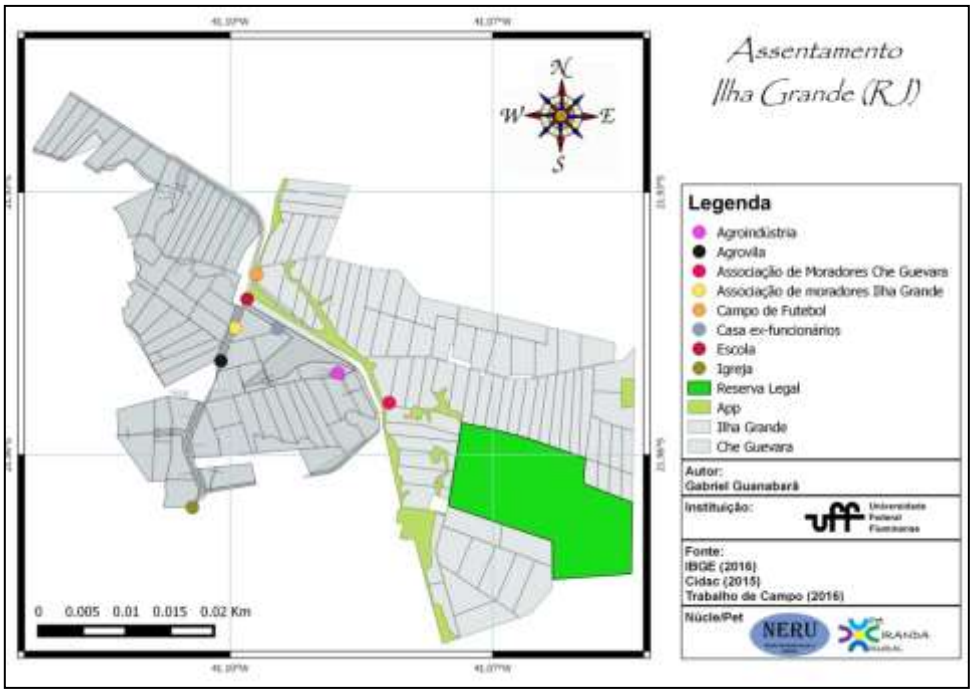
> Primeiro fizemos um cadastramento com o pessoal do MST, dávamos nosso nome, quantas pessoas tinham na família e quando chegamos à ocupação. Depois, fomos informados que teríamos que fazer um cadastro e enviar pelos correios para a sede do INCRA no Rio de Janeiro.

Mas, algumas pessoas/famílias anteciparam-se e demarcaram previamente seus lotes, "por critérios que os assentados definem como *passar a corda*, isto é, quando eles próprios sancionam a demarcação e distribuição dos *lotes*, medidos e delimitados com auxílio de uma corda." (CRUZ, 2014, p.45). Entretanto, esse critério gerou um desconforto interno no grupo, visto que alguns assentados se sentiram lesados, pois não tinham pleno conhecimento do lugar e acabaram ficando com lotes ruins, "como são chamados aqueles que sempre alagam nos meses chuvosos [...], concentrados na parte da reserva ambiental, que afora essas condições inadequadas aos cultivos, estão submetidos à seca nos demais meses." (CRUZ, 2014, p.47). Posteriormente, a demarcação por "passar a corda" foi respaldada pelos líderes do MST e homologada pelo INCRA no ato do processo de desapropriação.

Com a conquista da terra, as famílias organizaram outras formas de vida, de trabalho e produção, refuncionalizaram aquele território. Dessa forma, os assentamentos apresentaram-se como reestruturadores do campo, pois, à medida que são organizados, estabelecem novas formas de produção, novas práticas e novas formas de organização do trabalho. (BUTH; CORRÊA, 2006, p. 152). Os assentamentos promovem então, em

primeira instância e de forma perceptível, um reordenamento do uso da terra (BERGAMASCO; NORDER, 1996). Esse novo reordenamento do uso da terra perpassa os espaços públicos e/ou socialmente construídos pelos assentados e são identificados como espaços de articulação (social, política e econômica). A consciência de pertencimento e a valorização dos laços de solidariedade fazem o sujeito/assentado se reconhecer numa relação de vivência e pertencimento à comunidade através de suas ações e práticas cotidianas, que vão transformando e recriando o território, como pontuados na Figura 4, abaixo.

Figura 4 – Assentamento Ilha Grande



Fonte: GUANABARÃ, 2017, p. 24.

Em um primeiro ponto, podemos destacar a instalação da agroindústria, o que bem retrata a construção dessas novas redes que se estabelecem entre os assentados.

> A primeira agroindústria de alimentos em assentamento de reforma agrária no estado do Rio de Janeiro foi inaugurada, na segunda-feira, dia 19/05, em Campos dos Goytacazes, Norte fluminense. A unidade agroindustrial é resultado de projetos desenvolvidos pela Embrapa Agroindústria de Alimentos, INCRA e outros parceiros, e contou com a participação direta dos produtores em todas as suas etapas. Os produtores criaram a Cooperativa Mista dos Agricultores Familiares de Marreca e Babosa (COOPAMAB) para gerenciar o empreendimento coletivo. Participaram da inauguração os cooperados e

> assentados, representados por Vanilce Rangel, presidente da Cooperativa. Segundo o INCRA, 'A construção da agroindústria para a produção de açúcar mascavo, rapadura e melado é uma alternativa de renda para os agricultores familiares dos assentamentos à comercialização da cana-de-açúcar *in natura* diretamente às usinas sucroalcooleiras'. (EMBRAPA, 2014).

A agroindústria chegou a lograr êxito na sua fase inicial, produzindo e comercializando o que havia sido estabelecido pelo programa, contudo, conflitos internos fizeram com que fosse diminuindo sua atividade, concomitantemente à saída de seus cooperados/assentados até sua total paralisação. Segundo outro entrevistado, D., tais fatores foram motivados,

> [porque] as pessoas querem tudo para ela. Ela acha que aquilo lá é só dela (a presidenta da cooperativa), quer dizer quem pode ou não fazer parte e como fazer. Eu não concordo, assim como outras pessoas não concordam, então eu não participava. Fico aqui no meu lote e tá bom assim.

Outro espaço de sociabilidade vivenciado pelos assentados são as igrejas, em realce nas imagens abaixo (Figura 5), que denotam práticas e relações simbólicas e culturais no espaço refuncionalizado.

Figura 5: Igrejas na região de assentamento

Fonte: GUANABARÃ, 2017.

Dentre as atividades que permitem maior interação social entre os homens foi mencionado pelos assentados o convívio durante as partidas de futebol, num campinho de terra batida (Figura 6). Entre uma partida e outra, eles dialogam dialogam sobre

assuntos envolvendo o assentamento e os lotes, além de trocarem informações e experiências.

Figura 6 – Campo de futebol

Fonte: GUANABARÃ, 2017.

Considerações finais

A análise realizada mostra como os assentamentos rurais representam um processo de reorganização territorial, produzindo novas formas de ordenamento e uso do território, sem que isso signifique o abandono total da história daquele território e, tampouco, a trajetória dos assentados.

> Como territórios criados e apropriados, nas dimensões da luta pela terra, os assentamentos representam [...] um '(...) espaço socialmente produzido, que exprime as características do espaço a que pertence, porém, destaca-se pela dimensão que assume enquanto objeto de disputa e de enfrentamentos (...)' enquanto processo efetivo de territorialização (...) assume também, uma dimensão tanto concreta como simbólica (MOREIRA; TARGINO, 2007, p. 4-5 apud DOURADO, 2013, p.12).

O assentamento rural passa a caracterizar as suas especificidades de,

> Um território alternativo que se configura propondo uma outra forma de organização social do espaço geográfico que deixa de ser abstrato, que passa do sonho a concretude expressa através da conquista da terra, de re-construção da identidade e da territorialidade. São as novas relações que surgem do novo território (MEDEIROS, 2009, p. 219 apud DOURADO, 2013, p. 13).

Nessa nova etapa o assentamento enquanto território tem o desafio de se reinventar frente às adversidades institucionais e ao descrédito manipulado por seus

adversários históricos. Portanto, mesmo que restrito e de inúmeras dificuldades, o processo de reforma agrária tem demonstrado sua potencialidade na medida em que os assentamentos rurais existentes têm produzido transformações significativas nas condições de vida das populações assentadas, assim como introduzindo mudanças nas regiões onde são criados (LEITE, 2007).

A minimização do debate faz com que a solução do problema seja a simplória e ilusória oferta de um pedaço de terra, que não obstante ser o bem almejado, não encerra em si – quando somente um pedaço de terra – todo o potencial que o processo de reforma agrária tem de ressignificar a existência dos assentados, instituindo novas relações intra e intersociais, e com o próprio território, agora reapropriado.

Como indica Leite (2007, p. 3), "está na hora de romper com essa armadilha e retirar da reforma agrária o caráter reducionista ao qual o tema vem sendo condenado." O assentamento é um território onde se desenvolvem relações de vida e produção que são materializadas a partir da (re)organização e do (re)ordenamento do território pelos sujeitos que nele vivem e nele se reproduzem.

Ao nosso ver, os assentamentos rurais passam a significar a des-territorialização, re-territorialização e territorialização desses novos sujeitos em um ambiente refuncionalizado nas suas práticas cotidianas. Nisso,

> Os assentamentos têm provocado um redesenho da zona rural, modificando a paisagem, o padrão distributivo da população e o traçado das estradas, levando à formação de novos aglomerados populacionais, mudando o padrão produtivo, às vezes estimulando a autonomização de distritos e mesmo a criação de novos municípios (HEREDIA et al., 2002, p. 108 apud ALENTEJANO, 2003, p. 200).

Referências:

ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo. **Reforma agrária, território e desenvolvimento no Rio de Janeiro**. 2003. 297 f. Tese. (Doutorado) Instituto de ciências humanas e sociais. Departamento de Desenvolvimento, agricultura e sociedade. Curso de Pós-Graduação em desenvolvimento, agricultura e sociedade. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRRJ/CPDA, 2003.

ALENTEJANO, Paulo Roberto R. A evolução do espaço agrário Fluminense. **GEOgraphia**, América do Norte, v. 7, n. 13, fev. 2005. p. 49-70. Disponível em http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/view/179/171. Acesso em: 17 jan. 2016.

AREZZO, Dryden Castro de. Administração fundiária no Estado do Rio de Janeiro: das sesmarias à colonização e assentamentos. In. CARNEIRO, Maria José. Et al. **Campo aberto. O rural no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Contracapa, 1998.

AQUINO, Silvia Lima de. **A Caminho do Campo: As Relações entre Reforma Agrária e Migrações rural-urbano-rural e urbano-rural. Um Estudo de Caso em Campos dos Goytacazes – RJ.** 2008.169p. Dissertação (Mestrado de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento Agricultura E Sociedade – CPDA. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2008.

BERGAMASCO, S. M. P. P.; NORDER, L. A. C. **O que são assentamentos rurais.** São Paulo: Brasiliense, 1996.

CRUZ, Rodrigo Pennutt da. **Assentados, assentados: diferenciação social e reordenações políticas**. Niterói: Alternativa, 2014.

DATALUTA – **Banco de Dados da Luta pela Terra**: Relatório Brasil 2014. Disponível em http://www2.fct.unesp.br/nera/relatoriosbr.php . Acesso em: 10 jan. 2017.

DOURADO, A. M. Território, Territórios: Identidade dos assentamentos de reforma agrária em questão. **In Observatório Geográfico da América Latina – Engal 14º** ed. Reencunentro de los saberes territoriales Latinoamericano, 2014. Disponível em: http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal14.html. Acesso: 31 jan. 2017.

GUANABARÃ, Gabriel Lemos Marques. **Dinâmica territorial da região Norte Fluminense: Um olhar sobre o assentamento Ilha Grande – Campos dos Goytacazes – (RJ).** 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional. Departamento de Geografia. Campos dos Goytacazes: Universidade Federal Fluminense, 2017.

GONÇALVES, Renato Luiz**. A atuação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) em Campos dos Goytacazes, RJ: uma análise do Assentamento Zumbi dos Palmares**. 2012. Dissertação (Pós-Graduação em Extensão Rural) Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais, MG, 2012. Disponível em: http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/2012%20Renato%20Luiz%20Gon%C3%A7alves.pdf. Acesso em: 21 nov. 2016.

OURIVES, Paulo de Almeida. **Reminiscências culturais dos aceiros de cana da Baixada Campista.** [on-line, 2008]. Disponível em: http://pauloaourivesnipecreminiscencias.blogspot.com.br . Acesso em: 21 nov. 2016.

OLIVEIRA, Danielle Barbosa da Silva. A política de reforma agrária no Estado do Rio de Janeiro: o assentamento Associação Mutirão da Conquista – Valença / RJ, como estudo de caso. In: Encontro de Grupos de Pesquisa "Agricultura, Desenvolvimento Regional e Transformações Socioespaciais", 2. **Anais**... Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria: 2006. Disponível em http://w3.ufsm.br/engrup/iiengrup/pdf/t07.pdf . Acesso em: 15 jul. 2016.

OLIVEIRA, Danielle Barbosa da Silva. Reforma Agrária e Assentamentos Rurais no Estado do Rio de Janeiro: uma análise comparativa da política governamental**. In. III Encontro de Grupos de Pesquisa "Agricultura, Desenvolvimento Regional e Transformações Socioespaciais"**, 2. **Anais**... Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria: 2006. Disponível em http://w3.ufsm.br/engrup/iiengrup/pdf/t07.pdf . Acesso em: 15 jul. 2016.

PESSANHA, Leonardo Ribeiro M. **Transformações territoriais e socioambientais do Norte Fluminense: das usinas de açúcar ao complexo industrial do Porto do Açu**. 2014. Dissertação (Mestrado) IFF. Programa de Pós-Graduação em Engenharia Ambiental. Campos dos Goytacazes, 2014. Disponível em: http://ppea.iff.edu.br/prod-cientifica/2014-1. Acesso em: 01 jul. 2016.

PEDLOWSKI, M. A; CORDEIRO, M. S.S; RAMOS, V. Q; TERRA, M. A. C. Os Limites da Reforma Agrária Desassistida na Região Norte do Estado do Rio de Janeiro: Entre o Descaso do Estado e a Resistência dos Assentados. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, 13. **Anais...** Recife, 2007.

SILVA, Rafaela Gonçalves da. **Questão Agrária e Desenvolvimento Rural: um estudo de caso do Assentamento Antônio de Farias no Município de Campos dos Goytacazes**. 2014. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional. Departamento de Ciências Econômicas. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2014.

SOUZA, Joseane de; FRUTUOZO, José Victor de Paula. Rio de Janeiro: Considerações sobre os processos de expansão urbana e interiorização do crescimento (1980 – 2010) urbe. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, 10 (1), p. 124-139, jan./abr. 2018.

Reportagens citadas

Destino das terras de Baixa Grande. **A Cidade**, Campos dos Goytacazes, 06 jan. 1998, p.3.

Após a Usina São João, MST mira outras usinas. **Folha da Manhã**, Campos dos Goytacazes, 06 jan. 1998, p.4.

Incra espera estudo para desapropriar. **Folha da Manhã**, Campos dos Goytacazes, 09 jan. 1998, p. 5.

Depois de chamar invasores de sua fazenda de vagabundos, usineiro garante que não pretende usar a violência para expulsá-los. **A Cidade**, Campos dos Goytacazes, 11 jan. 1998, p 3.

Incra espera estudo para desapropriar. **Folha da Manhã**, Campos dos Goytacazes, 11 jan. 1998, p. 5.

Incra depende da conclusão de pesquisa para desapropriar fazenda. **Folha da Manhã**, Campos dos Goytacazes, 12 fev, 1999, p 5.

BRASILEIRAS "DISTINTAS": BIOGRAFIAS FEMININAS NO BRASIL OITOCENTISTA

Fernanda Pereira dos Santos[1]

Introdução

Joaquim Norberto de Sousa Silva era membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e compartilhava, grosso modo, dos mesmos ideais dos demais letrados da instituição, que buscava elaborar uma história nacional que pudesse ser aceita no interior e no exterior do país em construção. Autor de muitas biografias, algumas delas publicadas na revista do IHGB, Sousa Silva teve grande importância no que diz respeito à construção de uma nacionalidade. Em específico, escrevendo sobre o que foi realizado por determinadas mulheres, consideradas por ele dignas de nota, buscou torná-las exemplos para os modos femininos.

No Brasil, a criação do IHGB e de seu periódico abriu espaço para o debate sobre biografia e história no país, visto que este possuía uma seção específica para publicação de biografias, em que eram homenageados (sobretudo) homens que se destacavam nos serviços prestados à "pátria", o que corroborava para o projeto de uma história nacional.

Discutiremos como pensar sobre uma história das mulheres, abordando as lacunas e os silêncios inerentes a esse campo recente da historiografia. Assim como no caso de outras minorias, as mulheres foram silenciadas durante um longo período. Demonstraremos a maneira como elas eram retratadas nas escassas fontes oficiais e nos debruçaremos sobre as possibilidades de trabalhar as fontes privadas para entender a participação feminina na história. Falaremos também da tentativa frustrada da entrada no

[1] Licenciada e bacharel em História pela Universidade Federal Fluminense - Polo Universitário de Campos dos Goytacazes. Pós-graduanda em História e Cultura no Brasil e professora da rede privada da cidade de Campos dos Goytacazes. Tem experiência na área de Memória e História, com ênfase em História do Brasil Colonial. E-mail: fe.saantos@hotmail.com

IHGB de Beatriz Francisca de Assis Brandão, indicada por Sousa Silva. Por fim, nos inclinaremos sobre as biografias escritas por Sousa Silva, partindo da análise de suas narrativas. Destacaremos como ele estabeleceu motivos pelos quais as mulheres mereciam ser lembradas, utilizando dessa construção, de uma memória heroica das personagens, para perpetuar os preceitos valorizados de como uma mulher deveria se portar na sociedade, estabelecendo um modelo para a "brasileira perfeita".

A biografia no Brasil: a Revista do IHGB

O debate sobre a relação entre biografia e história ganhou espaço no Brasil durante o século XIX, com o surgimento do IHGB, associação responsável, entre outros aspectos, por construir uma história nacional, levando a que essa discussão tomasse contornos mais definidos. Isso porque o periódico da instituição, a Revista Trimensal de História e Geographia ou Jornal do Instituto Historico Geographico Brasileiro, fundado no Rio de Janeiro pela Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional e publicado desde 1839 (SANCHEZ, 2003, p. 56), contava com uma sessão dedicada à biografia dos homens e mulheres reconhecidos como ilustres por serviços prestados à pátria.

O surgimento dessas instituições está ligado à chegada da Corte portuguesa, que trouxe infraestrutura para o desenvolvimento e funcionamento de diversos serviços urbanos. Como consequências da mudança da família real para o Brasil, ocorrem a criação de tribunais de justiça, do Banco do Brasil, da Biblioteca Real, do Museu Nacional, da Academia Militar, das escolas de Medicina, da Academia de Belas-Artes e a chegada da Missão Francesa, o que contribuiu para o aumento do espaço institucional dos letrados. Ao longo do período joanino e após a Independência, o grupo de letrados continuava a se fortalecer com a fundação da Real Biblioteca (1810), Escolas de Direito de São Paulo e Olinda (1828), Arquivo Nacional (1838), além do próprio IHGB (1838), entre outros. Januário da Cunha Barbosa e Raymundo José da Cunha Mattos, em sua proposta para a criação do IHGB, afirmavam a necessidade de uma instituição que servisse como local para centralizar os documentos, que estavam espalhados pelas províncias brasileiras e por outros países e que poderiam servir aos interesses do Império (SANCHEZ, 2003, p.25).

Após criado, em 1838, as diretrizes do IHGB foram estabelecidas. Cunha Barbosa e Cunha Mattos continuaram à frente das principais iniciativas e o primeiro presidente eleito foi José Feliciano Fernandes Pinheiro, sendo que três eram membros do Instituto Histórico de Paris. O primeiro estatuto, redigido pelos três previa organizar a coleção,

criar um método de acervo, arquivar e publicar: "Ao longo dos seus primeiros anos, estas eram as palavras de ordem, logo reforçadas por alguns artigos e debates nas sessões do Instituto a respeito de quais seriam esses 'documentos necessários' que deveriam ser recolhidos" (SANCHEZ, 2003, p. 26). Outra característica presente nesses anos iniciais do IHGB foi seu forte relacionamento com outras sociedades letradas/intelectuais, com as quais trocava correspondências, estabelecendo uma rede, mantendo-as a par das discussões desenvolvidas e buscando reconhecimento das mesmas. Entre estas, estava o Instituto de Paris, que foi o modelo para a criação do IHGB.

Manoel Luís Salgado Guimarães declara que a produção historiográfica brasileira permaneceu restrita durante muito tempo no século XIX, produzida pelas elites letradas, uma herança do Iluminismo. O lugar onde se produz esse discurso historiográfico será importante para a discussão da questão nacional.

Muitos desses fundadores do IHGB eram nascidos em Portugal e vieram para o Brasil na esteira das transformações produzidas na Europa devido à invasão napoleônica na Península Ibérica. Isso teria, ainda, influenciado na socialização de tais homens, já que o IHGB foi criado nos princípios de recusa ao ideário e práticas da Revolução Francesa e de fidelidade à casa reinante de Bragança.

Guimarães (1998, p. 6) destaca que essa historiografia definirá os contornos de uma dada nacionalidade, uma identidade para atuar no interior e no exterior do país. A construção da nação não seria feita em oposição à Portugal, mas como continuadora da tarefa civilizadora portuguesa.

O imperador D. Pedro I demonstrará sua proteção ao IHGB com o financiamento de 75% do seu erário ao longo de todo o século XIX (SANCHEZ, 2003). Isso foi essencial para a estabilidade da associação, já que, para a realização de projetos especiais, como viagens exploratórias e coletas de materiais em arquivos estrangeiros, por exemplo, o IHGB se via obrigado a recorrer ao Estado. Tal relação entre Estado e discurso historiográfico produzido por essa elite no século XIX começou a ficar mais evidente em 1849/50, com a consolidação do poder monárquico e seu projeto centralizador. Isso porque, a partir de 15 de dezembro de 1849, a nova sede do IHGB foi inaugurada no Paço da Cidade, passando a contar com uma participação mais ativa do Imperador, com a sugestão de temas, patrocínio e prêmios para os trabalhos científicos, passando a imagem de monarca esclarecido. Como lembra Guimarães (1998), o Instituto se empenhava e escrever sobre um Brasil iluminado, esclarecido e civilizador.

Quanto à forma como esses trabalhos do IHGB eram conduzidos, pode-se verificar que o periódico da instituição tinha o papel de publicizar o trabalho que vinha sendo desenvolvido. A nomenclatura original da revista persistiu até 1850, quando houve a supressão da designação de "jornal". O título duplo representava a sutil fronteira entre os gêneros durante sua criação e até depois (SANCHEZ, 2003). Era publicada com periodicidade trimestral e a paginação era contínua, para que, ao final do ano, fosse transformada em um único tomo. Tinha seus exemplares reeditados quando se esgotavam. Apesar de a revista não apresentar uma divisão rigorosa quanto aos textos em relação aos temas neles abordados, as atas e as biografias eram constantemente publicadas num espaço relativamente delimitado em seu interior (Idem).

As biografias foram muito exploradas nesse periódico. Necrológios (obituários) representavam cerca de 30% do total de textos publicados na revista entre 1839-1889. Os "elogios históricos", como também eram chamados, constituíram uma marca do Instituto Histórico. Caracterizavam-se como elogios fúnebres de associados recém-falecidos, feitos pelo orador da instituição, realçando os feitos e virtudes do colega que partiu. Isso era feito durante as sessões especiais da associação, e mesmo fora dela, pois os membros que faleciam podiam ter seu túmulo visitado pelos sócios representantes, principalmente pelo orador que, conforme já indicado, era o responsável por laurear os feitos do morto.

Além dos necrológios publicados na revista, havia uma sessão específica para biografias, denominada "Biografia dos Brasileiros Distintos por Letras, Armas, Virtudes, etc." (Figura 1). Esse título sofreu modificações ao longo dos anos, embora essas mudanças não possuíssem uma lógica aparente, já que alguns nomes voltaram a ser utilizados.

Figura 1 - Tabela de título da seção biografia

TÍTULOS UTILIZADOS	SIGLA
Biographia dos Brazileiros Illustres pelas Sciencias, Letras, Armas e Virtudes	iclav
Biographia dos Brazileiros Distinctos pelas Sciencias, Letras, Armas e Virtudes	dclav
Biographia dos Brazileiros Distinctos pelas Letras, Armas, Virtudes, etc.	dlav
Biographia dos Brazileiros Distinctos pelas Armas, Letras, Virtudes, etc.	dalv
Biographia dos Brazileiros Distinctos pelas Letras, Artes, Armas, Virtudes, etc.	dlaav
Biographia dos Brazileiros Illustres pelas Letras, Armas, Virtudes, etc.	ilav
Biographia dos Brazileiros Illustres pelas Armas, Letras,Virtudes, etc.	ialv
Biographia de Brasileiros Distinctos ou de Indivíduos Illustres que bem Servissem o Brasil &c.	di
Biographia dos Brazileiros Illustres ou de Pessoas Eminentes que Serviram no Brazil ou ao Brazil	ie

Fonte: SANCHEZ, 2003, p. 107.

O surgimento do IHGB proporcionou um ambiente propício aos trabalhos e pesquisas. Assim, a biografia também encontrou espaço no Brasil do século XIX, ainda que atrelada à visão da descrição da vida dos grandes homens, destacados em diversas áreas, retratados como tendo uma vida linear, coerente e um exemplo a ser seguido.

Uma última característica que deve ser destacada a partir do estudo de Sanchez sobre as biografias é que no período entre 1839-1886, de um total de 130 biografias, haviam somente três dedicadas a mulheres, sendo retratadas sob a ótica masculina. Essas biografias serão analisadas adiante, quando faremos uma comparação com a memória construída em torno de Benta Pereira de Souza, outra mulher que se tornou famosa devido aos serviços prestados durante um levante popular ocorrido na cidade de Campos dos Goytacazes, em 21 de março de 1748.

O autor das únicas três biografias femininas, Sousa Silva, exaltou nestes trabalhos características do que se espera em uma boa mulher e cidadã. O que vai de encontro ao que diz Rachel Soihet, sobre o ostracismo pelo qual a história das mulheres passou durante um longo período. Somente a partir do desenvolvimento dos novos campos da história, já no século XX, como o da história das mentalidades e da história cultural, é que se reforçará o avanço na abordagem do feminino. (SANCHEZ, 2003, p.113; SOIHET, 1997, p.263-264).

> [...] ao mesmo tempo em que são excessivamente descritas, representadas e imaginadas, são também silenciadas. Silêncio, não no sentido da ausência de fontes sobre as mulheres, mas na representação dos relatos que se fazem delas; silêncio no sentido da falta de discursos autênticos e da assimetria sexual, já que esses discursos eram produzidos por homens; silêncio no sentido da falta de fontes que retratem a existência cotidiana e particular da vida real. Mulheres comuns deixaram poucos vestígios materiais que pudessem ser considerados fontes históricas, como correspondência, diários íntimos, autobiografias, declarações de amor e objetos pessoais. Os vestígios dessas mulheres foram apagados, destruídos, desprezados (muitas vezes por elas mesmas). (PERROT *apud* ÁVILA, 2009, p. 249-250).

Assim, aquele pequeno número de biografias femininas encontradas na *Revista* IHGB[2] também deve ser problematizado, bem como o fato de essas três personagens

[2] Daqui para frente, ao me referir da Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, escreverei somente *Revista do IHGB*.

serem descritas com o título "Dona". Ou seja, eram, possivelmente, mulheres igualmente ilustres por possuírem uma distinção social em relação às demais mulheres, reforçando uma escolha de classe e nada inconsciente sobre quais personalidades seriam homenageadas. Pierre Nora (1993) e Maurice Halbwachs (1990) indicam que a memória é construída coletivamente, o que nos leva a entender que, ao biografar essas mulheres, Sousa Silva perpetuaria seus feitos dignos de serem lembrados, pois seriam importantes para aquele projeto levado a cabo pelo IHGB.

Como foi constatado, não havia interesse em biografar mulheres naquele contexto, assim como ao longo da história as mulheres são pouquíssimas vezes mencionadas. Isso nos leva a levantar a hipótese de que, ao entrar para a galeria de brasileiros ilustres, os feitos dessas mulheres serviriam como exemplos de postura para homens e, principalmente, para outras mulheres.

Rebeca Contrera Ávila (2009), baseada em Michele Perrot, atesta que entre as razões apresentadas para a invisibilidade histórica das mulheres, , destaca-se que o silêncio mais profundo é o silêncio do relato, pois se é dominado pelo exclusivismo político, econômico e social masculino, onde a história produzida é a história das rainhas e heroínas ou a história das mulheres imaginadas e idealizadas pelos homens. Antônio Losandro Tedeschi (2012), discutindo Cécile Dauphin, recorda que Marc Bloch colocou o homem no centro da investigação histórica, sendo esse, um homem assexuado. Logo, é de se esperar que quando homens escrevem sobre a a história dos homens, pareça natural a exclusão feminina. Enquanto a história política mais tradicional esteve em voga, seu objeto excluía as mulheres. Elas eram poucas vezes mencionadas e, nas raras vezes em que isso ocorria, era sob a ótica masculina. A partir da "Nova História", como citado anteriormente, abriu-se o espaço para os "excluídos".

Para compreender melhor o papel feminino nas sociedades é preciso realizar uma crítica de fontes que necessariamente passam pela visão masculina – algo ainda mais notável para o período em questão. Este trabalho, portanto, pretende realizar essa problematização: entender como eram retratadas essas mulheres e quais eram as suas características mais valorizadas em biografias e memórias escritas pelos homens de letras do Brasil oitocentista.

Mulheres e o IHGB

Os registros públicos sobre as mulheres são raros porque elas estavam destinadas à esfera privada, por um longo período estiveram ausentes das atividades consideradas dignas de serem registradas para o conhecimento de gerações futuras. Mulheres eram mencionadas, sobretudo, quando perturbavam a ordem pública, com destaque para os registros policiais e processos criminais, que são fontes privilegiadas de acesso ao mundo feminino nos seguimentos populares, assim como nos próprios depoimentos e nos jornais. As fontes de âmbito privado, como cartas e diários, somente foram consideradas com os *Annales* e o surgimento da "Nova História", tornando-se passíveis à análise de historiadores, ainda que estas não incluíssem ainda uma visão sobre a mulher do povo, pobre e iletrada (SOIHET, 1997, p. 282-283).

As mulheres eram lembradas quando seus murmúrios incomodavam, como, por exemplo, quando o pão estava caro ou quando faziam algazarras contra comerciantes ou senhorios. A observação dessas mulheres obedecia ao critério de ordem e de papel, pouco interessava às mulheres singulares. A autora destaca, ainda, que o olhar de homens sobre os homens e os arquivos públicos as silenciavam. (PERROT, 2005, p.35).

O silêncio foi estimulado através dos séculos por religiões, sistemas políticos e manuais de comportamento e, apesar da deficiência de fontes que auxiliem a compreensão da participação das mulheres na história, e que por muitas vezes causou dúvida sobre o protagonismo feminino, em contrapartida, observa-se a proliferação de discursos e imagens, sendo as mulheres mais imaginadas do que descritas ou contadas (PERROT, 2005, p.11). As poucas menções às mulheres nos textos ocorriam a partir da ótica masculina e no caso desse nosso estudo, durante o século XIX, os sócios efetivos do IHGB eram exclusivamente homens. Sanchez encontrou somente um registro da tentativa de uma mulher de entrar no IHGB, proposta por Sousa Silva em nome de Dona Beatriz Francisca de Assis Brandão (Figura 1).

Figura 2 - D. Beatriz Francisca de Assis Brandão

Fonte: https://goo.gl/ZMygB8, 2019.

Em 25 de outubro de 1850, a proposta foi respondida pela comissão composta por Joaquim Manoel de Macedo e Gonçalves Dias (SANCHEZ, 2010, p.41; PEREIRA, 2010, p.22):

> A comissão encarregada de dar um parecer sobre a proposta, que apresenta, para ser admitida na classe dos membros honorários do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro a Ilma. Sra. D. Beatriz Francisca de Assis Brandão, compreendendo também que muito se faz criar [*sic*] incentivos às nossas patrícias, receosas de se dar ao cultivo das letras, muito aplaudiu o generoso pensamento dos ilustres signatários da proposta, e examinando maduramente os estatutos e neles não encontrando disposição alguma relativa à matéria da proposta, tendo em devida atenção o princípio de que a lei tolera pelo menos aquilo que não proíbe, com a mais viva satisfação declara, que não se pode legalmente disputar às senhoras o direito de fazer parte desta importante associação. Consequentemente, a comissão seria de parecer que a proposta fosse pelo Instituto aprovada, se outras considerações não a movessem a julgar mais conveniente que, por ora, se não delibere a respeito de sua matéria. Os ilustres proponentes recomendam o nome da Ilma. Sra. D. Beatriz Francisca de Assis Brandão como distinta poetisa brasileira: embora as composições de nossa respeitável patrícia não tenha [*sic*] visto a luz da imprensa e aos signatários deste parecer não tenham cabido a honra de apreciar mais de uma, duas, de suas composições poéticas, suficiente é o testemunho dos ilustres proponentes, tanto mais que são eles juízes na matéria: no entanto entende a comissão que o Instituto deve basear seus juízos em provas públicas, quando outras não lhe forem especialmente oferecidas: admitindo-se porém que essas provas tenham já sido apresentadas, parecia à comissão mais concludente, que a distinta

> poetisa fosse recebida como ornamento de uma sociedade literária, cujos fins não estejam limitados à história e à geografia. Respeitando muito, tendo em subido apreço os merecimentos da nossa distinta patrícia, a comissão hesitaria ainda, e apesar das considerações expostas, em oferecer este parecer, se porventura não houvesse no Instituto a ideia da criação de uma Academia Brasileira para a ela remeter a proposta oferecida (REVISTA DO IHGB *apud* PEREIRA, 2010, p. 22).

Antes de falarmos da rejeição à tentativa de ingresso de D. Beatriz, é interessante conhecer papel de Joaquim Manuel de Macedo, que foi contrário à sua admissão. Macedo se formou em medicina no ano de 1844, mas nunca chegou a exercer sua profissão. Foi escritor de romances, crônicas, peças de teatro, além de ter atuado em outras áreas como educação, política e imprensa. Também foi sócio do Conservatório Brasileiro e do IHGB, e neste último foi orador durante anos. Mas, de acordo com Isadora Tavares Maleval, foi a escrita o que o destacou, por conta de seus romances, como *A moreninha*, obra de muita importância para se entender o gênero no século XIX, e de escritos na imprensa periódica (MALEVAL, 2017, p. 54).

Macedo se revelou um verdadeiro biógrafo, já que, como orador, a cada sessão aniversária do Instituto, lembrava o falecimento dos sócios do ano anterior e seus trabalhos mais constantes para a *Revista do IHGB* eram os apontamentos biográficos, sobretudo os "Elogios Fúnebres", ainda que "acadêmicos". Mesmo não podendo ser considerado um grande historiador, já que produziu poucos títulos de história, atuou como avaliador de trabalhos de cunho historiográfico e também como professor da disciplina no Imperial Colégio de Pedro II, o que permite afirmar que ele estava ciente das discussões mais recentes sobre o tema. (MALEVAL, 2017, p.55). Foi, além disso, autor de alguns dos mais importantes manuais de história nacional: as Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio do D. Pedro II, publicadas entre 1861 e 1863, e as Lições de História do Brasil para uso das escolas de Instrução Primária, editadas em seguida.

Ele se preocupava em detalhar o que compreendia ser o trabalho do historiador e escrever biografias fez com que utilizasse os preceitos mais rigorosos da história, até porque não compreendia os dois gêneros como sendo antagônicos. Possuía noção sobre o princípio de imparcialidade do historiador e por isso sabia que "falar sobre o tempo presente era tarefa de difícil concretização em termos de escrita da história" (OLIVEIRA *apud* MALEVAL, 2017, p.55).

Macedo tinha uma voz imponente para resolver querelas dentro do IHGB e que dedicou seus esforços ao esclarecimento dos limites para o trabalho do historiador, acreditando que acontecimentos contemporâneos só poderiam ser parte de uma história construída no futuro, ainda que formada pelas contribuições recolhidas no presente (MALEVAL, 2017, p.55). Sua oposição à solicitação de D. Beatriz vinha na contramão, inclusive, de seu reconhecimento em outros casos da contribuição de não historiadores para a produção da história nacional.

D. Beatriz nasceu em Vila Rica em 29 de julho de 1779, filha de aristocrática família estabelecida em Vila Rica, Minas Gerais. Ela foi poetisa, educadora, musicista, tradutora de poesias italianas e francesas e, mesmo com essas características que a distinguiam socialmente, teve seu pedido recusado. O principal argumento seria que a candidatura dela não era apropriada ao Instituto que, segundo eles, tinha seu interesse restrito aos estudos geográficos e históricos (PEREIRA, 2010, p.23; SANCHEZ, 2010, p.44).

A partir de 1851, mudanças introduziram novidades na estrutura e funcionamento da agremiação. De acordo com Lucia Guimarães, as atividades de investigações de fontes se tornaram responsabilidade de duas comissões, a de revisão de manuscritos e a de pesquisa de documentos, e o ingresso de novos membros ganhou outros critérios, exigindo comprovação intelectual dos membros do quadro efetivo quanto aos candidatos a uma vaga. Eles teriam ainda que doar uma "obra de valor" para a biblioteca ou um "presente" para a instituição (GUIMARÃES, 1997, p.486-487).

Tais mudanças, principalmente as formalidades acadêmicas, trariam um arejamento ao quadro do Instituto, pois sairiam de cena os políticos profissionais, privilegiando em seu lugar os intelectuais, o dito "sangue novo". Entretanto, não foi o que ocorreu:

> Os Novos Estatutos ampliaram as linhas de pesquisa, mudaram os critérios de entrada, privilegiando as virtudes do intelecto. Mas, estrategicamente, não ampliaram o número de vagas na categoria de sócios efetivos. Ou seja, daqueles que tinham o poder decisório na "Casa". O quadro efetivo ficou limitado a 50 integrantes, ficando a abertura de vagas condicionada ao falecimento de algum membro titular. (GUIMARÃES, 1997, p.487).

Percebe-se então, que de fato, os grupos fundadores mantiveram seu controle, incluindo nesse quesito a renovação do quadro, que se modificava de forma lenta e

gradativa, segundo os "desígnios da Providência" e os olhos do Imperador. (GUIMARÃES, 1997, p.487).

As formalidades empregadas dois anos depois da tentativa de D. Beatriz de entrar no IHGB não alteraram o caráter excludente da Instituição, já que era necessária uma indicação bem "apadrinhada". Guimarães relata os casos em que as redes de sociabilidade e influência contavam muito mais do que a produção científica na área, como o caso de Varnhagen, conhecedor das artimanhas da Comissão de Admissão, e que solicitou ao Imperador uma ajuda para o ingresso de seu protegido, suplente de deputado, Cândido Mendes de Almeida, visando elevá-lo futuramente a secretário da entidade. (GUIMARÃES, 1997). De acordo com a autora, na carta a D. Pedro II, Varnhagen se queixava da lentidão dos trabalhos, afirmando que talvez a proposta dormisse na pasta da Comissão e mais tarde se justificaria:

> [...] esta lembrança faço-a mui particularmente a Vossa Majestade Imperial, e, a ter de se realizar, muito conviria que se apresentasse como nascida de V.M.I para ter maior força moral. O candidato tem nas suas mencionadas publicações documentos suficientes para abonar [...] embora não faltará quem, por espírito de partido, assevere ao contrário (VARNHAGEN *apud* GUIMARÃES, 1997, p. 488).

Outros exemplos de como a produção acadêmica ou literária não influenciava a admissão de membros são demonstrados por Maleval, quando aponta que, mesmo na década de 1880,

> [...] os militares José Antônio Correia da Câmara (visconde de Pelotas) e Francisco Manuel Barroso da Silva (barão do Amazonas) eram admitidos como sócios honorários do Instituto, [...] justificados por sua participação na Guerra contra o Paraguai [...], não por mérito literário ou acadêmico (MALEVAL, 2015, p.198).

A comparação entre o caso de D. Beatriz e o de Cândido Mendes da Silva (GUIMARÃES, 1997, p. 488), fortalece nosso argumento de que havia muitas restrições às mulheres no meio tido como "masculino": a fala pública e a política lhes eram restritas (PERROT, 2005, p.11). Apesar da negativa a D. Beatriz, Januário da Cunha Barbosa incluiu cerca de dez poemas de sua autoria em sua obra *Parnazo Brasileiro*, precedendo-os de uma breve notícia biográfica bastante elogiosa da autora (SANCHEZ, 2010, p.44). Este fato igualmente corrobora a assertiva acima, visto que

> [...] encontram-se mais facilmente representações sobre a mulher que tenham por base discursos masculinos determinando quem são as mulheres e o que devem fazer. Daí a maior ênfase na realização de análise visando a captar o imaginário sobre as mulheres, as normas que lhe são prescritas e até então de cenas de seu cotidiano, embora a luz da visão masculina (SOIHET, p 1997, 282).

Como é possível notar, os limites impostos às mulheres impunham sua invisibilidade social, fatos que nos levam a entender porque D. Beatriz não foi aceita pelo IHGB, afinal, esse não era um lugar que mulheres deviam frequentar. Somente no ano de 1965, foi admitida a primeira mulher, a historiadora Virginia Rau, o que causou muita polêmica entre os sócios, já que os estatutos do período de fundação do Instituto vetavam a participação feminina no seu quadro. Ela enfrentou a oposição do historiador Pedro Calmon e o embaixador José Carlos de Macedo Soares, tendo o historiador Américo Jacobina Lacombe defendido sua entrada. A questão foi levada à votação e foi aprovada a mudança dos estatutos e a nova sócia aceita – fato que abriu espaço para outras demandas.

Isa Adonias, professora universitária licenciada em Geografia e História pela Universidade Santa Úrsula, atuando em torno de áreas de pesquisa como a cartografia histórica, foi a primeira mulher brasileira a entrar no IHGB. Ela foi nomeada chefe da Mapoteca do Itamaraty e ajudou a publicar a obra *História do Brasil nos velhos mapas*.

Por um longo período, às mulheres estavam reservadas as tarefas íntimas, tais como transmitir histórias, cuidar da casa, dos filhos e do marido. A hierarquia era clara: elas não poderiam ocupar a mesma posição que os homens. Posto isto, o que seria necessário para uma mulher ser lembrada pelas páginas da história?

Como referenciamos antes, Sousa Silva foi o único membro a escrever biografias femininas na *Revista do IHGB* e, além dessas biografias, em seu livro *Brasileiras Celébres*, de 1862, o autor escreveu sobre mulheres exemplares para a história da nação, cujos capítulos estão divididos de acordo com os motivos pelos quais foram destaque: "Amor e fé", "Armas e Virtudes", "Religião e Vocação", "Gênio e Glória", "Poesia e Amor", "Pátria e Independência" e "Religião e Vocação" (RODRIGUES, 2008, p. 2). O que nos leva a concluir que a imortalização da mulher dependia da sua conduta perante a nação e, além disso, os "bons exemplos" ganhavam a função pedagógica, como a compilação realizada por ele. (RODRIGUES, 2008, p.1).

Talita Daher Rodrigues afirma que a compilação de biografias de Sousa Silva volta-se para a educação de moças, sendo utilizada nas escolas femininas. A autora o

define como um admirador das mulheres, quando este cita o Marquês de Maricá: "Pode-se avaliar a civilização de um povo pela atenção, decência e consideração com que as mulheres são educadas, tratadas e protegidas" e por reproduzir, no epílogo do livro, textos de estrangeiros que não viam com bons olhos a situação feminina no Brasil. (SILVA *apud* RODRIGUES, 2008, p. 1; RODRIGUES, 2008, p.2).

Assim como as demais biografias do período, as produzidas por Sousa Silva também enalteciam a nação através dos feitos individuais, foram agrupadas em capítulos de acordo com os temas que possibilitaram a essas mulheres figurarem entre esses "modelos":

> Seria mera coincidência? Talvez não! O cristianismo é exaltado a todo o momento. Não há uma só mulher no livro que não seja louvada por estar firmada na fé cristã. Mesmo as índias escolhidas já são batizadas e convertidas. A mulher do Império do Brasil deveria ser cristã, como era o monarca e o reino (RODRIGUES, 2008, p.2).

Biografia e identidade: em busca das heroínas nacionais

David Lowental afirma que ter consciência do passado, é por inúmeras razões, essencial a nosso bem-estar. Quando lembramos das coisas, lemos, ouvimos histórias e crônicas, estamos revivendo o passado, que nos cerca e nos preenche, e nossa consciência atual fundamenta-se em percepções e atitudes do passado. Citando Gilbert Highet, afirma que "o passado nunca está morto", que ele existe na memória de todos (LOWENTAL, 1998, p.64-65).

Assim como a biografia, o conceito *memória* passou por transformações e questionamentos ao longo do tempo. Como lembra José D'Assunção Barros, durante algum tempo, enquanto a história era entendida como um campo de conhecimento problematizador, a memória, de maneira vulgar, seria uma categoria estática, como um depósito de dados.

> A Memória, um tanto ambiguamente, seria ao mesmo tempo estática e imprecisa, parcial e distorcida, passiva e não-criadora. Significações vulgares como estas, normalmente aplicadas à Memória Individual, cedo contaminaram a ideia de memória coletiva. Também esta teria parecido a alguns dos profissionais que lidam com os registros humanos como uma expressão que deveria ser oposta à noção de História (no sentido de Historiografia) (BARROS, 2011, p. 318).

Entretanto, autores como Maurice Halbwachs, pioneiro ao refletir sobre o campo da memória, Pierre Nora, Jacques Le Goff, Michael Pollack e Philippe Joutard proporcionaram novas reflexões sobre o conceito, compreendendo diferentemente os âmbitos da memória coletiva e memória individual, demonstrando que a memória é um processo ativo, dinâmico, complexo, interativo (BARROS, 2011).

Quando Halbwachs (1990) propôs que a dimensão individual da memória também se relaciona com a coletiva, compreendemos que a memória envolve o comportamento narrativo e este é um processo mediado pela linguagem, um produto da sociedade. A memória, falada ou escrita, abandona o campo da experiência perceptiva individual para ser passível de ser comunicada e socializada (BARROS, 2012, p.319).

O sociólogo argumentava que a memória podia ser entendida como uma reconstrução do passado auxiliada por dados do presente. Ela se daria a partir de um processo de lembranças e esquecimentos, uma seleção, tanto individual quanto coletiva, pois não é possível registrar tudo o que ocorreu num dado momento. Assim, as concepções estabelecidas pela memória revelam mais de determinados grupos do presente do que sobre o passado referido (HALBWACHS *apud* RIOS, 2013, p. 6).

O que observamos nas biografias analisadas foi que Sousa Silva narra a trajetória de vida de cada mulher, numa sequência cronológica, linear, como se suas vidas estivessem destinadas a "grandes feitos", marcadas pela coerência e livres de contradições, cujo resultado, como sinaliza Pierre Bourdieu, seria a produção de uma *ilusão biográfica*. (BOURDIEU, 2006).

Pensando com Bourdieu (2006), Angelo Miguel Montagner afirma que a busca por uma causalidade harmônica das histórias de vida individuais se explica pela necessidade dos indivíduos e da ciência social de atribuir um sentido coerente às ações humanas, pois esse sentido é o que dá razão lógica para a vida humana e para a ciência. (BOURDIEU *apud* MONTAGNER, 2007, p.252).

Ao final de cada biografia, Silva afirma ter utilizado como fonte a obra do frei português João de S. Pedro, sob o pseudônimo de Damião de Frói Perim, chamada Teatro Heroino, Abecedário Histórico, Catálogo das Mulheres Ilustres em Armas, Letras, Ações heroicas e Artes liberais, obra que foi publicado em dois volumes entre 1736 e 1740. Carla Avelino afirma que os dois tomos de Perim seriam uma versão maior de Portugal ilustrado pelo sexo feminino (1734), de Manuel Tavares, pseudônimo do padre Diogo Manuel Aires de Azevedo. A diferença entre as obras seria o fato de o frei não ter

se limitado a uma esfera "nacional". O Teatro Heroino foi utilizado por muitos biógrafos antigos (COSTA, 2016; AVELINO, 2010).

As biografias escritas por Norberto Sousa e Silva

Entendendo que o conceito de memória ajuda a construir identidades, percebemos sua relação com a escrita biográfica, sobretudo a do século XIX. No caso das biografias femininas escritas por Sousa Silva, pode-se dizer que elas ajudaram a preservar uma dada memória de personagens notáveis com o desejo da criação de uma identidade nacional. O autor, vale notar, era adepto ao nacionalismo literário, visto como dever patriótico (AZEVEDO, s/d), sendo um dos mais jovens escritores da primeira geração do Romantismo.

Sousa Silva nasceu em 1820, filho do comerciante Manoel José de Sousa Silva e de D. Emerenciana de Sousa Silva. Chegou a trabalhar como caixeiro nos negócios do pai, mas desde cedo demonstrava sua vocação para as letras. Foi autor de muitas obras, entre elas, Bosquejo da história da poesia brasileira, que lhe abriu as portas do IHGB quando ele tinha somente 21 anos. Retomando a questão da rede de sociabilidades construída em torno da instituição, indica-se que sua entrada nela foi feita graças ao cônego Januário Barbosa, um dos fundadores da mesma a partir de critérios políticos e pessoais. Muito jovem, Silva passou a circular no espaço privilegiado pela elite letrada fluminense (VAINFAS, 2002; AZEVEDO, s/d).

As biografias de D. Rosa Maria de Siqueira e de D. Maria Úrsula de Abreu Lencastre aparecem na *Revista do IHGB* em 1841, no volume III. Já a de D. Clara Felipa Camarão é publicada sete anos mais tarde, no volume X[3]. A primeira característica a ser destacada nas biografias é o título de "dona", recebido pelas três mulheres.

Analisando Bourdieu (2006), Laizeline Aragão de Oliveira (2001) afirma que os títulos, de nobreza, militares ou acadêmicos, por exemplo, representam títulos de propriedade simbólica, que possibilitam vantagens de reconhecimento para seus portadores. Esses títulos podem ser adquiridos oficialmente, como os títulos de nobreza, mas também podem ser conquistados e reconhecidos socialmente.

[3] Fazem parte das nossas fontes a Revista do IHGB, 1841, Tomo III, p. 222-227, e a Revista do IHGB, 1848, Tomo X, p. 387-389.

A autora inferiu que o título de "dona" não significava apenas um sinal de respeito, pois se fosse esse o caso, o termo "senhora", por exemplo, poderia ser mais adequado. Sendo assim, "dona" teria um valor mais forte e bem definido (OLIVEIRA, 2011, p. 8). Em estudos como Donas, Senhores e Escravos, de José Capela, sobre o sistema dominial da Zambézia marcado pela participação feminina no sistema senhorial, e Senhoras Donas: economia, povoamento e vida material em terras maranhenses (1755-1822), de Marize Helena Campos, que analisa a atuação das "senhoras donas" no Maranhão, mulheres proprietárias de escravos, terras e significativos patrimônios, os autores concordam que o título "dona" representa o prestígio de determinadas mulheres na sociedade colonial. No vocabulário do Antigo Regime, o título fazia uma distinção entre as mulheres nobres e as demais (OLIVEIRA, 2011, p. 9). A partir dessa conjuntura, podemos concluir que apenas o fato de serem representadas por Silva a partir desse título, já era algo que as diferenciava socialmente.

Além disso, é importante lembrar do papel feminino na conquista ultramarina, para o Estado português e para a Igreja Católica. No projeto de difusão e ampliação do catolicismo, as mulheres brancas poderiam ajudar a propagar a religião e os costumes morais no seio familiar. A presença das mulheres na colônia era importante, pois se esperava que os casamentos pudessem ordenar os núcleos mineradores. A procriação também era um dos objetivos da vinda das mulheres portuguesas, aprovada pelos dois poderes. Segundo Oliveira (2011) percebe-se que os moldes da sociedade europeia estavam sendo reproduzidos no Brasil. Por outro lado, é importante destacar que apesar de as doutrinas estatal portuguesa e eclesiástica regerem a sociedade durante o período de colonização do país, é preciso levar em consideração que nem sempre as leis eram cumpridas; quando havia necessidade, essas instituições eram rompidas (DEL PRIORE *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 6).

A sessão da *Revista* em que consta as biografias D. Rosa Maria de Siqueira e D. Maria Úrsula de Abreu Lencastre é iniciada com a indicação de Sousa Silva, de que os leitores lerão "os nomes e os gloriosos feitos de distintas brasileiras que honram as páginas da história", o que justifica o fato de que elas s passem a ocupar o mesmo lugar dos homens famosos por letras, armas, virtudes etc. (REVISTA DO IHGB, 1841, TOMO III, p. 222). A escolha por biografar tais mulheres foi porque elas agiram de acordo com a necessidade da situação, fizeram o que foi preciso em momentos críticos, mas sem abandonar os preceitos morais e religiosos.

D. Rosa Maria de Siqueira, a heroína dos mares

D. Rosa Maria de Siqueira[4] nasceu no ano de 1690, na cidade de São Paulo, filha dos nobres Francisco Luiz Castello Branco e D. Isabel da Costa Siqueira, que teriam cuidado de lhe dar uma boa educação. Casou-se com o desembargador Antônio da Cunha Souto Maior e com ele foi para a Bahia (REVISTA DO IHGB, 1841, TOMO III, p. 222). Dessa forma, já podemos inferir a importância consentida à educação, como mais um fator que diferenciava esta de outras mulheres, já que a grande maioria não tinha acesso à instrução.

No começo de dezembro de 1713, ela embarcou no navio Nossa Senhora do Carmo de Santo Elias, juntamente com 119 pessoas (entre homens, mulheres e crianças) com destino a Lisboa. Nele continha material bélico, açúcar, tabaco e coirama[5]. Os acontecimentos ocorridos na viagem deram notabilidade a D. Rosa Maria, pois na madrugada do dia 20 de março de 1714, na costa de Lisboa, os navegantes foram surpreendidos por corsários argelinos (REVISTA DO IHGB, 1841, TOMO III, p. 223).

É interessante observar que Sousa Silva, durante a descrição dos acontecimentos, reafirma os limites atribuídos ao sexo feminino naquele contexto, ao afirmar que a personagem ultrapassou a "fragilidade de seu sexo", estando propensa a grandes ações. Ele aponta ainda que a educação e a delicadeza do sexo a teriam impedido de seguir a "nobre e árdua carreira das armas" e que soube aproveitar a ocasião favorável para lutar obstinadamente por dois dias contra os corsários até obter a vitória (REVISTA DO IHGB, 1841, TOMO III, p.222).

Sobre o combate contra os argelinos, o autor descreve os acontecimentos como se o destino da personagem já estivesse traçado e ela "pressentisse" que sairia vitoriosa na batalha contra os inimigos. Teria animado os companheiros, além de mantê-los abastecidos com armas e munição, sempre invocando a fé.

> Eram sete horas da manhã quando retumbaram os mares com os trovões da guerra e o ar se toldou de negro fumo**. Começado o combate, D. Roza Maria de Siqueira começou também de assignallar-se por suas acções, como se houvera soado a hora do seu glorioso renome**. Acesa do animo, cheia de coragem, quiz logo partilhar a gloria dos

[4] Grafada, no original, como "Roza Maria de Siqueira". Ver Anexo 1.

[5] Planta crassulácea de valor medicinal (Bryophyllum pinnatum, Xurz), também chamada folha-da-costa, folha-da-fortuna e folha-de-pirarucu. Disponível em: http://www.aulete.com.br/coirama. Acesso em 12 fev. 2019.

> combatentes na defesa de tantas vidas; e era para ver como esta illustre Paulista no meio de tão encarniçado conflicto animava aos guerreiros, já ministrando armas a uns, ja levando polvora a outros, e sempre repetindo — **Viva a fé de Christo** (REVISTA DO IHGB, 1841, TOMO III, p.223; grifos nossos).

Em outro trecho, o autor aponta que D. Rosa encorajou os marujos a não temerem os mouros, e seu exemplo de luta fez com que eles se entusiasmassem. Para o enfrentamento, ele afirma que ela abandonou as vestimentas femininas e usou vestes militares. É possível perceber também a forma como a religião cristã é exaltada frente aos inimigos mouros.

> D. Roza os repreendeu com energia, e **persuadindo a todos que a morte em tal caso era preferível á capitulação e captiveiro de tão barbara gente**, segurou os animos dos combatentes, **tomados de entusiasmo e admiração por verem que uma senhora sabia pôr em pratica o que ensinava por suas palavras**. Ella **deixou as roupas do seu sexo, trajou á militar**, e, confundida com elles, pelejou a batalha, afrontou perigos, sem que o espetáculo terrível e sanguinoso de um tal conflicto lhe quebrasse o animo. Amiudadas eram as descargas de artilharia e mosquetaria das naus infiéis; nuvens de projectis choviam de momento em momento sobre o convés o aos repetidos gritos das tripolaçõcs inimigas de — *amaina, amaina canalha.* — **respondia a nossa corajosa guerreira com altos brados de — *Viva a fé de Christo.* — Levando uma bala a cabeça do condestável que dirigia uma peça, e na occasião em que ia faze-la disparar, D.Roza lhe lançou o fogo, ficando no mesmo lugar até que um artilheiro a substituísse** (REVISTA DO IHGB, 1841, TOMO III, p.224).

O autor aponta que a personagem tinha certeza de sua vitória, como se sua vida estivesse destinada a grandes feitos, o que remete à *ilusão biográfica*, discutida por Bourdieu (2006): "D. Roza com duas negras e com duas velhas Judias que pouco trabalhavam, aprontou mais de 300 cartuxos, **certa de que no dia seguinte maior seria o combate e coroado com a victoria."** (REVISTA DO IHGB, 1841, TOMO III, p.224; grifos nossos).

Segundo a descrição do autor, o conflito se estendeu por toda a noite e, já no dia seguinte, D. Rosa continuou a exercer seu trabalho sendo admirada por todos. Ela teria ainda retirado suas roupas, assim como seus partidários, para apagar o fogo na vela, causado por uma granada argelina. Seus heroicos esforços teriam frustrado os planos inimigos, que, mais tarde, desistiram de continuar o combate e foram embora.

> Uma granada argelina arrebatando junto da vela grande a incendio; **os combatentes despiram promptamente as suas roupas para com ellas abafar o incêndio, D. Roza os imitou,** e tão prompto remedio foi a causa de nao lavrar o fogo. Os mouros suppondo a nau ateada trabalharam-se para rendel-a; mas eis que **pelos esforços e actividade da nossa heroina a nau mareia com a nova vela, evitando a nova abordagem**. O inimigo desce de seu intento, dispara a ultima carga de artilharia e mosquetarin, e recua já noite fechada.
> D. Roza desenvolveu então a mesma actividade que na noite precedente, prostou-se a todo o serviço indispensável a novo combate; mas no seguinte dia os Argelinos não ousaram de aproximar-se de escarmentados que estavam. O capitão mandou marear a nau como quem esperava novo conflicto; mas o vento refrescou, e os corsários sumiram-se no horizonte. **Todos os nossos deram praças ao Senhor por esta victoria** assim alcançada, e a nau demandou a barra de Lisboa, que entrou no dia 22 de Março do 1714 (REVISTA DO IHGB, 1841, TOMO III, p.224-225).

Fica claro, através da análise desses trechos, que Sousa Silva pretendia exaltar a figura de heroína, tornando sua presença indispensável para vencer aquele conflito, um verdadeiro exemplo de brasileira – antes mesmo de existir um Estado-nacional brasileiro.

Em Portugal, onde ela teria vivido até seus últimos dias, acabou se tornando motivo de curiosidade de seus habitantes: "todos a queriam ver, e todos a louvaram pelo seu nobre valor, pela sua rara intrepidez". Em Brasileiras Célebres, o autor acrescenta: "A coragem da distinta brasileira deu assunto à conversação, e fez com que seu nome viesse à posteridade, alcançando um lugar nas páginas da História" (SILVA, 2004, p.75). Por fim, o autor demonstra sua insatisfação ao fato de não lhe terem concedido prêmio algum em homenagem à sua heroicidade.

Maria Úrsula de Abreu Lencastre, a "Joana D'arc" luso-brasileira

A biografia de D. Maria Úrsula de Abreu Lencastre[6] tem início com críticas de Sousa Silva em relação ao esquecimento em que jazia a heroína. Segundo ele, os antigos cronistas portugueses "se esqueceram" de registrar os feitos das brasileiras Clara Camarão e Maria Úrsula de Abreu Lencastre, que correram risco de vida pela defesa da "pátria".[7] (REVISTA DO IHGB, 1841, TOMO III, p.225).

[6] Grafada, no original, Maria Ursula de Abreu Lencastre.
[7] Lembrando que nesse período não havia uma nação brasileira, mas sim uma identidade luso-brasileira, que ligava colônia e metrópole.

D. Maria Úrsula de Abreu Lencastre era filha de João de Abreu de Oliveira, nascida na capitania do Rio de Janeiro, em 1682. Aos 18 anos fugiu para Portugal disfarçada de homem, com o nome de Baltazar do Couto Cardozo. Por esse motivo, assentou praça como soldado no dia 1º de setembro do ano de 1700 (REVISTA DO IHGB, 1841, TOMO III, p.226). É interessante notar que o fato de ela ter se vestido de homem não foi problematizado em momento algum pelo autor.

Entre os feitos que a destacaram, está a invasão à fortaleza de Amboino. Pelo seu ânimo na tomada das ilhas de Corjuem e Panelem, foi nomeada/o "cabo do baluarte da madre de Deus", na fortaleza do Chaul, onde prestou importantes serviços: "Longo seria mencionar as proezas que obrara, os combates em que se achara, e o modo com que nelles se portara; contentamo-nos pois com apontar que no assalto á fortaleza de Amboino foi um dos soldados que primeiro ousaram de entral-a [...]" (REVISTA DO IHGB, 1841, TOMO III, p. 226).

Em meio à narração dos acontecimentos da vida de D. Maria Úrsula, o escritor aponta que após os serviços prestados à nação, ela obtém a baixa de seu posto em 12 de maio de 1714, destacando que em seguida, a personagem trocou a vida de guerreira por uma pacífica, casando-se com Afonso Teixeira Arraes de Mello, que havia sido governador do forte de S. João Batista na ilha de Goa. (REVISTA DO IHGB, 1841, TOMO III, p. 225).

Como recompensa por seus feitos, Maria Úrsula recebeu a mercê do paço de Pangim, porque, segundo Sousa Silva, o rei João V não poderia deixar de reconhecer a bravura da heroína.

> Tendo servido ao estado pelo espaço do treze annos oito mezes e treze dias, assignalando-se sempre **pelo seu valor**, o rei D. João V não quiz deixar de remunerar os importantes serviços do **tão briosa heroina**, e por despacho de 8 de Março de 1718 lhe fez mercê do paço do Pangim pelo tempo de seis annos. e de um xerafim por dia, pago na alfandega do Goa, com a faculdade do testar em seus descendentes, e, na falta desses, em quem bem lhe parecesse. Ali espirou ella coberta das bençãos de seus contemporâneos, rodeada de homenagens, conservando em toda a vida, como que para lembrança de seus feitos brilhantes, tanto **o trajo varonil como a espada, testemunho de seu heroismo**. (REVISTA DO IHGB, 1841, TOMO III, p. 226).

A história de Maria Úrsula inspirou um romance chamado *A Senhora de Pangim* (1932), de autoria do brasileiro Gustavo Barroso, que, segundo Luiz Mário Ferreira Costa, utilizou como uma de suas fontes, *Brasileiras Célebres*. Barroso foi membro de inúmeras

instituições, entre elas, a Academia Brasileira de Letras (ABL), o Museu Histórico Nacional (onde foi diretor) e também o IHGB. Ele ficcionalizou a história da personagem, relatando com detalhes a sociedade da época e sua trajetória de vida, desde quando foi para Portugal disfarçada de homem até receber a mercê do Paço de Pangim (BARROSO, 1940; COSTA, 2016, p.120).

Ele a descreve como um "rapaz de coragem", "destemido", "honesto" de "ânimo varonil". Em sua ficção, Baltazar do Couto Cardoso era um jovem que "desejava aventuras e desprezava a morte", que tomou um navio em direção a Portugal, sob a proteção do capitão da embarcação, D. Nuno Mascarenhas. Em alto mar, ainda no começo da viagem, enfrentou piratas argelinos e, graças à sua coragem de entrar por uma escotilha do navio inimigo e pôr fogo em seu paiol, foi possível derrotá-los (BARROSO, 1940). Apontamos aqui que Gustavo Barroso atribui a D. Maria Úrsula adjetivos masculinos como "varonil" para destacar sua coragem

Após o primeiro conflito, Barroso narra a saga da personagem depois da morte do capitão, que foi ferido e não resistira, dessa forma, a tarefa de levar o "rapaz" a Portugal e um cofre ao rei, foi passada ao amigo do capitão, Vasco de Brito. Em terras portuguesas, a personagem tem de provar a inocência de seu acompanhante, pois o autor afirma que, o plano de um inimigo acaba levando Vasco de Brito à prisão por heresia e por estar em poder do cofre real. Essa "injustiça" levou "o jovem Baltazar" a buscar livrar seu amigo da prisão (BARROSO, 1940). Ao analisar esse trecho, percebe-se que o autor demonstra que a violência cometida pela personagem é justificável, pois, para salvar o seu companheiro, ele demonstra mais um ato heroico.

Na história de Barroso, a personagem, vivendo como soldado na Índia, participou das mais diversas lutas e com seu salário ajudava a sustentar Vasco de Brito, que se encontrava cego devido a uma catarata, e Manoela, que cozinhava para eles. (BARROSO, 1940). Percebe-se então que o autor afirma que D. Maria Úrsula age como provedora, posto que não era comum a mulheres no período.

O resgate do oficial sequestrado, pelo qual Úrsula/Baltazar viria a se apaixonar, seria mais uma de suas muitas ações corajosas, mas também o motivo pelo qual acabou sendo descoberta, segundo Gustavo Barroso. É interessante notar, que o autor destaca que a bravura da personagem não se compara a de nenhum outro soldado: "É ainda quási uma criança, porém sabe bater-se. Nenhum homem da minha companhia o supera em bom comportamento e bravura" (BARROSO, 1940, p.75).

A mentira de Maria Úrsula foi descoberta após a mesma ser ferida, e seu próprio interesse amoroso, Afonso Teixeira, cortar sua camisa para tratar seus ferimentos. A justificativa da personagem para sua fuga do Brasil foi em função de um casamento arranjado por seu pai (BARROSO, 1940). Percebe-se que D. Maria Úrsula estava fugindo de um casamento arranjado tradicional, deixando de lado os valores do lar para servir à pátria, no entanto, após a descoberta de sua verdadeira identidade, ela se conforma em permanecer somente na condição de esposa.

Clara Felipa Camarão, a índia guerreira

A terceira biografada por Sousa Silva tem uma história diferente das outras duas. Trata-se da índia Clara Felipa Camarão[8]. Apesar de também ser chamada de "Dona" pelo biógrafo, não tinha a mesma origem ou educação das demais. Existe uma imprecisão sobre o local e a data de nascimento de Clara; diferente das outras mulheres, sua naturalidade é disputada entre Rio Grande do Norte, Ceará e Alagoas, entretanto, alguns verbetes e livros afirmam que ela nasceu no Rio Grande do Norte (RIBEIRO, 2017; REVISTA DO IHGB, 1848, TOMO X, p. 387; FAGUNDES, 2015, p.204).

Ela teria sido catequizada por padres jesuítas no século XVII. Seu sobrenome, advindo do sobrenome do marido, que era chefe da tribo Poti, significa, traduzido, camarão. Seu grande feito seria o de lutar ao lado de seu marido, o índio Antônio Felipe Camarão, contra as investidas holandesas na região que depois se tornaria o nordeste brasileiro (REVISTA DO IHGB, 1848, TOMO X, p. 387; FAGUNDES, 2015, p.204).

No trecho abaixo, além de exaltar a personagem como "filha dos bosques brasileiros", relacionando-a, portanto, a uma idealização tipicamente nacionalista, destacamos que o autor faz uma descrição física da personagem, mesmo não havendo nenhum retrato oficial da mesma. Ao retratar seus olhos, ele afirma serem acanhados, apesar da bravura apontada em seguida. Sugere também que, "apesar de índia", soube se tornar recomendável, devido às boas maneiras, estando, então, à altura de seu ilustre marido.

> D. Clara Filippi Camarão não era uma d'essas descendentes dos conquistadores portuguezes, que se podesse vangloriar de um nascimento illustre, mas uma indiana, uma **filha dos bosques brasileiros**, nascida na *taba* sobre a rede, como indicavam sua tez e o perfil e os contornos de seu rosto, **seus negros e acanhados olhos**, seus cabellos corredios e espargidos pelos hombros; uma indiana que **soube**

[8]Grafada, no original, como "Clara Filippa Camarão".

> **se tornar interessante e recomendável já pelas suas agradaveis maneiras, já pela intrepidez e bravura de animo**, e que por tal mereceu a attenção de seus compatriotas, e a affeição e dedicação do mais generoso e valente indiano que produziram as tribus brasileiras (REVISTA DO IHGB, 1848, TOMO X, p. 387).

O local do nascimento e o verdadeiro nome da índia são desconhecidos pelo autor, porém, ele acredita que ela tenha a mesma origem que seu parceiro, que descende dos Carijós e havia nascido em Villa-Viçosa, nas abas da serra da Hybyapaba, onde os jesuítas estabeleceram uma colônia (REVISTA DO IHGB, 1848, TOMO X, p. 387).

Sousa Silva aponta que D. Clara liderou um grupo de mulheres no confronto contra os homens de João Maurício de Nassau, quando estes atacaram a Vila de Porto Calvo.

> D. Clara Filippa Camarão empunhou as armas, **incitou com seu exemplo as senhoras de Porto-Calvo, que se desalentavam em gritos de terror, e marchou á sua frente contra os invasores**. Acções brilhantes encheram as paginas da historia n'esse dia, mas vencedores, fugiram os nossos Henrique Dias com seus negros, Camarão com seus indios, e D. Clara Filippa Camarão com a sua enquadra feminil, escoltaram os habitantes de Porto-Calvo, marchando para a Magdalena, depois para o Penedo, depois para Sergipe, d'onde se passaram á Bahia em 1634 (REVISTA DO IHGB, 1848, TOMO X, p. 387).

Ele afirma também que ela teria participado de todas batalhas em companhia de seu marido e tinha "parte" nas vitórias. Seus feitos, inclusive teriam inspirado o poeta brasileiro José da Natividade Saldanha. O poema destaca a bravura do casal Camarão e as qualidades esperadas de uma mulher: o "companheirismo ao marido", o que fazia dela uma "nobre esposa" (REVISTA DO IHGB, 1848, TOMO X, p. 388):

> Vibrando a longa espada,
> Ao lado marcha do brasilio esposo.
> A nobre esposa amada.
> No campo tios troyanos
> Camilla furiosa
> Voando sobre a grimpa da seara
> Mais triumphos á morte não prepara.
>
> Assoberbamo batavo nefando,
> O quente sangue espuma;
> Qual belga foge, qual brasilio fere;
> Quem evita o Mavorte
> Na espada feminil encontra a morte;
> Ambos assim cobertos d'alta gloria
> Alcançam do hollandez clara victoria.

Ao final de sua narrativa, Sousa Silva lamenta o fato de que apenas Felipe Camarão teve o reconhecimento de Felipe IV[9] pelos serviços prestados, citando novamente a fragilidade do sexo feminino:

> E ainda mais é para se notar que tendo Filippe IV galardoado os serviços de D. Antonio Filippe Camarão, premiando-o com a mercê de cavalleiro do habito de Christo e fazendo-lhe a graça do Dom, **se esquecesse de sua esposa, sendo que foi tão illustre como elle, ou mais ainda se lhe levarmos em conta a delicadeza de seu sexo** (REVISTA DO IHGB, 1848, TOMO X, p. 389).

As nossas pesquisas demonstraram que não existe um consenso sobre o "heroísmo" da personagem, pois existem pouquíssimos dados históricos sobre ela. Apesar disso, ela teve seu nome indicado ao *Livro dos Heróis da Pátria*, também conhecido como "*Livro de Aço*". A proposta partiu da ex-deputada federal Sandra Rosado, do Partido Socialista Brasileiro (PSB), enviada a câmara em 2012. (RIBEIRO, 2017). É interessante observar a importância dada ao registro dos nomes dos "heróis" para a história da nação, o que nos remete ao que indica Le Goff (2003), sobre como a memória pode ser utilizada pelo Estado, produzindo documentos/monumentos, apropriando-se do tempo de acordo com seus projetos (LE GOFF, 2003, p. 419), como lemos abaixo, na Lei n.3.684/2012[10], p. 2:

> Clara acompanhava o marido em todos os combates. Tinha pleno domínio do arco e da flecha, da lança e do tacape, investindo contra as armas do inimigo, sempre montada em seu cavalo. Apesar de não poder lutar lado a lado com os homens proibição imposta pelos costumes tribais, Clara formou um pelotão de índias potiguares sob seu comando e exortava os soldados à luta e à vitória.

Apesar de tal relevância dada à figura de Clara Camarão no projeto acima mencionado, é de se notar, de acordo com Amanda Marques de Carvalho Gondim, que os livros didáticos e outros objetos sobre a Restauração Pernambucana não fazem referência a outros representantes indígenas além de Felipe Camarão (GONDIM, 2011,

---

[9] Felipe IV foi rei da Espanha (1621-1665), de Portugal e dos Algarves daquém e d'além-mar em África (1621-1640), era filho de Felipe III e de Margarida da Áustria, nascido em Valladolid, em 1605. Seu reinado marcou o início da decadência do império espanhol e efetuou-se o movimento restaurador da independência de Portugal em resultado da Revolução do Alentejo (1640). Site: Brasil Escola (2017). Disponível em http://brasilescola.uol.com.br/biografia/filipe-iv-espanha.htm. Acesso em: 8 dez. 2017

[10] Lei n.3.684/2012. Art. 1º Fica inscrito no Livro dos Heróis da Pátria, que se encontra no Panteão da Liberdade e da Democracia, em Brasília, Distrito Federal, o nome de Clara Felipa Camarão. Art. 2º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação. Disponível em http://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4624536&disposition=inline. Acesso em: 3 dez. 2017.

p. 78). É importante lembrar que essa escassez de fontes pode ser associada à invisibilidade feminina na história.

Em uma reportagem do jornal *Tribuna do Norte* que noticiava que o projeto de lei fora aprovado pelo Plenário do Senado percebemos que a indicação de "heroína da pátria" não foi bem recebida por todo o público, justamente devido à escassez de documentação (RIBEIRO, 2017).

João Felipe, que começou sua pesquisa em 2013, após a notícia da proposta da deputada Sandra. Ele acredita que se a participação dela fosse de destaque, teria recebido algum tipo de comenda ou algo do tipo (FELIPE *apud* RIBEIRO, 2017).

Igor Pereira Fagundes salienta que as menções a ela são encontradas somente nas crônicas do Frei Manoel Calado e Diogo Lopes de Santiago. Entretanto, no século XVIII, o cronista Domingos do Loreto Couto veio a valorizar a atuação de Clara nas guerras luso-flamengas, o que segundo Fagundes é bem curioso, visto que as citações sobre ela são praticamente nulas.

> Na Guerra da restauração de Pernambuco obstentou D. Clara, mulher do Governador dos Índios D. Antonio Felippe Camarão o seu insigne valor com os mais ilustres realces; porque armada de espada, e broquel, e montada em hum cavallo, foi vista nos conflitos mais arriscados ao lado de seu marido com admiração do holandês, e aplauso dos nossos, obrar gentilezas, que deixarão escurecidas a memória de Zenobia Rainha dos Palmiranos; de Camilla Raynha dos Volceos; e de Semiramis Rainha de Babilônia. A sua memória será eterna no templo da Fama, para que em todo tempo seja celebrado seu nome, com os elogios, que soube merecer seu varonil esforço (LORETO *Apud* FAGUNDES, 2015, p. 205).

A memória da personagem é homenageada também na Refinaria Potiguar Clara Camarão, da Petrobrás, que começou a funcionar em 2009. Localizada no Polo Industrial Petrobras de Guamaré, é a primeira refinaria do Brasil batizada com o nome de uma mulher, o que demonstra a relevância de sua memória.

Independentemente da memória de heroína de Clara Camarão, este trabalho não tentará encontrar uma verdade sobre ela, o mesmo vale para as demais mulheres aqui analisadas, pois além da problemática das fontes em relação a uma história das mulheres, que muitas vezes são omissas quanto à presença feminina, ainda há o fato de Clara ser uma indígena, então o pouco que sabemos sobre ela também é uma visão idealizada, um exemplo disso é a imagem frequentemente atribuído a ela (Figura 3).

Figura 3 - Desenho utilizado para representar a imagem de Clara Felipe Camarão

Fonte: Carta Potiguar, 2017.

O que queremos apontar é que, apesar das lacunas existentes em relação à personagem, a mesma foi indicada para o *Livro dos Heróis da Pátria*, o que representa uma tentativa de resgate e apropriação da sua memória pelo poder público. Ainda que não tenhamos certeza de quem ela foi e do que fez, o que nos chama a atenção em relação à sua história é que a construção da memória de "heroína" foi bem-sucedida, haja vista que ela é reconhecida de alguma forma, a julgar pelos seus lugares de memória, que, de acordo com Rousso, surgem cooptados pela vontade de memória da nação e "um investimento significativo dos poderes políticos na escrita da história". (ROUSSO *Apud* SANTIAGO JUNIOR, 2015, p.253). Ademais, os "silêncios" e "esquecimentos" também nos mostram o quanto a memória pode ser seletiva.

> O esquecimento é de duas ordens: há o esquecimento daquilo que parece insignificante e não merece ser relembrado; e há o "esquecimento de ocultação", o esquecimento voluntário, aquele do qual não se quer ter lembranças, porque ele perturba a imagem que se tem de si (JOUTARD, 2011, p.223).

Contudo, não podemos ignorar que essas mulheres merecem que suas histórias venham a ser sujeitas e objetos de pesquisas futuras que aprofundem suas trajetórias.

Considerações finais

É sabido que a história das mulheres foi um capítulo negligenciado pela história por muito tempo, ganhando notoriedade apenas após o surgimento da "Nova História". As mulheres pertencem ao grupo das minorias excluídas dos relatos oficiais, sendo assim, produzir uma história das mulheres enfrenta a problemática da falta de registros, devido à omissão de suas presenças em documentos e ao fato de os poucos registros oficiais existentes se tratarem da visão masculina sobre elas.

As utilizações de fontes privadas e orais proporcionaram conhecimentos sobre aspectos da vida feminina sobre a ótica das mulheres, revelando-as como sujeitos de sua história, detalhes sobre a desigualdade entre os gêneros, o papel feminino na sociedade vigente e o que se esperava de uma mulher ideal.

As biografadas por Sousa e Silva são mulheres que fugiram do padrão da mulher ideal, e por isso tiveram visibilidade. Nadaram contra a corrente, são mulheres que saíram do lugar da casa e enfrentaram a vida tal como essa se apresentou a elas, rompendo com o arquétipo do que era ser mulher no seu tempo.

Diante disso, olhamos para nossas fontes, procurando entender os aspectos que compreendiam a sociedade oitocentista, problematizando a imagem que a mulher deveria ter na mesma e como tais biografias serviam como "manuais" para o controle do comportamento feminino.

Destacamos que Sousa Silva apresentou os motivos pelos quais tais mulheres mereciam figurar entre os heróis da pátria, dissertando sobre as experiências de cada biografada. Também "desenhou" os moldes da brasileira icônica – a qual, de certo modo, pode ser reiterada mesmo em nossa contemporaneidade, a julgar pela ressignificação, ainda que nos moldes oitocentistas, de Clara Camarão a partir do *Livro dos Heróis da Pátria*.

A "brasileira perfeita" na concepção de Sousa Silva seria cristã e patriótica. Se não fosse à luta – diretamente –, abriria mão dos homens da família pelo Brasil e criaria seus filhos em nome desse amor. Importante lembrar que, nos casos acima mencionados, as personagens retratadas eram de um contexto anterior ao Estado-nacional brasileiro independente de Portugal. Ainda assim, é notória a visão "anacrônica" de Sousa Silva, com o intuito de – tal qual a historiografia produzida no IHGB – desenhar um perfil para

essa nação, a partir de uma narrativa linear e coerente, que mostraria a existência de um Brasil mesmo antes de 1822 (RODRIGUES, 2008, p.3).

Heroínas dessa "pátria", portanto, ainda em construção em pleno momento de escrita e publicação das biografias. Ao lado dessa imagem "pública", outras características aparecem nas narrativas em relação a essas mulheres espetaculares: também deveriam ser corajosas, delicadas e prendadas, além de cultas, sábias e dedicadas às artes como eram as mulheres dos países desenvolvidos (RODRIGUES, 2008, p. 4).

Consequentemente, concluímos que Silva conseguiu perpetuar a imagem "heroica" das personagens com suas biografias, soube fazer uso da memória individual de cada uma para enfatizar seu projeto de nacionalidade, utilizando-se do caráter coletivo da memória e criando documentos/monumentos e lugares de memória, que ancoram o processo de memorialização (HALBSWACHS, 1990, *apud* LE GOFF 2003; NORA, 1990). Além disso, o biógrafo parece ter tido um apreço especial pela figura feminina, conforme o demonstrado com a escrita das únicas biografias de mulheres publicadas na *Revista do IHGB* e com a publicação de *Brasileiras Célebres*, sempre apontando o caminho para a perfeição da mulher brasileira, que serve a pátria quando necessário, mas quando chega o momento, retorna aos deveres de uma boa mãe boa esposa.

Referências

AVELINO, Carla. Portugal ilustrado pelo sexo feminino de Diogo Manuel Aires de Azevedo (Lisboa, 1734), tradição do género. **Revista de Letras do ISCAP**. n.10, 2010. p.83-98. Disponível em http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/2928/3/A_CarlaAvelino_2010.pdf. Acesso em: 9 dez. 2017.

ÁVILA, Rebeca. C. Minha história das mulheres. **História Social – Revista dos Pós-graduandos em história da Unicamp**, 2009, n. 16, pp 249-253. Disponível em https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/viewFile/248/233 . Acesso em: 10 jul. 2017.

AZEVEDO, S. M. Joaquim Norberto de Sousa Silva: historiador, filólogo e musicólogo. **Boletim Brasiliana, Internet - BRASILIANA/USP**. Disponível em https://www.bbm.usp.br/node/105 . Acesso em: 15 nov. 2017.

AZEVEDO, S. M. Joaquim Norberto de Sousa Silva: poeta, dramaturgo e romancista. **Boletim Brasiliana, Internet - BRASILIANA/USP**. Disponível em: https://www.bbm.usp.br/node/106 . Acesso em: 15 nov. 2017.

BARROS, José D'Assunção. A Nova História Cultural – considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. **Revista Cadernos de**

História. v. 12, n.16, p. 38, 2011. Disponível em http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/P.2237-8871.2011v12n16p38. Acesso em: 22 out. 2017.

BARROS, José D'Assunção. Memória e História – Uma discussão conceitual. Tempos Históricos. **EDUNIOESTE**, v. 15, p. 317-343, 2012. Disponível em http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/5710/4287. Acesso em 24 out. 2017.

BARROSO, Gustavo. **A senhora de Pangim.** Lisboa: Agência Geral das Colónias, 1940.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos e abusos da história oral. (8ª edição) Rio de Janeiro:Editora FGV, 2006, p. 183-191.

COSTA, Luiz Mário. Relações intelectuais assimétricas: A -polêmica- histórica entre Alfredo Pimenta e Gustavo Barroso. **Oficina do Historiador**, v. 9, p. 115-130, 2016. Disponível em http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/oficinadohistoriador/article/view/2277. Acesso em: 9 dez. 2017.

FAGUNDES, Igor Pereira. Felipe Camarão – Um cavaleiro potiguar a serviço del Rei: Memória, história e identidade nas guerras pernambucanas, século XVII. **Revista 7mares.** n.5, 2015. p.200-212. Disponível em http://www.historia.uff.br/7mares/wp-content/uploads/2015/11/v03n05a131.pdf . Acesso em: 10 dez. 2017.

GONDIM, A. M. C. **A construção da identidade nacional por meio das Batalhas dos Guararapes: A pátria nasceu aqui.** Universidade Federal de Pernambuco. Dissertação de mestrado. 2011. Disponível em http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QmSx02aaBJsJ:www.repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4858&num=1&client=firefox-b&hl=ptBR&gl=br&strip=1&vwsrc=0. Acesso em: 8 dez. 2017.

GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal. **Debaixo da imediata proteção de Sua Majestade Imperial: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838-1889).** Rio de Janeiro: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, 1997. Disponível em https://drive.google.com/file/d/0B_G9pg7CxKSsMU16eUE2T3huTDg/view. Acesso em: 18 nov. 2017.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Nação e civilização nos trópicos. **Revista Estudos Históricos.** Rio de Janeiro, n. 1, 1998. p. 5-27. Disponível em http://brasilindependente.weebly.com/uploads/1/7/7/1/17711783/guimaraes_nacao.pdf. Acesso em: 13 ago. 2017.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

JOUTARD, Philippe. Reconciliar história e memória. **Revista Escritos.** ano 1, n. 1, p. 223-235, 2007. Disponível em

http://www.casaruibarbosa.gov.br/escritos/numero01/FCRB_Escritos_1_9_Philippe_Joutard.pdf. Acesso em: 24 jun. 2017.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: **História e Memória**. Campinas, Editora da Unicamp, 2003, p 419-477.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. **Projeto História. São Paulo**, n. 17, nov. 1998. Disponível em https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11110. Acesso em: 6 dez. 2017.

MALEVAL, I. T. A atuação de Joaquim Manuel de Macedo no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe,** v. 1, p. 52/47-65, 2017. Disponível em http://revistaihgse.org.br/index.php/revista/article/viewFile/502/453 . Acesso em: 22 nov. 2017.

MONTAGNER, Ângelo Miguel. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, jan./jun. 2007, p. 240-264. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a10n17.pdf. Acesso em: 10 dez. 2017.

NORA, Pierre. Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo, n. 10, dez. 1993, p.7-28. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763. Acesso em: 24 jun. 2017.

OLIVEIRA, L. A.. Dona Joaquina do Pompéu: contribuições para o abastecimento da América Portuguesa. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História. ANPUH. São Paulo, julho, 2011.

PEREIRA, C. G. A poesia esquecida de Beatriz Brandão (1779-1868). **Revista Navegações**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, jan./jun. 2010. p. 17-26. Disponível em http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/navegacoes/article/viewFile/7182/5180. Acesso em: 25 set. 2017.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da História**. Bauru: Edusc, 2005.

RIBEIRO, Ramon. Clara Camarão, uma heroína entre o mito e a realidade. **Tribuna do Norte**. Natal. 15 mar. 2017. Disponível em http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/clara-camara-o-uma-heroa-na-entre-o-mito-e-a-realidade/374304. Acesso em: 3 dez. 2017.

RIOS, Fábio. Memória coletiva e lembranças individuais a partir das perspectivas de Maurice Halbwachs, Michael Pollak e Beatriz Sarlo. **Revista Intratextos**, 2013, vol 5, n. 1, p. 1-22. Disponível em http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intratextos/article/download/7102/9367. Acesso em: 16 jun. 2017.

RODRIGUES, Talita Daher. História, biografia, pedagogia nas páginas de 'Brasileiras Célebres'. **XIII Encontro de História Anpuh** – Rio. Identidades, 2008, p. 1 - 4. Disponível em

http://encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1212936493_ARQUIVO_TextoTalitaAnpuhregional2008vsenvio.pdf. Acesso em: 12 out. 2107.

SANCHEZ, Edney C. T. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro: um periódico na cidade letrada brasileira do século XIX.** 2003. 221 p. (Dissertação) Instituto de Estudos da Linguagem. Departamento de Teoria e História Literária IEL-Campinas. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo. Disponível em http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/tese1.html. Acesso em: 16 jun 2017.

SANTIAGO JÚNIOR, Francisco das C. F. Dos lugares de memória ao patrimônio: emergência de transformação da 'problemática dos lugares. **Projeto História (PUCSP)**, v. 52, p. 245-279, 2015. Disponível em https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/21370/18609. Acesso em: 10 dez. 2017.

SCHWARCZ, Lilia. K. M. Biografia como gênero e problema. **História Social – Revista dos Pós-graduandos em história da Unicamp**, 2013, v. 24, p. 51-74. Disponível em https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/viewFile/1577/1083. Acesso em: 19 jun. 2017.

SILVA, Joaquim Norberto de Sousa. **Brasileiras célebres**. Brasília, Senado Federal, Conselho Editorial, 2004. Disponível em http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/188343. Acesso em: 16 set. 2017.

SOUZA, B. G.; MURGUIA, E. I. Memória e tradição positivista no Brasil: reflexões sobre o processo de elaboração de um projeto de nação a partir da proclamação da República. **Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação - XVI ENANCIB**, 2015, João Pessoa/PB, p. 1-17. Disponível em http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/enancib2015/enancib2015/paper/viewFile/2777/1231. Acesso em: 3 nov. 2017.

SOIHET, R. História das Mulheres. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Orgs.). **Domínios da História - Ensaios de Teoria e Metodologia**. 1a.ed. Rio de Janeiro: Campus, p. 275-311, 1997. Disponível em http://www.univas.edu.br/menu/BIBLIOTECA/servicosOferecidos/livrosDigitalizados/historia/DominiosdaHistoriaCiroFlamarionCardosoeRonaldoVainfas.pdf. Acesso em: 4 set. 2017.

TEDESCHI, Losandro Antonio **As mulheres e a história: uma introdução teórico metodológica.** Dourados, Mato Grasso do Sul. Editora UFGD, 2012. Disponível em http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-HISTORIA/as-mulheres-e-a-historia-uma-introducao-teorico-metodologica-losandro antonio-tedeschi.pdf. Acesso em: 10 jul. 2017.

VAINFAS, Ronaldo (Dir.). **Dicionário do Brasil imperial (1822-1889)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

EdUENF

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-89479-64-6
9 788589 479646