



EDITORA UEMA

LÍNGUA

LITERATURA

ENSINO:

DIFERENTES MODOS DE
APREENSÃO DA LINGUAGEM

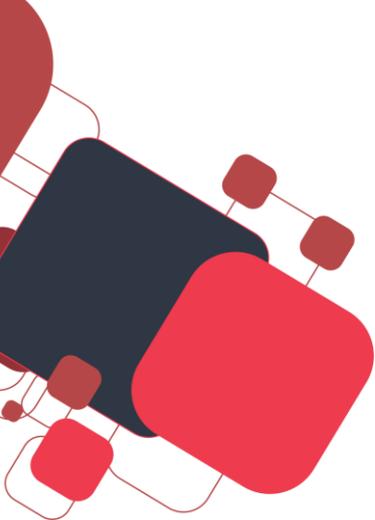
Organização:

Douglas De Sousa

Lilian Castelo Branco de Lima

Solange Santana Guimarães Morais





DIVISÃO DE EDITORAÇÃO

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

EDITOR RESPONSÁVEL

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Alan Kardec Gomes Pachêco Filho

Ana Lucia Abreu Silva

Ana Lúcia Cunha Duarte

Cynthia Carvalho Martins

Eduardo Aurélio Barros Aguiar

Emanoel Cesar Pires de Assis

Emanoel Gomes de Moura

Fabíola Hesketh de Oliveira

Helciane de Fátima Abreu Araújo

Helidacy Maria Muniz Corrêa

Jackson Ronie Sá da Silva

José Roberto Pereira de Sousa

José Sampaio de Mattos Jr

Luiz Carlos Araújo dos Santos

Marcelo Cheche Galves

Marcos Aurélio Saquet

Maria Medianeira de Souza

Maria Claudene Barros

Rosa Elizabeth Acevedo Marin

Wilma Peres Costa

Diagramação e formatação

Paulla Kalliny Moura Cronemberger

Arte

José Neto Monteiro



L755 Língua, literatura e ensino: diferentes modos de apreensão da linguagem
/ Organizadores: Douglas de Sousa, Lilian Castelo Branco, Solange
Santana Guimarães Morais. – São Luís : Editora da Universidade
Estadual do Maranhão, 2022.
147p. : il., color. ; 23 cm.

E-Book.
ISBN 978-65-89821-88-5.

1. Linguagem I.Sousa, Douglas de (org.). II. Castelo Branco, Lilian
(org.). III. Morais, Solange Santana Guimarães (org.).
CDD 400

Índice para catálogo sistemático: linguagem 400
Bibliotecária responsável: Nayra Fontinele Feijão - CRB – 3/1249

SUMÁRIO

ENAELL: TRADIÇÃO E RESISTÊNCIA.....	7
LITERATURA NEGRO-POSITIVA: AS ESCRIVIVÊNCIAS COMO NOVOS AGENCIAMENTOS ESTÉTICOS.....	11
<i>Maurício Silva da Anunciação</i>	
NOTAS SOBRE OS RECURSOS AUDIOVISUAIS NO ENSINO REMOTO: UMA QUESTÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	28
<i>Ana Paula Domingos Baladeli</i>	
MEMÓRIA E ESQUECIMENTO: ATEMPORALIDADE NO PRISMA DA FOTOGRAFIA.....	42
<i>Marinalva Aguiar Teixeira Rocha</i>	
<i>Max Mateus Moura da Silva</i>	
PURL (2019) DE KRISTEN LESTER: UMA ANÁLISE DA OPRESSÃO DO PATRIARCADO NO MEIO LABORAL RETRATADO NO CURTA	59
<i>Lorena Duarte Santiago</i>	
<i>Carlos Eduardo de Araújo Plácido</i>	
A REPRESENTAÇÃO DA ANSIEDADE NA SÉRIE TELEVISIVA EUPHORIA (2019)	74
<i>Gabriel Viruez da Silva</i>	
<i>Carlos E. A Plácido</i>	
NARRATIVAS DE PARTEIRAS: VALORIZAÇÃO E PRESERVAÇÃO DE SABERES E PRÁTICAS TRADICIONAIS NA CIDADE DE TEFÉ-AMAZONAS	90
<i>Thaila Bastos da Fonseca</i>	
DA HISTÓRIA, UMA CANÇÃO. DA PALAVRA, O SILÊNCIO GRITANTE DA IMAGEM SUSSURRADA: MEMÓRIA E IDENTIDADE NO CURTA-METRAGEM ATÉ O SOL RAIÁ.....	108
<i>Maballa Stephany Feitosa Aguiar</i>	
<i>Lilian Castelo Branco de Lima</i>	
“POR ORDEM DOS PEAKY BLINDERS”: AS RELAÇÕES DE PODER ENTRE CLASSES SOCIAIS NA SÉRIE PEAKY BLINDERS À LUZ DA CORRENTE MARXISTA.....	126
<i>João Victor Pereira dos Santos</i>	
<i>Vitor Hugo Sousa Oliveira</i>	
<i>Renata Cristina da Cunha</i>	

NOVAS PILHAGENS EPISTEMOLÓGICAS À VISTA: OS SARAUS PERIFÉRICOS NA MIRA DO “CENTRO”142

Paulo Sérgio Paç

A IMPORTÂNCIA DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE PLE/PLA: UM RELATÓ DE EXPERIÊNCIA NO PLEI - UFPB 161

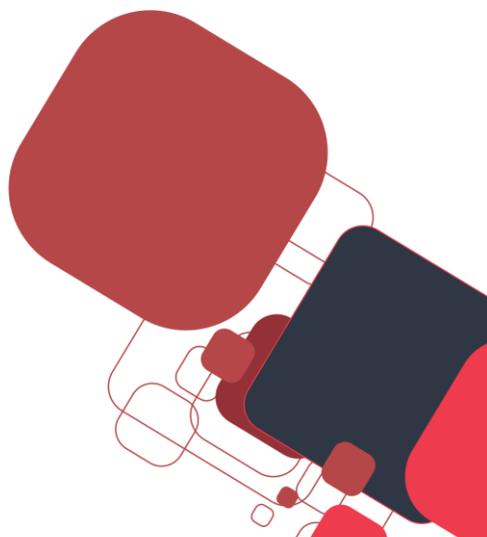
Giselle Mayra Feitoza Aguiar de Souza

Layne Maria dos Santos Batista Lira

José Wellisten Abreu de Souza

AUTORES178

ORGANIZADORES.....182



ENAELL: TRADIÇÃO E RESISTÊNCIA

cadeira, óculos, agulha...
no alto da ladeira da pedra,
vô Quirola remenda
as redes de pesca.
enganchos e tarrafas
do tempo, saudade é linha

não me desprendo do pé
de amêndoa, campo-santo
dos meus ascendentes.
dormem aqui os peixes
nas cabeças, nos pés
de puerícia, o balé
das petecas...
todos os meus cavalos
de palha.

(Carvalho Junior – Livro: *No alto da ladeira de pedra*, 2017).

Desde 2017 o Brasil tem voltado seus olhos à cidade de Caxias – MA, ao Campus da UEMA – CESC, especialmente ao departamento de Letras, onde se realiza o **Encontro Nacional de Estudos Linguísticos e Literários** (Enaell) -, não que antes o mundo já não soubesse da existência dessa cidade singular à história do Brasil e do Maranhão. Em sua terceira edição, o Enaell tem se consolidado como um dos mais importantes eventos científicos do país e atraído muitos olhares e discussões sobre o passado, o presente e o futuro dos estudos linguísticos, literários e das teorias de ensino no âmbito dos cursos de Letras e áreas correlatas.

Nos últimos anos, a universidade pública brasileira (graduação e pós-graduação) tem sofrido ataques frontais e violentos o que resultou em um desestímulo na continuidade de suas atividades de ensino, formação, pesquisa, socialização do conhecimento, espaço de escuta, acolhimento e

na contribuição para o desenvolvimento do país. Para além disso, fomos acometidos pela pandemia da Covid-19 que mudou a rota do cotidiano e suas ações, entre elas, nosso modo de ensinar e fazer pesquisa. Este **Enaell**, por exemplo, foi todo no formato *on-line*. Mesmo assim resistimos, persistimos; se antes acontecia em salas de parede, concreto e tijolos, as salas físicas foram substituídas pelas virtuais. Muda algo? É evidente que sim. Mas a mudança - como provocação aos seres humanos de cada época - vem exatamente para isso: para nos desafiar e reinventar.

Diante do impulso mobilizador da “falta” ou daquilo que nos obriga à mudança, a organização do Enaell - 2021 realizou o encontro mesmo com os desafios da pandemia e o flagrante desmonte que as áreas do conhecimento e da pesquisa, sobretudo as ciências humanas, têm sofrido nesses últimos anos. O que resulta em um ato de resistência dos organizadores, do Campus de Caxias, e a continuidade da tradição dos estudos de Letras nessa cidade e no seu campus da UEMA.

Estes esforços já são visíveis quando muitos alunos e alunas egressos e egressas do Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC, Departamento de Letras, são aprovados em concursos, em programas de pós-graduação – mestrado e doutorado – e retornam à cidade para trabalho ou mesmo para o Campus da UEMA, agora na posição de professores e pesquisadores. É notável também as mudanças significativas que o CESC Letras tem conquistado nos últimos anos, com a implantação de laboratórios de pesquisas, bibliotecas amplas, espaço para a realização de pesquisas, sites especializados em buscas de autores maranhenses disponíveis para a toda comunidade, como o *world wide web* que é a *Biblioteca Digital da Literatura Maranhense*, e periódicos científicos próprios. Ressaltamos também os recursos humanos, com alunos e alunas, professores e professoras empenhados, ávidos pelo conhecimento, por fazer pesquisa e levar adiante a tradição da cidade de poetas e estudiosos, da gente brasileira que acredita e busca a ascensão social por meio da educação. Caxias Maranhão é o retrato do que há de melhor no Brasil.

O Enaell, portanto, conjuga, consubstancia forças e ideias de uma gente, uma região, um povo que lida com ladrilhos e palavras em suas ruas construídas de memórias e lutas, e que não arrega um instante de fazer e participar da história. Eis a síntese do Enaell conforme os que organizam, participam e assistem: “a crença na palavra, em seu ordenamento literário e linguístico”.

Os textos reunidos neste livro trazem muito dessa tradição e resistência que o momento clama. São resultados de pesquisas elaboradas – umas mais outras menos – de bastante tempo. Elaborações e resultados construídos a partir de estudos diligentes e primorosos com bases científicas, acertos e erros, comparações e testagens, como se faz e deve ser a ciência e o modo de fazê-la. Cada autor(a) busca responder aos anseios de demandas do momento presente, centradas nos estudos literários e linguísticos relacionados às outras áreas do conhecimento. Daí a variedade de textos e temas abordados, igualmente as problemáticas tratadas. Múltiplos pesquisadores(as), de diferentes universidades, debruçam-se sobre temas e pesquisas que trazem esforços de não se conformarem com o que está posto sem solução, e se não chegam a alguma solução, mostram o desconforto da provocação do ato em si da pesquisa. **Pesquisar** e **escrever** são binômios de quem está em permanente busca. Portanto, todos e todas que estão neste livro, de algum modo, empreendem suas buscas, se inscrevem no mundo, deixam suas marcas, colaboram com a construção do pensamento plural. Pesquisemos, pois, publiquemos também!

É com imenso prazer que os organizadores publicam esta coletânea de textos apresentados no *Encontro Nacional de Estudos Linguísticos e Literários* (Enaell) de 2021. A partir da leitura de **Língua, literatura e ensino: diferentes modos de apreensão da linguagem** esperamos que com gestos como este a ciência brasileira não permaneça parada ou desacreditada. Que *apesar* de *apesar* do *pesar* tradição se faz com resistência e isso Caxias - MA sabe fazer muito bem na história brasileira.

Nessas palavras finais de apresentação desta coletânea, destacamos a atuação de três caxienses que tiveram trabalhos notáveis no âmbito da sociedade das Letras, da pesquisa e do ensino na Cidade de Caxias e Estado do Maranhão, logo também Brasil. É preciso salientar os esforços do Professor Dr. Emanuel César Pires de Assis (UEMA) e da Professora Dra. Solange Santana Guimarães Moraes (UEMA), que nesses anos têm mantido de pé (com todas as figuras de linguagem que guarda esta expressão) o Enaell e nutrido a chama da pesquisa no Campus de Caxias; do poeta Francisco de Assis Carvalho da Silva Junior (Carvalho Junior) egresso da UEMA CESC curso de Letras, que precocemente partiu em decorrência da Covid-19, cujos versos hoje são eternos e, por isso, vivos em sua literatura e leitores. Caxienses que respeitam a tradição, revolucionam, resistem e têm ajudado a construir um mundo melhor, os três circunscritos, enlaçados pela tradição da palavra e pela revolução do ensino e educação, seus ecos já se podem ouvir de cá e de lá.

Aos nossos leitores(as): existam, resistam, leiam!

As(os) organizadoras(es).

LITERATURA NEGRO-POSITIVA: AS ESCREVIVÊNCIAS COMO NOVOS AGENCIAMENTOS ESTÉTICOS

Maurício Silva da Anuniação

Literatura negro-positiva: introduzindo o tema

[...] valido meu sorriso
Mesmo com pouca sorte
Mesmo que a morte
Me engane a vida urge.

(Lisley Nogueira)

Precisamos pensar em estratégias para rasurar uma matriz branca, colonial e eurocentrada que não validam determinadas pesquisas acadêmicas posturas reproduzidas, por vezes, também por acadêmicas negras e acadêmicos negros – o que gera um desconforto ainda maior entre os seus pares. No que tange às questões sobre a não validação metodológica e os locus de opressão, Akotirene (2018) coloca que eles podem provocar alguns influxos acompanhados de expedientes ideológicos da cosmovisão ocidental. Assim, a autora nos faz retomar as discussões propostas por Spivak, em *Pode o Subalterno Falar?* (2010), por isso, questionamos: como as nossas falas podem ser validadas dentro de um sistema de opressão? Como desafiar as ferramentas de validação acadêmica?

Para este trabalho, discutiremos a utilização do termo “literatura negro-positiva” a partir do pensamento de Spivak (2010) ao considerar que o subalterno não é aquele que não tem voz, mas é aquele

falado pela voz do outro. Assim sendo, cabe dizer que podemos, sim, nos inscrever nos processos de criações, considerando as nossas escrevivências, além de não mais aceitar sermos representados pelo discurso imaginário do outro que não sabe o peso de viver com o hiv nessa sociedade tão desumanizadora. Viver a confrontar demônios e às vezes mendigando afetos, a solidão de pessoas com o vírus do hiv é uma das maiores mortes simbólicas, para alguns de nós, o diagnóstico é a única companhia.

Por isso, julgo que para pensar em estratégias de sobrevivência, devemos seguir a ótica do pensamento de Didi-Huberman em *Sobrevivência dos vaga-lumes* (2011), isto é, ressignificar as injunções de violência que se reverberam sobre os nossos corpos, formando em outros lugares as nossas belas comunidades para reexistência. Em outras palavras, se o corpo é texto e a linguagem ainda é vírus, promoveremos novas epistemologias de modo a ressignificar os nossos corpos a partir das subjetividades que permeiam as nossas escrevivências.

Buscamos também a articulação a partir das escrevivências como ferramenta teórica-metodológica e agenciadora documental, portanto, consideramos as discursividades de mulheres negras e homens negros vivendo com hiv/aids fundamentais para contrapor às narrativas sociais vigentes. A intelectual negra Conceição Evaristo define escrevivências como “a fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido” (EVARISTO, 2005, p. 204). Desse modo, configura-se como uma chave analítica indispensável para pensar as estratégias de reexistência das narrativas dos nossos corpos-textos que se recusam a ser interpelados pelo desejo do outro.

Com relação aos caminhos da reivindicação de um lugar apagado na historiografia literária, o pesquisador e ativista Maurício Anunciação (2020) propõe o conceito de “literatura negro-posit[hiv]a” como um importante dispositivo que aciona as escrev[hiv]ências de corpos negros vivendo com hiv/aids e contestam as sujeições das suas subjetividades pautadas pelo discurso do outro.

Tal perspectiva contribuirá para instaurar mudanças nas leituras dos nossos corpos no contexto social e na literatura que ainda se mostra excludente, sobretudo na difusão de textos publicados por mulheres negras e homens negros vivendo com hiv/aids.

Desse modo, convém ressaltar que escrever sob a experiência de um corpo negro e soropositivo aponta para outros campos de fluxos, como pode ser observado, por dados dos documentos oficiais do Ministério da Saúde, a partir do Boletim Epidemiológico (2018), que demonstram entre os casos de infecção por hiv:

Dos casos registrados no Sinan entre 2007 a junho de 2018, 46,1% são entre brancos e 52,9% são entre pretos e pardos. No sexo masculino, 48% dos casos ocorreram entre brancos e 50,9% entre negros; entre as mulheres 41,9% dos casos se deram entre brancas e 57,7 entre negras (BRASIL, 2018, p. 7).

Nesta perspectiva, refletir sobre estes dados é importante para compreendermos a importância de um eu-enunciador que, agora, descreverá esses corpos não só pelo olhar do pesquisador pontuando os estigmas em torno do vírus e da doença, mas por sua(s) vivência(s) e experiência(s). É nesta tangente que proponho coletivamente alguns tensionamentos sobre a emergência de um lugar de enunciação tanto na historiografia quanto na literatura que contemplem as subjetividades dos nossos corpos. Dessa forma, buscamos a reparação do apagamento epistêmico posicionando o corpo, representando um conjunto de coletivos e não somente bichas pretas vivendo com hiv/aids. E aqui marco este lugar, pois me autoafirmo enquanto bicha preta, periférica e vivendo com hiv há nove anos. Ou seja, é deste lugar que eu falo.

Seguindo a travessia, aportamos no Brasil visando revelar as escrevivências de pessoas vivendo com hiv/aids. Contudo, para nós mulheres negras e homens negros comprometer-se com a contestação da história não é um exercício fácil, mas, na tentativa de fazer aciono o meu

corpo negro e sangue posit[hiv]o. Busco, portanto, enegrecer essa questão. Assim, proponho uma reflexão a partir das considerações da antropóloga brasileira Lélia Gonzalez, no seu artigo *Racismo e sexismo na cultura brasileira* (1983). Segundo a teórica, “o lugar que nos situamos determinará a nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós, o racismo se constitui como uma sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira” (GONZALEZ, 1983, p. 224).

Assim, é possível entender como os aparelhos ideológicos do Estado podem produzir efeitos de violência sobre os corpos de mulheres negras e homens negros, soropositivos ou soronegativos. O que nos força a criar os nossos circuitos pautados na reexistência, nos afetos e na emancipação dos nossos corpos-textos-territórios-posit[hiv]os, buscando construir outras epistemologias para dar conta das subjetividades que atravessam os nossos corpos negros, neste caso, incorporando a escrita como um campo de força para além de um testemunho traumático, é ter que assumir as escolhas e posicionar o nosso corpo negro.

Assim, posso dizer também que é situar esse corpo diante das encruzilhadas das incertezas e possibilidades, ora na ausência, ora no limite. Nesse sentido, atesto que escrever é um ato político e potencializador. Sobre esse modo de lidar com a escrita, a intelectual americana Gloria Anzaldúa, no seu ensaio *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo* salienta que:

O ato de escrever é um ato de criar alma, é alquimia. É a busca de um eu, do centro de eu [...] A escrita é uma ferramenta para penetrar naquele mistério, mas também protege, nos dá um distanciamento, nos ajuda a sobreviver [...] Os restos de nós mesmas: tanta carne jogada aos pés da loucura ou da fé do Estado [...] A escrita é uma ferramenta para perfurar o mistério, mas também nos protege, nos dá uma margem de distância, nos ajuda a sobreviver (ANZALDÚA, 2000, p. 232).

É nesse lugar de performance que a escrita posit[hiv]a passa a protagonizar outras narrativas, não mais pautadas nos discursos do imaginário social ou do outro como porta-voz dos nossos corpos e das nossas escrev[hiv]ências, porém, é a partir das nossas experiências como sujeito do discurso que temos buscado construir novos locus enunciativos de contestação e subversão, sobretudo ao assumir o nosso lugar de fala e o nosso lugar de dor, isto é, daquilo que nos atravessa e nos permite criar diálogos.

As escrevivências como novos agenciamentos estéticos

Dessa maneira, a nossa participação nessa inscrição política provoca fissuras com a saída dos nossos corpos das margens, o lugar que a hegemonia branco-europeia reservou-nos de modo a nos manter aprisionados. Assim, o trabalhador no capitalismo, a mulher no patriarcado, o negro na raça, as sexualidades no regime heteronormativo. Contudo, a consciência crítica desses grupos minoritários provoca um levante de contra marcação e/ou narração, uma revolução de afirmação política, sobretudo a partir da nossa inscrição na história. Ou seja, como colocou Conceição Evaristo (2019), ao conceder uma entrevista ao *Jornal Estado de Minas*, quando afirma que: “a escrita é uma espécie de vingança [...] você consegue reverter uma situação. Sair de uma posição que normalmente não sai”.

Diante disso, os grupos ditos subalternos, tais como, mulheres negras, homens negros, quilombolas, indígenas, lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais, transgêneros, intersexuais, gordos e gordas, pessoas com deficiência, pessoas em situação de rua, periféricas ou não passam a afirmar-se como categoria política, buscando reivindicar os seus direitos e a sua existência ao tentar desestruturar o poder que se quer hegemônico. É imprescindível tecer novos campos epistemológicos relacionados às escrev[hiv]ências de pessoas negras, pois, a historiografia,

de maneira sistemática, fez questão de silenciar, anular, subalternizar e invisibilizar os nossos corpos negros.

A literatura brasileira e a sua história canônica têm sido apresentadas sempre pela branquitude. Nesse revisitar, notaremos que, mesmo ao tratar de questões tidas como pertencentes às minorias, o corpo produtor do discurso é sempre branco. Assim, podemos levantar o seguinte questionamento: mesmo tratando-se de questões marcadas como de grupos ditos subalternos, quem está legitimado a falar abertamente sobre determinados assuntos?

De fato, constatamos uma ausência na divulgação e circulação de textos produzidos por corpos afro-brasileiros que abordem a temática hiv/aids. Contemporaneamente há um número expressivo de pessoas soroposit[hiv]as escrevendo e falando da sua sorologia em livros, revistas, jornais, blogs, redes sociais e YouTube. Entretanto, constatamos que as publicações ou falas relacionadas ao hiv e aids são feitas por pessoas não negras, o que não é uma prática nova o silenciamento de corpos negros.

O fato é que na sociedade constituída pela hegemonia branca masculina as vozes de mulheres negras e homens negros foram historicamente apagadas, além de permanecerem ignorados em diversos espaços da sociedade civil. Ao ignorar a fala, as experiências e as subjetividades de determinados grupos étnicos negam-lhes o papel de sujeitos ativos, no entanto, quando elegemos um grupo como porta-voz de uma questão social, conseqüentemente, anulamos as particularidades de cada grupo que compõe as sociedades.

Assim, ocorreu na formação da sociedade brasileira e tem se repetido com algumas questões que a envolvem, como a questão das políticas públicas voltadas para pessoas vivendo com hiv/aids. Refletir sobre o lugar de fala abordado pela filósofa brasileira Djamila Ribeiro, em *O que é lugar de fala?* (2017), é um aspecto indispensável para compreender a importância de assumir o lugar de fala numa sociedade patriarcal e racista na qual o discurso legitimado é do homem branco heterossexual. Diante disso, corpos negros positivos vivendo com hiv/aids e que não se

enquadram na norma do regime de autorização discursiva instituída pela hegemonia são marcados pelo silêncio, apagamento, exclusão das suas narrativas e relação com a sorologia.

O apagamento de corpos negros faz parte de um projeto político que reflete o processo de colonização, e isso, enquanto desdobramento de processos de subjetivação social, anula as especificidades e multiplicidades de cada sujeito que é soropositivo. Todavia, vale salientar que não dá para considerar que uma pessoa negra e uma pessoa não negra compartilhem da mesma experiência com a sorologia. Afinal, como destacamos aqui os aparelhos ideológicos do Estado são quem determinam, por exemplo, quem acessa e quem não acessa os serviços e as ações de políticas públicas.

Neste sentido, o lugar de fala deve ser tratado na sua dimensão objetiva, isto é, a partir de agenciamentos coletivos buscando ressignificar esses corpos, assim, são fundamentais e emergentes o posicionamento do corpo como um dispositivo político para promover a ruptura deste epistemicídio secular. Entretanto, o que se questiona aqui não é minimizar ou relativizar as complexas questões de quem convive com a sorologia, mas refletir quem tem o direito ao lugar de fala e como são legitimados esses discursos elegendo um, neste caso, a branquitude e invisibilizando outro: corpos de mulheres e homens negros.

Se representamos 52,9%os pessoas que vivem com hiv/aids, é inconcebível admitir que no período temporal de quatro décadas não tenha produção de cunho literário produzido por corpos negros com hiv/aids. O racismo, então, se instaura como uma doença de modo que a produção intelectual de homens negros e mulheres negras historicamente é ignorada como parte constituinte da nossa cultura e da humanidade. No entanto, mesmo quando reivindicamos o nosso lugar de fala, a hegemonia branca alude a uma suposta inferioridade intelectual dos nossos corpos negros e negras. Sobre isso, a intelectual brasileira Beatriz Nascimento, no seu artigo *Negro e Racismo* (2007), destaca:

A ideologia do racismo tem raízes tão profundas na formação social brasileira que temos que levar em conta uma série de formas de comportamento, de hábitos, de maneira de ser e de agir inerentes não só ao branco (agente) como ao negro (paciente). Principalmente, é da parte do negro que se necessita esclarecer todo o produto ideológico de quatro séculos de inexistência dentro de uma sociedade da qual participou em todos os níveis (NASCIMENTO, 2007, p. 101).

Na dimensão política, é evidente que cada grupo busca ocupar um lugar a partir da autoafirmação e das singularidades que expressam a apoiar-se nos seus lugares de fala. Sobre esse locus social, a filósofa Djamila Ribeiro afirma:

Não poder acessar certos espaços, acarreta em não ter produções e epistemologias desses grupos; não poder estar de forma justa nas universidades, meios de comunicação, política institucional, por exemplo, impossibilita que as vozes dos indivíduos desses grupos sejam catalogadas, ouvidas, inclusive, até de quem tem mais acesso à internet. O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas poder existir. Pensamos num lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de *locus* social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. Absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo. (RIBEIRO, 2017, p. 64).

Por tudo isso, podemos pensar que lugar de fala é fundamental para expressar a singularidade e, sobretudo, o direito de [re]existir. Nesse espaço de disputa, observamos ser impossível discorrer sobre lugar de fala sem estar atravessado por alguma dor, que, por sua vez, mobilize este lugar, um lugar político de fala e de escuta. Assim, é preciso reconhecê-la e colocá-la numa ampla dimensão política. Entretanto, no que tange à produção de pesquisas sobre hiv/aids, esta é resultado de uma coletividade, de pessoas que viveram com o vírus ou de alguma maneira relaciona-se com a temática que, por muito tempo, foi entendida ou

representada a partir da perspectiva do outro, sobretudo pelos aspectos biomédico, religioso e antropológico.

Assim, a escrita de mulheres negras e homens negros, inseridos neste contexto, pode ser lida como uma estratégia de reexistência, ou seja, “a reivindicação de práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e os rastros de uma história ainda pouco contada”, tal como ressalta Souza (2011, p. 37). Diante da multiplicação dessas narrativas de subversão, é que a literatura se instaura como um dispositivo de poder e reexistência negra na diáspora.

Nessa esteira torna-se pertinente constatar a ausência também de mulheres negras e lésbicas retratando da sua relação com a sorologia, talvez essa inexistência ocorra porque, segundo estudos clínicos, a probabilidade de transmissão de hiv/aids por sexos lésbicos é mínima. Contudo, não há um estudo sistematizado que justifique as causas ou os motivos, embora, este não seja o único campo em que a ausência quase absoluta de mulheres negras e não negras lésbicas retratam as suas subjetividades.

Contemporaneamente estas mulheres têm engrenado outro movimento histórico ao acionar o seu corpo e promover reflexões sobre as suas corporalidades e as suas demandas. Por essa razão, não percorrerei este caminho de crítica aqui, porque este não é o meu lugar de fala e ainda que eu fizesse esse exercício seria a partir de um lugar de escuta.

Ao trazer para o Brasil as discussões acerca das pessoas que vivem com hiv/aids, é inevitável colocar o corpo-texto a serviço das memórias de violência que transcenderam todas as construções africanas e afrodiaspóricas colocando os nossos corpos como o outro ou, como coloca Hall (2016), como “O Resto”. Entretanto, se consultarmos a origem etimológica da palavra resto atinaremos que deriva do latim restare, que significa ficar, permanecer, e numa interpretação livre pode designar o que sobra de um conjunto do qual foram tiradas uma ou mais partes (CUNHA, 2007, p. 680). A busca por reconstituir territórios e subverter narrativas subalternizantes na historiografia é que pomos os

nossos corpos-textos a serviço de um contradiscurso para provocar descentramentos e engrenar outras possibilidades de leituras das nossas escrev[hiv]ências, sobretudo a partir do nosso lugar de dor.

O papel político dos Corpos-Textos-Posit[HIV]os

Afinal, nós pagamos um preço por sermos homens negros e mulheres negras e mais ainda por vivermos com hiv. Ser negro na sociedade em que vivemos é estar diariamente no campo de batalha lutando pela nossa existência e sobrevivência. Para Kilomba (2019, p. 71) “[...] o racismo é uma realidade violenta. Por séculos, ele tem sido fundamental para o fazer político da Europa”. Nessa perspectiva, o racismo instaurou-se como uma cicatriz, assim, buscamos, a partir da escrita e do lugar de fala, criar estratégias de reexistência para lidar com as experiências subjetivas dos nossos corpos através do racismo, apagamento, estigmas e estereótipos. Artifícios que a hegemonia branca tem historicamente utilizado para nos colocar no lugar de objeto, do outro, do diferente e de resto.

Nessa esteira, vale sinalizar que mulheres e homens negros estão mais vulneráveis em contrair o hiv e aids, não somente pelo fator raça, mas também pelas condições de classe e gênero. Essas categorias analíticas são condições determinantes para colocar os corpos negros em maior vulnerabilidade. Refletindo ainda muito do projeto político europeu em apagar sistematicamente os nossos corpos negros, seja pelo processo de genocídio ou ao instituir-nos o lugar de subalternidades. Isto é, com a ocupação das piores condições de trabalho, da baixa escolaridade, moradia precária e geralmente sem renda fixa fatores que influenciam na nossa vulnerabilidade.

Assim, diríamos, ademais, que as mulheres negras diante disso são as mais vulneráveis. Isso é perceptível porque, historicamente, o processo de violência com a mulher negra foi mais perverso, pois, ela sempre foi

posta no lugar de submissão e objetificação pelo outro, vale atentar-se que esse outro geralmente é sempre um homem.

Nesse sentido, concordamos com a intelectual brasileira Jurema Werneck, no seu artigo *Os nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias Políticas contra o sexismo e o racismo*, 2010, que apresenta uma discussão acerca do apagamento histórico e secular da mulher negra. Segundo a autora:

As mulheres negras não existem. Ou falando de outra forma: as mulheres negras, como sujeitos identitários e políticos, são resultados de uma articulação de heterogeneidades, resultante se demandas históricas, políticas, culturais de enfrentamento a condições adversas estabelecidas pela dominação ocidental eurocêntrica ao longo dos séculos de escravidão, exploração colonial e da modernidade racializada e racista em que vivemos. (WERNECK, 2010, p. 153-153).

Nesse caso, precisamos destacar que muitos de nós homens negros colaboramos com a manutenção de comportamentos ocidentais, racistas e sexistas em relação à mulher negra, ao invés de andarmos de mãos dadas com elas estamos sempre inferiorizando a mulher negra enaltecendo e elegendo a mulher não negra pretérita como modelo estético ideal para ocupar determinados espaços de privilégio e construir relações afetivas sólidas.

É importante frisar que, mesmo eu não pertencendo a uma categoria de masculinidade hegemônica e heteronormativa, sendo eu um homem negro, bicha preta e vivendo com hiv, asseguro que, nós, homens negros, precisamos repensar a nossa masculinidade negra, rompendo com os arquétipos brancos europeus.

Diante disso, o primeiro posicionamento a ser tomado é tornar-se aliado da mulher negra e incluí-la no seu projeto político de vida, além de reconhecer a potencialidade dessa mulher; ser engajados, talvez seja o caso “deslocar, se necessário, o sistema de comando [...], com determinação, enfrentar o mundo” (FANON, 2008, p. 80). Embora saibamos que esta

tarefa não é fácil, pela própria configuração branco hegemônica que marcam a construção das sociedades civis com heranças masculinizadas, adrocêntricas, racistas e sexistas.

Isso posto, Carla Akotirene (2018, p. 33) explica como os eixos da sociabilidade humana denominada “interseccionalidade” cumprem a função de discutir os modos de opressões em relação à matriz colonial europeia e como desconstruir os estereótipos “permite às feministas criticidade política a fim de compreender com a fluidez das identidades subalternas impostas a preconceito, subordinações de gênero, de classe e raça e às opressões estruturantes da matriz colonial”.

Desse modo, no que se refere à vulnerabilidade da mulher negra em contrair o hiv e aids, os estudos realizados pela intelectual brasileira Angelita Toledo, na sua dissertação de *Mestrado Mulheres Negras Soropositivas e a Interseccionalidade entre Gênero, Classe e Raça/Etnia* (2012), consideram que “[...] um dos aspectos centrais dessa abordagem interseccional diz respeito à necessidade de se perceber que as categoriais de diferenciação – discriminação de gênero, raça/etnia e classe que produzem efeitos distintos” (TOLEDO, 2012, p. 80). Nessa perspectiva, podemos afirmar que o aumento de mulheres infectadas pelo hiv e aids é reflexo de uma violência histórica, secular e estrutural instaurada pelo racismo e sexismo.

Dito de outro modo, a vulnerabilidade da mulher negra está associada às categorias analíticas de raça, classe e gênero, além disso, vale ressaltar que, quando o homem, seja ele negro ou não, usa da sua masculinidade para reduzir a complexibilidade subjetiva de cada mulher na tentativa de inferiorizá-la e colaborar para que ela permaneça no lugar de submissão por não reconhecer essa mulher como a sua aliada na luta contra o sistema que se quer hegemônico. Ele naturaliza processos de violência e do qual o homem negro, por vezes, também é refém, mas não se dá conta por não repensar a sua própria masculinidade e o seu lugar dentro desse projeto de dominação do heteropatriarcado. É por essa razão que Carla Akotirene acredita que:

A interseccionalidade é sobre a identidade da qual participa o racismo interceptado por outras estruturas. Trata-se de experiências racializadas, de modo a requerer sairmos das caixas particulares que obstaculizam as lutas de modo global e vão servir às diretrizes heterogêneas do Ocidente dando lugar a solidão política da mulher negra, pois que são uns grupos marcados pela sobreposição dinâmica e identitária (AKOTIRENE, 2018, p. 43).

Assim, há de se reiterar a solidão política da mulher negra. Mulheres que foram historicamente invisibilizadas e objetificadas, mas responsáveis por engrenar novas da nossa participação na historiografia, ocupando sobretudo o nosso lugar de fala. Portanto, esse trabalho utiliza as escrevivências como uma categoria metodológica, ferramenta indispensável para requerer o nosso direito à vida, o nosso direito de existir. Por fim, procurar elaborar a nossa possibilidade de luta ideológica definida por Stuart Hall da seguinte maneira:

Uma cadeia ideológica particular se torna um lugar de luta não apenas quando as pessoas tentam deslocá-las, rompê-la ou contestá-la, suplantando-a por um conjunto inteiramente novo de termos, mas também quando interrompem o campo ideológico e tentam transformar seus significados pela modificação ou rearticulação de suas associações, passando, por exemplo, do negativo para o positivo (HALL, 2003, p. 193).

Por essa via, este trabalho busca positivar os corpos de pessoas que vivem com hiv/aids, além de refutar o perigo de se contar uma única história e perceber como os aparelhos ideológicos do Estado mantém em curso o projeto de genocídio da população afrodescendentes desde o período de escravização e colonização, buscando fissurar os discursos que enquadram os nossos corpos negros enquanto resto. Por isso, nos deslocamos a partir de ações transgressoras acerca de um

reposicionamento histórico-cultural na lógica da diferença, ou, como coloca Foucault (1984), mediante uma ontologia do presente, que serve como dispositivo para analisar os fatos históricos e questioná-los.

Retomando as discussões acerca do papel político que o corpo assume no momento em que os eixos de opressões atravessam-lhe, podemos acrescentar as discussões da micropolítica que se configuram enquanto estratificações históricas, isto é, fluxos de força a partir do poder disciplinar dos aparelhos ideológicos do Estado tendem a sujeitar corpos em determinadas categorias ou representá-los, contudo, é essa representação que aqui pretendemos reivindicar, por não contemplar as subjetividades de cada corpo.

Gilles Deleuze apresenta essa discussão na obra *Diálogos*, 1988, onde, conforme o filósofo francês:

A representação deixa escapar o mundo da diferença. A representação tem apenas um centro, uma perspectiva única e fugidia e, portanto, uma falsa profundidade, ela mediatiza tudo, mas não mobiliza nem move nada. O movimento por sua vez, implica uma pluralidade de centros, uma superposição de perspectivas, uma imbricação de pontos de vista, de momentos que reformam essencialmente a representação. [...] o sufixo RE na palavra representação, significa a forma conceitual do idêntico que subordina a diferença. [...] Cada coisa, cada ser deve sua própria identidade tragada pela diferença, cada qual sendo só uma diferença entre a diferença. É preciso mostrar a diferença diferindo (DELEUZE, 1988, p. 106).

Nesse sentido, pode-se afirmar que as vivências de pessoas com hiv/aids são distintas por inúmeros fatores, tais como: sociais, étnicos, religiosos, escolaridade, sexualidades, etc. Cada corpo aciona diferentes processos de subjetivação, que, por vezes, podem ser de caráter individual ou coletivo, desse modo, pode haver coerções que atingem a todos, por exemplo, a falta de distribuição dos antirretrovirais nas unidades públicas de saúde. Essa medida, no que lhe concerne, pode

afetar a todos. Podemos citar ainda a adesão ao tratamento, que depende de uma série de fatores que possibilitam esse sujeito ter acesso ou não. Por isso, é necessário distinguir vivência de representação e, sobretudo, mostrar a diferença diferindo, como coloca Deleuze (1988).

Assim, notamos que o pensamento deleuziano desenvolve tal noção de minoridade literária considerando as subjetividades. Por isso, é fundamental utilizar os nossos corpos-textos-posit[hiv]os e articular novos agenciamentos de enunciação. Se essa iniciativa não for tomada, de modo a contestar a historiografia e redimensionar os discursos, a aids sempre estará atrelada à população dita marginal. Da mesma forma, é fundamental afirmarmos e usarmos a escrita e a vivência como ferramentas metodológicas de existência e sobrevivência.

Referências

AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?* Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificado, 2018.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista Estudos Feministas*, v.8, n.1, p. 229-236. Florianópolis, 2000.

BRASIL, Ministério da Saúde. (Online). 2018. Boletim Epidemiológico. Disponível em: <<http://www.aids.gov.br/pt-br/pub/2018/boletim-epidemiologico-hiv-aids-2018>>. Acessado em: 15 dez. 2021.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

DELEUZE, Gilles. A literatura e a vida. In:_____. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, G; GUATTARI, C. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Tradução; Vera Casa Nova, Márcia Arbex, revisão Consuelo Salomé. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

EVARISTO, Conceição. Gênero e Etnia: uma escre(vivência) da dupla face. In: MOREIRA, Nazilda Martins de Barros; SCHNEIDER, Daiane (Ed.). *Mulheres no mundo, etnia, marginalidade e diáspora*. João Pessoa: Idéia, 2005. p. 201-212.

EVARISTO, Conceição. A escrita é um lugar de desespero. UM lugar de vigância. [Entrevista concedida a Márcia Maria Cruz]. *Jornal Estado de Minas*. 01 nov, 2019. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/pensar/2019/11/01/interna_pensar,1097478/a-escrita-e-exercicio-em-desespero-diz-escritora-conceicao-evaristo.shtml. Acessado em: 15 dez. 2021.

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

GONZALEZ, Lélia. (Artigo - online). Racismo e sexismo na cultura brasileira. IN: SILVA, L. A. et al. *Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos*. Ciências Sociais Hoje. Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/ensaistas/Lélia_Gonzalez_DB.pdf.>. Acessado em: 14 mar. 2019.

GONZALEZ, Lélia. A Categoria Político-Cultural de Amefricanidade. *Revista Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro: Edição *Revista Tempo Brasileiro*, 92/93 Jan-jun. 1988.

HALL, Stuart. 2016. (Artigo - online). *O Ocidente e O Resto: Discurso e Poder*. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/30023/20834/>>. Acessado em: 07 jun. 2019.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação – Episódio de racismo cotidiano*. (Trad.). Jess Oliveira. – 1.ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

ANUNCIACÃO, Maurício Silva da. *Hiv Positivo, corpos que resistem: escrituras, identidades e subjetividades*. 173f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, p.174, 2020.

NASCIMENTO, Beatriz. (Artigo – online). Negro e Racismo. (1974). In: RATTTS, Alex. *Eu sou atlântica: Sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Kuanza, 2007.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* – Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificado, 2017.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* – tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira, André Pereira Feitosa. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TOLEDO, Angelita Alves de. *Mulheres Negras Soropositivas e a Interseccionalidades entre Gênero, Classe e Raça/Etnia*. [Dissertação]. – Florianópolis, SC, p. 125. 2011.

Werneck, Jurema. *Mulheres negras: um olhar sobre as lutas sociais e as políticas públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: Criola, 2010.

NOTAS SOBRE OS RECURSOS AUDIOVISUAIS NO ENSINO REMOTO: UMA QUESTÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Ana Paula Domingos Baladeli

Introdução

A cibercultura instaurou novas práticas de pesquisa, leitura e escrita de textos em diferentes formatos e mídias, ampliando a cultura da aprendizagem e os espaços para a produção colaborativa do conhecimento (BALADELI, 2011). Nesse cenário, destacam-se as práticas de letramentos digitais como condição para a participação no ciberespaço. Para além da mera dimensão técnica e instrumental, que reduz a inserção de tecnologias na educação ao manuseio, os letramentos digitais referem-se às práticas de pesquisa, leitura e escrita de textos em diferentes formatos e mídias (GILSTER, 1997).

Durante a crise sanitária causada pela pandemia do SARS-COV-2, a publicação do Parecer CNE/CP n.5/2020 do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 28 de abril de 2020, autorizou a realização de atividades não presenciais na educação brasileira. Com isso, os calendários escolar e acadêmico de instituições públicas e privadas foram suspensos. Em seu lugar, implementou-se o Ensino Remoto Emergencial - ERE, ou seja, o uso de tecnologias digitais para a mediação de atividades não presenciais em todos os níveis de ensino.

A configuração de um novo cenário global impulsionou as instituições educacionais de todas as esferas, a reorganizarem-se em termos de levantamento de dados sobre conectividade dos estudantes e as possibilidades pedagógicas para o ensino mediado por tecnologias. Guardadas as especificidades e as condições díspares de cada instituição,

segundo estudo de Castiori *et al* (2021), foram firmadas parcerias público-privada para o uso de canais de TV, rádio, plataformas digitais, aplicativos e ambiente virtuais de aprendizagem. Os recursos pedagógicos variaram entre as instituições e escancararam as desigualdades sociais vivenciadas por estudantes em diferentes regiões do país, dado que impactou no acompanhamento das atividades remotas ofertadas no período de suspensão das aulas presenciais.

Este estudo apresenta um relato de experiência docente no ensino remoto, com a oferta em 2020 da disciplina *Estudos sobre Cibercultura e Educação* em uma universidade federal no Centro-Oeste. Para tanto, na seção *No meio do caminho... o ERE* - contextualizamos o cenário educacional emergente no cenário pandêmico a partir de estudos sobre a educação remota em diferentes contextos. Em *Tecnologias para além do tecnicismo* - dissertamos sobre as características da pedagogia tecnicista e a herança do instrucionismo no uso de tecnologias na educação. Em *Uma experiência docente no ERE* - relatamos a experiência da autora como professora no ERE, suas dificuldades na adaptação dos encaminhamentos para uso de recursos audiovisuais na disciplina. Por fim, em *Considerações finais* – refletimos sobre os desafios na formação de professores para uso de tecnologias em uma perspectiva crítica.

No meio do caminho... o ERE

A implementação do ERE tem impactado em vários sentidos os processos de ensino e de aprendizagem, sendo um dos mais latentes, a problemática da exclusão digital que acomete estudantes e professores. Se por um lado, a educação mediada por tecnologia mostrou-se a alternativa apropriada para a manutenção do distanciamento social durante a pandemia, por outro, evidenciou as desigualdades sociais de estudantes e professores, sobretudo no que tange o acesso à Internet e dispositivos móveis, necessários para os estudos remotos.

Oscilando entre o improviso e a precariedade, sendo implementado à medida em que era planejado, o ERE evidenciou a disparidade de acesso às tecnologias, a variação dos encaminhamentos e as incertezas que permearam a nova modalidade. A esse respeito, Souza e Aguiar (2020) fazem um levantamento dos usos das TVs digitais no período de pandemia como veículo para a oferta de teleaulas. Os dados indicaram que em São Paulo, Salvador, Distrito Federal e Amazonas as TVs (públicas e privadas) em parceria com as secretarias de educação, produziram e veicularam aulas ao vivo e gravadas para estudantes da Educação Básica.

Pesquisas de Whittle *et al* (2020); Moser *et al* (2021); Perin *et al* (2021); Castioni *et al* (2021), apontam para os desdobramentos causados pelo ERE nos diferentes níveis de educação. Em linhas gerais, os encaminhamentos ou a falta deles, impactaram nas ações dos docentes na seleção das tecnologias, na precariedade da interação, na sobrecarga de trabalho docente e na organização das atividades no ERE. Para os pesquisadores, a oferta do ensino remoto representa uma resposta imediata ao cenário de crise, permeado de improviso e incertezas, sendo ajustado e reconfigurado durante sua implementação.

A transição da educação presencial para o espaço alternativo do ERE tem requerido de gestores, professores, estudantes e pais, o acesso e o conhecimento sobre recursos e plataformas digitais como materiais e meios de instrução. No estudo realizado com 4 professores, Whittle *et al* (2020) identificaram que as atividades assíncronas foram consideradas vantajosas pelos professores pesquisados. Isso ocorreu após o grupo ter capacitação para o uso de tecnologias e, além disso, poder contar com o acompanhamento de um professor *designer*, ou seja, a oferta de capacitação e o suporte técnico influenciaram positivamente na compreensão dos professores sobre o valor pedagógico do *feedback* nas atividades dos estudantes. O estudo concluiu que a mudança na prática pedagógica, ou pelo menos, a ressignificação desta, depende de capacitação para manuseio e conhecimentos das abordagens de ensino que se beneficiem

do potencial das tecnologias, caso contrário, as experiências serão inócuas e não contribuirão para a aprendizagem.

O estudo realizado por Moser *et al* (2021), contextualiza o ensino remoto como uma alternativa que se efetivou diferente para professores de línguas da Educação Básica estadunidense. Os pesquisadores identificaram que (i) a oferta do ensino remoto não garante a aprendizagem, (ii) as atividades síncronas para discussões em pequenos grupos são as que mais se aproximam das interações de sala de aula convencionais, (iii) os professores com experiência na educação *on-line* tiveram menos dificuldades na adaptação para o ERE. Moser *et al* (2021) concluiu que a crise imediata na educação desencadeou medidas improvisadas, dado que evidenciou as discrepâncias de investimento institucional para o atendimento às demandas dos professores da área de línguas em relação a outras áreas do conhecimento.

A respeito do Ensino Superior Brasileiro, o estudo de Castioni *et al* (2021), questionam a resistência das instituições federais em assumir a educação a distância no período da suspensão das atividades presenciais. Para os autores, com a justificativa da exclusão digital, muitas instituições hesitaram e resistiram em organizar a retomada das atividades de forma remota. Logo,

[...] as instituições que responderam mais rapidamente e que conseguiram instituir, de forma massiva, práticas teórica-metodológicas de *e-learning*, de ensino remoto – nos níveis de graduação e pós-graduação – foram as que já haviam, anteriormente, instituído tais práticas” (p. 405).

Castiori *et al* (2021) concluíram que os dados relativos ao acesso dos estudantes do Ensino Superior à Internet, demonstram as desigualdades da sociedade brasileira, mas ponderam sobre a exclusiva justificativa da exclusão digital para a oferta tardia do ensino remoto. Para os pesquisadores, a hesitação na tomada de decisão e delimitação de políticas instituições, impactou na reformulação didático-metodológica

necessária para a oferta do ERE, o que nos conduz a discutir a problemática da metodologia durante as atividades remotas.

Tecnologias para além do tecnicismo

Conforme apresentado, o ERE destacou as desigualdades enfrentadas por estudantes e professores, somadas à falta de encaminhamentos contundentes sobre os procedimentos a serem adotados durante a suspensão das atividades presenciais. Sobre a inconstância e falta de clareza como a natureza do ensino mediado por tecnologias, o estudo de Perin *et al* (2021) identificou o uso massivo de materiais em *pdf* e a transposição de modelos de educação tradicionais para o cenário do ERE. Os autores identificaram, que embora os pesquisados tenham conhecimentos sobre as tecnologias, relatam dificuldades em transpor para o ERE novas abordagens de ensino que aproveitem a vantagem das tecnologias. Ademais, nas 286 respostas obtidas com o questionário aplicado a professores do Ensino Médio, identificaram que por não sentirem-se seguros com o conhecimento que tinham sobre as tecnologias, desmotivavam-se em usá-las.

O ERE alocou as tecnologias digitais como indispensável para a continuidade dos estudos no período de isolamento social e suspensão das atividades presenciais. Contudo, além do acesso, que é imprescindível para implementar as atividades remotas, o tema da formação de professores para uso de tecnologias também deve ser considerado (BALADELI, 2012).

Para Sawyer (2014), historicamente, os modelos de educação que prevaleceram foram o tradicional e tecnicista, centrados na instrução, na memorização de fatos e dados. Nesses modelos, compete ao professor transmitir o conhecimento ao estudante, sendo a aprendizagem mensurada pelo desempenho demonstrado na avaliação. Para o autor, a perspectiva instrucionista tem o foco na instrução, devido à sua natureza pouco dialógica, resiste a situações externas à escola, requer do estudante

memorização mecânica de fatos e informações. A crítica do autor à concepção instrucionista de educação é no sentido de que tal perspectiva reduz a escola ao espaço de preenchimento de mentes, transmitindo os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento de forma pouco ou nada problematizadora.

Os recursos tecnológicos influenciam e interferem nos processos de ensino e aprendizagem (BALADELI, 2011; PÉREZ GÓMEZ, 2015), por isso, faz-se necessário identificar as abordagens de ensino que se beneficiam da interatividade e da multimodalidade promovidas pelas tecnologias digitais. A limitação da concepção tradicional de educação se impõe na valorização do domínio instrumental em detrimento do conhecimento didático-metodológico, ou seja, mantêm o uso de tecnologias vinculadas ao tecnicismo. Por conseguinte, a educação tecnicista se reveste de atualização, à medida que os recursos digitais são aprimorados e inseridos na educação com foco no conhecimento instrumental em resultados, escamoteando as implicações de ordem metodológicas subjacentes aos processos de ensino e aprendizagem (LANKSHEAR e KNOBEL, 2007; BALADELI, 2013).

No que concerne ao professor, compete a este instrumentalizar-se para inserir as tecnologias como recurso neutro em sua prática pedagógica, se não pela justificativa da modernização, ou pelo menos, para otimizar o ensino. Tal reducionismo mitiga os impactos de recursos tecnológicos na prática pedagógica e restringe a ação crítica do professor, dado que evidencia o papel da formação do professor,

promover o conhecimento sobre as tecnologias que ampliam os espaços de acesso à informação e aos conhecimentos, bem como as implicações de seu uso nos diversos espaços sociais, significa oferecer condições para o desenvolvimento da análise crítica e reflexiva sobre a questão (BALADELI, 2013, p. 21).

Torna-se fundamental conhecer as epistemologias subjacentes aos modelos de ensino mediados por tecnologias, ou seja, que abordagens de ensino melhor se coadunam a uma perspectiva de educação crítica. A exclusão digital se manifestaria também na demarcação entre aqueles que têm conhecimentos sobre as abordagens de ensino e aqueles que se encontram à margem de tal repertório. Destarte, além do conhecimento técnico ou instrumental, ou seja, do manuseio em si do recurso, o conhecimento de didáticas apropriadas para o ensino mediado por tecnologias apresentam-se imprescindíveis para o professor. A esse respeito, Pérez Gómez, (2015) argumenta que,

[...] aprender a linguagem da tela, das tecnologias da interrupção chega a ser tão necessário como a alfabetização relacionada com a leitura e a escritura verbais. Consequentemente, preparar os cidadãos não só para ler e escrever nas plataformas multimídia, mas para que se envolvam com esse mundo contemporâneo (p. 21).

Segundo o pesquisador, o cenário demanda práticas pedagógicas e investimento em formação, que permitam a professores e estudantes o desenvolvimento de habilidades digitais. A formação da qual Pérez Gómez (2015) aborda está alinhada à perspectiva da problematização, que explora os limites e possibilidades das tecnologias, dado que exige conhecimento de epistemologias, estratégias e metodologias.

As práticas de letramentos digitais tornam-se mais urgentes no contexto do ERE, visto que por meio delas novas sociabilidades são praticadas no ciberespaço. Para Gilster (1997), Lankshear e Knobel (2007), Kalantzis e Cope (2008), Baladeli (2011), asseveram que por letramentos digitais se compreendem as práticas sociais de leitura e de escrita mediada por tecnologias, bem como as sociabilidades instauradas na interação mediada por tecnologias. Letramentos digitais são práticas socioculturais indiciadas nas habilidades de pesquisar, selecionar, avaliar e ressignificar conteúdos disponíveis em múltiplos formatos.

Uma experiência docente no ERE

Conforme abordado, a implementação do ERE impactou os processos de ensino e aprendizagem, instaurando um entremeio da educação presencial e da educação a distância. O cenário fomentou o debate sobre o lugar das tecnologias na educação, a formação docente para transição do presencial para o remoto, bem como as práticas de letramentos digitais requeridas de professores e estudantes.

Diante disso, o presente relato decorre de experiência docente com a disciplina *Estudos sobre Cibercultura e Educação*, caracterizada como Núcleo Livre – NL de 32h, na modalidade remota. A referida disciplina marcou o início da docência da autora no Ensino do Remoto Emergencial – ERE, no calendário de inverno de uma institucional federal do Centro-oeste do país.

A disciplina foi organizada em 08h síncronas e 24h assíncronas tendo como ementa - Estudos sobre cibercultura, cultura da convergência/hipermídia. Multiletramentos, letramentos digitais e leitura hipertextual. As disciplinas caracterizadas como NL, conforme o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação RGCC da instituição, caracteriza-se por um conjunto de conteúdos inter e transdisciplinares e tem como objetivo fomentar o intercâmbio dos estudantes dos diferentes cursos de graduação da instituição.

A disciplina contou com 28 matriculados, dos cursos de Ciências da Computação, Psicologia, Pedagogia, História, Fisioterapia, Letras Português, Letras Inglês, totalizando 18 concluintes. O material para o estudo teórico disponibilizado na sala virtual da disciplina foi selecionado considerando dois fatores, (i) apresentar conceitos estudados na disciplina e (ii) ser multimodal ou verbovisual. Considerando as limitações de acesso do pacote de dados dos estudantes, sem prejuízo ao estudo conceitual, para cada aula o plano de ensino previa o estudo de um artigo científico, uma reportagem e/ou vídeo sobre os conteúdos e conceitos da aula.

No processo de adaptação do plano de ensino e, por conseguinte da metodologia adotada na disciplina, optou-se por incluir recursos multimodais como vídeos como materiais para o estudo. Assim, o plano de ensino foi apresentado em forma de vídeo a fim de que antes do início da disciplina os estudantes tivessem acesso ao recurso. A disciplina abordou os seguintes conteúdos; cibercultura e ciberespaço, hipertexto, hiperímídia, multimodalidade e multiletramentos, gêneros discursivos multimodais – *meme*, direitos autorais no ciberespaço.

Conforme previsto nas normativas da instituição, competia ao docente a seleção da tecnologia da informação e comunicação a ser utilizada nas atividades síncrona e assíncrona, bem como a decisão sobre a gravação ou não das aulas síncronas. A instituição utiliza para registro acadêmico o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA e este foi selecionado pela docente como espaço hospedagem da sala virtual. As atividades síncronas ocorreram via *Google Meet*, ocasião em que a referência básica da disciplina foi explicada em aula expositiva dialogada.

No período do calendário de inverno, a presença dos estudantes deveria ser registrada mediante o cumprimento de tarefas, o que demandou a proposição de atividades de pesquisa e escrita a serem postadas pelos estudantes nos fóruns (texto produzido entre 05 a 10 linhas), contendo problematização dos conceitos estudados.

Diferente da modalidade EAD, na qual a docente já tinha experiência, em que além do AVA com *design* instrucional, há uma infraestrutura para planejada para o ensino a distância, o que não era o caso ERE. Assim, a docente selecionou os materiais e organizou no SIGAA uma sala virtual, atentando para a variação dos recursos e também salvaguardando os aspectos legais de direito autoral. Para a complementação dos estudos conceituais, a docente optou pela inserção de reportagens em vídeo sobre os temas estudados nos artigos científicos.

No que diz respeito à avaliação, foram realizados 2 *fóruns* (no valor de 2.0 cada), e 2 questionários semiestruturados (no valor de 3.0). No

Fórum 1, o estudante deveria postar um texto (5 a 10 linhas) contemplando o conceito de leitura hipertextual e estabelecendo relação com suas práticas de leitura e também de pesquisa no ciberespaço. No Fórum 02, deveria discorrer sobre as especificidades de leitura no material impresso e hipertextual. Cada *Fórum* foi composto por vídeo e/ou reportagem escrita, além disso, a resposta poderia incluir indicação de outros textos e/ou vídeos sobre o tema. Os Questionários 01 e 02 foram compostos por questões objetivas e dissertativas sobre os conceitos estudados.

A mudança do ensino presencial para o contexto remoto requereu ajustes, estudos e ressignificações sobre os processos de ensino e aprendizagem mediados por tecnologias. Professores e estudantes viram-se no entremeio do ensino presencial e EAD, com revisões latentes a respeito de avaliação, interação e mediação do ensino com os recursos disponíveis em cada contexto.

Dos estudantes foram requeridos níveis mínimos de letramentos digitais, ou seja, habilidades para pesquisas de recursos *on-line*, postagens de tarefas, seleção e ressignificação de textos em diferentes formatos. Dado incontestemente, o ERE impactou as concepções de aula, pois nos apresentou salas virtuais silenciadas, com pouca interação entre os estudantes. Assim com câmeras e microfones desligados, o ERE desafiou os professores a repensarem as estratégias de ensino, reorganizarem o planejamento e gerirem a difusa fronteira entre a vida privada e vida pública nas redes sociais utilizados para o ensino.

Indubitavelmente, o cenário pressionou estudantes e professores, causando sobrecarga de trabalho e prejudicando a saúde emocional de ambos. O gerenciamento das novas atribuições de estudante no ERE, somado à manutenção da saúde emocional, exigiu dos estudantes maior engajamento/disciplina para o cumprimento do volume das atividades assíncronas. A esse respeito, em avaliação de satisfação aplicada ao final da disciplina *Estudos sobre Cibercultura e Educação*, foi informado pelos estudantes que devido ao volume de textos disponibilizados para estudo

das demais disciplinas que cursavam, por vezes, se sentiram sobrecarregados, gerando, por conseguinte, desmotivação para a continuidade dos estudos no ERE.

A esse respeito, por se tratar de uma disciplina para discutir cibercultura, considera-se que a mesma foi beneficiada com o ERE, visto que permitiu de forma orgânica e contextualizada a inserção de vídeos e hipertextos (reportagens) como recursos complementares aos estudos teóricos e conceituais.

Desenvolver os letramentos digitais no ERE requer superação da mera disponibilização de textos para leitura em um repositório digital. Em seu lugar, implica na organização da disciplina considerando, (i) o impacto da interface tecnológica, (ii) a não presença do professor nas atividades assíncronas, (iii) a complexidade e a natureza das atividades, (iv) tempo e recursos necessários para realização das atividades.

Considerações finais

A transposição do ensino presencial para o contexto do ERE exigiu revisão dos planos de ensino, ajustes na metodologia e pesquisa de materiais multimodais para o estudo. A experiência docente com EAD auxiliou em certa medida, a atuação da autora deste estudo, mas não evitou que a falta de interação e os níveis dos letramentos digitais dos estudantes impactassem nos encaminhamentos da disciplina. Tornou-se evidente, que no volume intangível de informação no ciberespaço, são imprescindíveis estratégias de pesquisa e de leitura que subsidiem o processo de aprendizagem dos estudantes. Durante a disciplina, foi possível identificar as dificuldades dos estudantes em gerir o tempo para as leituras, realização e entrega dos trabalhos, compromissos com trabalhos e provas, a pouca familiaridade com o SIGAA utilizado como sala virtual, além da demanda constante de apoio e orientação para realização das atividades.

Com a experiência docente, conclui-se que o ERE exigiu adaptações, concessões de professores e estudantes, requereu investimento em estudos e tecnologias, além de revisão de abordagens de ensino. A sobrecarga de trabalho, a disponibilidade para atendimento de dúvidas e orientação dos estudantes, além da responsabilidade de selecionar as tecnologias e implementar um plano de ensino considerando as tecnologias disponíveis, tornaram a experiência no mínimo desafiadora.

Os aspectos positivos estão relacionados ao reconhecimento de que as tecnologias impactam o ensino à medida em que requerem novas abordagens de ensino. Com o ERE, foi possível conhecer outros recursos para a interação, mas também se tornou notório os reflexos da exclusão digital que acomete parte dos estudantes ou mesmo dos níveis de letramentos digitais que influenciam no desempenho dos estudantes nessa modalidade de ensino.

Por fim, a experiência docente ratificou que o uso pedagógico de tecnologias requer a revisão conceitual sobre o ensino e aprendizagem, seleção e avaliação de recursos, identificação das possibilidades de interação, organização de atividades, e sobretudo, a reflexão sobre o papel do professor para atuação crítica com tecnologias para além da mera disponibilização de *pdfs* em repositórios digitais.

Referências

BALADELI, Ana P.D; BARROS, Marta S.F.; ALTOÉ, Anair. Desafios para o professor na sociedade da informação. *Educar*, Curitiba, n.45, p. 155-165, 2012. Disponível em:<<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/16619> > acesso em 12 jun. 2021.

BALADELI, Ana P.D. *Desafios na formação continuada de professores de inglês para o uso pedagógico da Internet*. Jundiaí, SP: Pacto, 2013.

BALADELI, Ana P. D. Hipertexto e multiletramento: revisitando conceitos. *Revista E-escrita*, Uniabeu, Nilópolis, RJ, v. 2, n.4, 2011.

CASTIONI, Remi; MELO, Adriana A.S.; NASCIMENTO, Paulo M.; RAMOS, Daniela L. Universidades Federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. *Ensaio: aval. Pol. públ. Edu.* Rio de Janeiro, v. 29, n.111, p. 399-419.

GILSTER, Paul. *Digital literacies*. New York, NY: John Wiley & Sons, Inc., 1997.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Language education and multiliteracies. In: MAY, S.; HORNBERGER, H. (eds.). *Encyclopedia of Language and Education*, v.1, *Language Policy and Political Issues in Education*, p. 195-211, 2008.

KNOBEL, Michelle; LANKSHEAR, Colin. *Digital literacy and participation in online social networking spaces*. In: *Digital literacy : concepts, policies and practices*. Nova York: Peter Lang, 2007. p. 249-278.

MOSER, Kelly M.; WEI, Tianlan, BRENNER, Devon. Remote teaching during COVID-19: implications from a national survey of language educators. *System*, v.97, apr. 2021. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X20307910>> acesso em 20 jun. 2021.

PERÉZ GÓMEZ, Angel I. *Educação na era digital: a escola educativa*. Trad. Bartira C. Neves. Porto Alegre: Artmed, 2015.

PERIN, Ana P.J.; SILVA, Deivid E.; VALENTIM, Natasha M. Experiência de docentes do Ensino Médio em conduzir atividades remotas durante o distanciamento social: uma análise baseada no contexto da Educação 4.0. *Anais do XII Computer on the Beach*, v.12, 2021.

SAWYER, Robert, K. Introduction: the new science of learning. In: SAWYER, R.K. (ed.). *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. 2nd. Cambridge: CUP, 2014.

SOUZA, Fernando M; AGUIAR, Sônia. O papel da TV digital no ensino remoto em tempos de pandemia. *Comunicação & Inovação*, São Caetano do Sul, v.12, n.47, p.232, 249, 2020.

TRUST, Torrey; WHALEN, Jeromie. Should teachers be trained in Emergency Remote Teaching? Lesson learned from the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, v.28, n. 2, p. 180-199, 2020.

WHITLLE, Clayton; TIWARI, Sônia; YAN, Shulong, WILLIAMS, Jeff. Emergency teaching environment: a conceptual framework for responsive online teaching in crises. *Information and Learning Sciences*, v.121, n.516, p.311-319, 2020.

MEMÓRIA E ESQUECIMENTO: ATEMPORALIDADE NO PRISMA DA FOTOGRAFIA

Marinalva Aguiar Teixeira Rocha
Max Mateus Moura da Silva

O que a fotografia reproduz ao infinito só ocorreu uma vez; ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente (BARTHES 1984, p. 15).

Introdução

Por muito tempo, a fotografia ocupou um papel pequeno ou meramente ‘decorativo’ em estudos que versam sobre a história. Embora a pesquisa histórica se valha de diferentes fontes de estudo, os documentos escritos são, via de regra, mais considerados. Majoritariamente, a fotografia era utilizada apenas para ilustrar algo que já havia sido dito verbalmente, ignorando-se o potencial discursivo legado ao retrato.

Evidentemente, o recurso imagético precisa estar atrelado a outras fontes de pesquisa, pois, nos termos de Kossoy (2007, p. 31) “as imagens guardam em si apenas indícios, a face externa de histórias que não se mostram, e que pretendemos desvendar”. Contudo, seu potencial discursivo não deve ser minimizado. Corroborando o que foi dito, a esse respeito, Gaskell (1992, p. 237) frisa que os pesquisadores “são muitas vezes mal equipados para lidar com material visual, muitos utilizando as imagens apenas de maneira ilustrativa”. Nesse sentido, as leituras acabam por se pautarem sob aspectos que podem parecer simplificações superficiais e despreziosas.

Sob essa ótica, a imagem servia, tão somente, para referendar o discurso verbal. Tal concepção, entretanto, tem sido gradualmente superada, o que fica evidente quando Mauad (2015) destaca que a fotografia é responsável por possibilitar a reconstrução da história pública, à medida que o registro serve de base para a pesquisa histórica. Para a referida autora,

a fotografia pública, associada à noção de documento, fornece visibilidade à experiência social de sujeitos históricos: por detrás e diante da câmera destaca-se, tanto como fonte, quanto objeto de estudo da história visual do poder e das culturas políticas (MAUD, 2015, p. 86,87).

É preciso salientar que, em algumas situações, um registro fotográfico adquire maior relevância quando as situações de sua produção são modificadas. Isto significa dizer que, quando espaços, eventos ou pessoas não mais existem como a fotografia apresenta, a imagem serve para recuperar o que está ausente. Dessa forma, em um clique o tempo é congelado. Enquanto dura o registro, o retrato de uma ocorrência transitória ganha contornos de eternidade. Essa afirmação é corroborada por Kossoy (2014, p. 31), ao afirmar que “o mundo, a partir da alvorada do século XX, se viu, aos poucos, substituído por uma **imagem fotográfica**. O mundo tornou-se, assim, **portátil e ilustrado**.¹”

Tendo em vista os fundamentos teóricos apresentados, nesse texto, são discutidas questões concernentes ao processo de produção e reapropriação da fotografia. Quanto ao processo de produção, discute-se o sentido dúbio da imagem fotográfica, variando entre a arte e o documento. No objetivo de ilustrar a busca do ser humano pela perpetuação do momento, são trabalhadas algumas manifestações artísticas e culturais que denunciam o medo da finitude. Já no que tange à reapropriação, problematiza-se o estabelecimento da fotografia como maneira de tornar eterno um momento. Partindo desses conceitos, busca-

¹ Destaque do autor.

se relacionar essas produções humanas como meio para escapar/lidar com o medo do esquecimento.

É importante dizer que o presente artigo, o qual aborda imagens fotográficas de Caxias-MA, decorre de uma das ações do Projeto PIBIC/PIVIC - UEMA intitulado ‘Caxias em imagens: preservando a memória da cidade por meio da fotografia’. Desenvolvido desde a segunda metade de 2019, o trabalho pesquisou, no acervo do fotógrafo Sinésio Santos, registros da cidade de Caxias no século XX, com foco no cenário urbano. Trata-se de uma pesquisa de caráter documental e bibliográfica, com abordagem qualitativa, uma vez que, segundo Marconi e Lakatos (2017), neste tipo de estudo, o pesquisador atribui significados aos fenômenos e objetos de estudo observados, tendo suporte em teóricos que já estudaram a temática.

Vale pontar que, neste trabalho, aspectos biográficos do fotógrafo, assim como as situações registradas por ele, servirão para evidenciar o potencial que a imagem possui para manter momentos passados. Ressalta-se que a referida análise almeja demonstrar que a própria fotográfica pode servir como base para resgate e manutenção da memória e história.

Entre a arte e o documento: a fotografia na pesquisa histórica

Como já mencionado anteriormente, a fotografia galgou um pedregoso caminho até estabelecer-se como documento e, por conseguinte, como fonte de pesquisas. A esse respeito, Kossoy (2014) faz menção à ‘revolução documental’ experimentada nas últimas décadas. O conceito de documento, até pouco tempo muito restritivo, foi ampliado, de modo a englobar, em seu bojo, diferentes produções. Sobre este ponto o historiador Adalberto Marson salienta o seguinte:

O que consideramos ‘documento’ é produto de uma necessidade, não havendo diferença entre ele e as demais coisas necessárias ao homem, produzidas e consumidas [...] um documento – como um objeto igual ou diferente de outros – contém múltiplas formas de utilidade, um

autêntico registro de múltiplas significações e possibilidades de investigação (MARSON, 1984, p. 54).

Recuperando o que diz Marson, depreende-se que os documentos são forjados para atender a uma necessidade. Portanto, é válido também buscar entender qual é a justificativa que sustenta a produção do documento fotográfico. Caberiam questionamentos entorno da finalidade de se ter documentos (ponto esse a ser discutido no próximo tópico).

De forma paralela, tem-se a fotografia também como uma manifestação artística. Sabe-se que, segundo Lopes (2015), até o surgimento das técnicas fotográficas, famílias tinham o hábito de contratarem pintores para retratarem-nas em telas. Porém, após o advento e popularização da fotografia, as pinturas foram perdendo o seu papel para os chamados *carte-de-visite*. Conhecidas também como ‘cartões de visita’, esse tipo de fotografia surgiu na França e potencializou o alcance da imagem fotográfica.

Caracterizado por pequenas fotografias das pessoas, em tamanho menor que os retratos convencionais. Comumente acompanhado por mensagens de afeto, o *carte-de-visite* democratizou a fotografia. Essas fotos tinham como diferencial o valor mais acessível que as demais. Posterior a esse fenômeno do *carte-de-visite*, a imagem fotográfica foi incorporada à realidade de famílias, inclusive, as de classes sociais menos abastadas.

Com o advento da fotografia, é estabelecida uma cultura visual, que se vale da imagem para validar a realidade e ‘colocar decalques’ na história documentada. Ao se referir a esse assunto, Hernández destaca que “a cultura visual não seria um tanto um quê ou um como, pois se constitui como um espaço de relação que traça pontes no ‘vazio’, que se projeta entre o que vemos e como somos vistos por aquilo que vemos” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 34). Em outras palavras, o termo ‘cultura visual’ não deve ser tomado como um conceito formatado, mas como meio de estabelecer diálogos entre temporalidades distintas, por meio da imagem.

A fotografia tem um destino duplo [...]. Ela é a filha do mundo do aparente, do instante vivido, e como tal guardará sempre algo do documento histórico ou científico sobre ele; mas ela é também filha do retângulo, um produto das *belas-artes*, o qual requer o preenchimento agradável ou harmonioso do espaço com manchas em preto e branco ou em cores. Neste sentido, a fotografia terá sempre um pé no campo das artes gráficas e nunca será suscetível de escapar deste fato. (KOSSOY, 2001, p. 48).

A dualidade da fotografia, ao pender entre a arte e o documento, não é, necessariamente, um demérito, mas marca da expressividade da imagem. Kossoy (2014, p. 141) destaca que ela [a fotografia] “enquanto forma de expressão artística, passou a ocupar espaços cada vez mais importantes, preenchendo as paredes dos museus”. Em certa medida, é possível que a visão estética da fotografia tenha inibido seu uso como objeto de pesquisa, pois, a semelhança de outras artes, pode ser marcada de interpretações subjetivas. Para o referido autor, embora a fotografia tenha se tornado um instrumento de ricas pesquisas nos últimos tempos, ela ainda não alcançou, plenamente, o status de documento.

Nos termos de Charles Monteiro (2012, p. 13), “a fotografia é uma convenção do olhar e uma linguagem de representação e expressão de um olhar sobre o mundo”. Dizer que a fotografia é uma convenção é imputar à imagem um valor ambíguo, o que implica apontar que a fotografia seria, por natureza, sujeita a distintas interpretações. Embora se saiba que a fotografia, conforme dito por Monteiro, é marcada por sentidos, algumas vezes, dúbios, a imagem tem o mérito de oferecer uma narrativa apresentada em primeira pessoa, um ‘testemunho ocular’. A esse respeito, Kossoy (2014, p. 45) é enfático ao dizer que “um original fotográfico é uma fonte primária”.

Cerqueira (2008, p. 189) afirma que, na atualidade, a fotografia “dessacralizou-se; desprendeuse de seu encanto de algo que, de forma especial e elaborada, registrava para a posteridade momentos paradigmáticos para a constituição da memória social, em sua dimensão familiar e coletiva”. Isto é, na compreensão do autor, houve uma

mudança na forma de compreender a fotografia, com menor foco no valor simbolizado pela estética visual.

A despeito dos debates que orbitam entre a noção de fotografia, como arte ou documento, Monteiro (2012) sugere que é preciso desconstruir o olhar fotográfico. Ao se tentar interpretar uma imagem, com base em aspectos teórico-metodológicos capazes de envolver problemas históricos e visuais, é preciso trabalhar “no sentido de que a dimensão propriamente visual do real possa ser integrada à pesquisa histórica”. (MONTEIRO, 2012, p. 13).

O medo da finitude: culturas e diálogos interartes

Desde as mais remotas épocas, o ser humano demonstra possuir certo temor pela face da finitude. Na idade antiga, por exemplo, as sociedades egípcias possuíam o hábito de mumificar seus mortos, aguardando um momento no qual a vida seria restituída aos cadáveres, uma espécie de segunda vida. (RIBEIRO, 2014). Enormes mausoléus dos quais se tem conhecimento hoje foram erigidos como meio para afiançar a existência de seus construtores para além do tempo em que eles viveram. Essas práticas ligam-se por um fio de intersecção: a tentativa de perpetuar a existência.

Na narrativa bíblica, por sua vez, o anseio pela eternidade é visto como um atributo comunicado pelo próprio Deus. O sábio Salomão, no livro de Eclesiastes (BÍBLIA, Eclesiastes, 3:11), afirma: “Ele [Deus] fez tudo apropriado a seu tempo. Também pôs no coração do homem o **anseio pela eternidade**² [...]”. Sob essa forma de ver, a busca por eternidade seria inata à espécie humana.

Sabe-se que, em um determinado momento da história da humanidade, o homem sentiu a necessidade de preservar o que os seus olhos podiam observar, algo que testificasse da visão do mundo que o cercava. Inicialmente, valeu-se de pinturas. Estas principiaram ainda no

² Destaque nosso.

tempo das cavernas. Posteriormente, emerge a câmera fotográfica, substrato da convergência de esforços em cristalizar, para a posteridade, o que se via como relevante em ser documentado. A fotografia retrata o *hic et nunc*³, materializado e preservado após o momento do registro ter se findado. Nas palavras de Sontag (2004, p. 85) “as fotos declaram a inocência, a vulnerabilidade da vida que rumam para a própria destruição”.

Na literatura, Cecília Meireles aborda, explicitamente, o medo da finitude que acompanha o ser humano. No poema *Cântico VI*, conforme se pode ver a seguir, o eu lírico diz que o receptor do poema possui um medo: “acabar”. Acabar, dessa forma, seria sinônimo de ponto final, algo a se evitar. Todavia, a despeito do medo da finitude, a mensagem que prevalece é a de exaltação do momento, o que sugere um eterno gestado no usufruto do instante.

Cântico VI

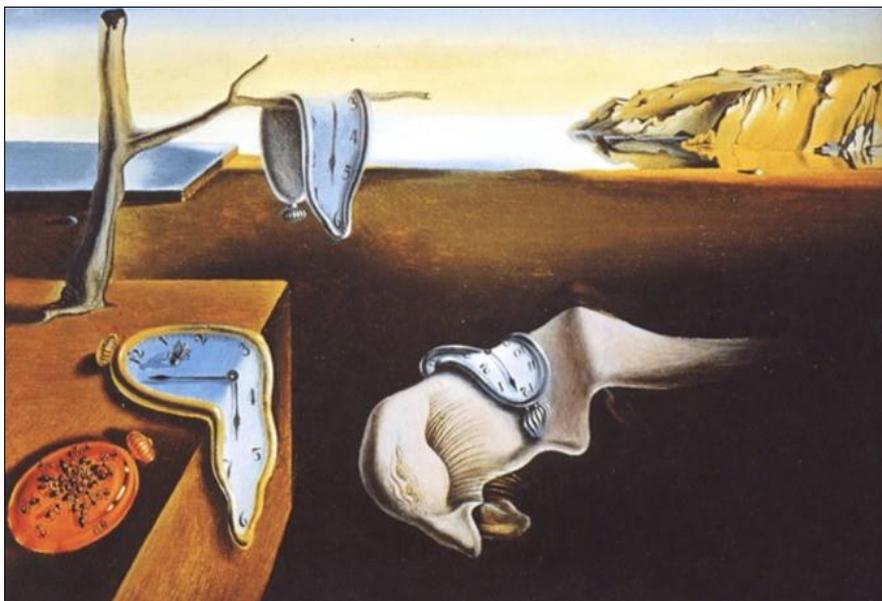
Tu tens um medo:
Acabar.
Não vês que acaba todo o dia.
Que morres no amor.
Na tristeza.
Na dúvida.
No desejo.
Que te renovas todo o dia.
No amor.
Na tristeza.
Na dúvida.
No desejo.
Que és sempre outro.
Que és sempre o mesmo.
Que morrerás por idades imensas.
Até não teres medo de morrer.

³ Expressão latina que significa ‘aqui e agora’.

E então serás eterno.
(MEIRELES, 2001)

Sentimento semelhante pode ser notado na obra surrealista *A Persistência da Memória*, do pintor espanhol Salvador Dalí. O título, por si só bastante sugestivo, denuncia a temática representada. Em uma análise não muito aprofundada, nota-se, na composição estética, que o autor se vale de figuras de relógios como se estivessem derretendo, disformes. É perceptível que em cada relógio os ponteiros apontam para números diferentes, o que pode sugerir o dubitável tempo, ou, quando não, talvez a noção que se tenha deste. O uso de tal recurso parece apontar que o tempo depressa se esvai, escorre, enquanto a angústia pela certeza da efemeridade da vida se intensifica.

Figura 01 - A Persistência da Memória (1931)



Fonte: Salvador Dalí (1952-1954). Óleo sobre tela. 24 cm x 33 cm

Nas duas obras até aqui expostas sobressaem-se reflexões centradas na validade do momento enquanto espaço de significação da existência e do vivido. O medo da finitude acompanhou o homem ao longo de sua trajetória. Na tentativa de escapar do esquecimento, ele buscou estabelecer mecanismos que testificassem sua existência quando não mais estivesse presente fisicamente.

A imagem, transposta da realidade, surgiria, portanto, de um anseio genuinamente humano por prolongar a existência, sua e de tudo o que ele julgava digno de lembrança. “A fotografia sempre representou uma possibilidade de perpetuar a imagem de um ente querido, mesmo que fosse sua última imagem” (KOSSOY, 2014, p. 114). Perpetuar é querer-se atemporal.

De fato, como aponta Ivan Lima (1989, p. 09), a fotografia “mudou a visão das massas. Até então o homem comum só visualizava os acontecimentos que ocorriam ao seu lado, na rua, em sua cidade”, porém,

com a produção fotográfica, pode-se acessar um conhecimento de longínquas regiões, inclusive em tempos também diferentes. Para Mauad (2014, p. 115), “a imagem existe em relação a um algo que a institui e, ao mesmo tempo, em que se refere a ela”.

Portanto, com base no que foi exposto, fica patente que “as imagens ganham corpo por meio de práticas sociais, em que sujeitos incorporam as imagens tanto como ideia e representação como objetos, marcas corporais e gestos” (MAUAD, 2014, p.114). As referidas práticas podem, também, ser tomadas como aquilo que a câmera captura durante o registro, algo a ser tratado mais detidamente no próximo tópico.

A fotografia e a perpetuação do tempo: registros de Caxias/MA

Caxias, a quinta maior cidade do Maranhão, é também uma das mais antigas do estado. Apesar das mazelas tão fartamente apregoadas a respeito da região, a urbe possui resquícios de uma imponente beleza arquitetônica de seu ciclo de opulência, herdeira de um estilo de época, e repleta de belezas naturais. Possuindo população estimada em 161.137, conforme dados do censo de 2015⁴, abrange um território de 5.196,771 km.

Rica em diversidade cultural, destaca-se pela literatura, pelo acervo arquitetônico que se estabelece como patrimônio da sociedade, comportando igrejas dos séculos XVIII, XIX e XX, logradouros públicos, casarões históricos, praças emblemáticas, e tantos outros (SOUZA, 2016). Todos esses monumentos servem para compor a preciosa história da cidade, impondo a responsabilidade de preservar este patrimônio cultural. Nessa tentativa, o recurso de imagem serve de grade auxílio. Observando registros fotográficos de outras épocas, é possível recuperar elementos que constituem a memória da cidade.

⁴ Informações coletadas a partir do site oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Segundo Kossoy (2014, p. 114), “quando o homem vê a si mesmo através dos velhos retratos dos álbuns, ele se emociona, pois percebe que o tempo passou e a noção do passado se lhe torna de fato concreta”. De modo similar, ao contemplar espaços e ambientes de outrora contidos em uma fotografia, são vistas as marcas do avançar do tempo. Ao se recuperar registros de como era a cidade em outro período, podem ser feitos questionamentos sobre os sentidos das mudanças ocorridas, aferindo se elas foram positivas ou não para a maior parcela da população local.

Como meio de ilustrar o que foi colocado, são listadas fotografias produzidas por Sinésio Santos da Silva, fotógrafo que documentou a cidade de Caxias pelas lentes da câmera na segunda metade do século XX. Em suas produções, Sinésio materializou a memória e história caxiense, uma vez que as fotografias por ele capturadas servem para resguardar o patrimônio da cidade.

A imagem a seguir (Fig. 2) apresenta o Morro do Alecrim, espaço de disputas travadas nos levantes de Independência, manifestos no movimento da Balaiada. Antes conhecido como Morro das Tabocas, pelas tabocas que existiam, o espaço foi testemunha silente do processo de urbanização da cidade. Datada da década de 1960, a imagem do fotógrafo Sinésio Santos oferta a visão panorâmica do morro daquele tempo.

Figura 02 - Vista panorâmica da cidade de Caxias do alto do Morro do Alecrim



Fonte: Acervo do Projeto Fundo de Memória Sinésio Santos

Em primeiro plano, o canhão, posteriormente realocado para a Praça Duque de Caxias⁵, foi usado pelos soldados portugueses durante a Guerra da Balaiada. A imagem desvela um episódio que a geração atual não pôde vivenciar, enquanto, ao mesmo tempo, perpetua o fragmento do tempo no qual a fotografia foi produzida. “Como cada foto é apenas um fragmento, seu peso moral e emocional depende do lugar em que se insere” (SONTAG, 2004, p. 122). Nesse sentido, “locais muito longínquos, fora do espaço-tempo da vida de uma pessoa, podem constituir lugar importante para a memória do grupo, e, por conseguinte, da própria pessoa, seja por tabela, seja por pertencimento a esse grupo” (SOUZA, 2016, p. 66).

⁵ A Praça Duque de Caxias é localizada em frente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias, valendo para preservar a memória do conflito.

Já a fotografia a seguir (Fig. 3) vai ao encontro do próprio surgimento da cidade, uma vez que retrata o rio Itapecuru. Segundo Souza (2016), Caxias principia sua história por volta de 1716. Banhada pelo rio Itapecuru, inicia a urbanização após a chegada de missões jesuítas no ambiente, os quais formaram as primeiras missões catequéticas. Embora seja preciso ressaltar que o rio tal qual congelado na fotografia de Sinésio Santo possa diferir em muito daquele dos anos de 1700, o fotógrafo documentou o transcorrer da estruturação da cidade.

Figura 03 - Rio Itapecuru



Fonte: Acervo do Projeto Fundo de Memória Sinésio Santos

Ao se reencontrar as belezas naturais da época, cabe ressaltar sobre o processo de degradação nos dias atuais, que faz do rio depósito de poluentes. Revisitando o local, são trazidas à tona discussões entorno do

valor do passado, isto porque a foto estabelece uma relação *in absentia*⁶. Lançado o olhar sobre a produção imagética, perscruta-se sobre o ontem e o hoje.

Sendo elevada à condição de Vila em 31 de outubro de 1811, recebe o nome Caxias das Aldeias Altas. Passa ao nível de cidade somente em 05 de julho de 1836, sob o título apenas Caxias. No século XIX, o município obteve considerável crescimento populacional, impulsionado pelo crescimento da exportação de algodão. O patrimônio de Caxias, visto nas fotografias, testifica da memória local e do viver da cidade naqueles tempos. Essas imagens salvaguardam a identidade caxiense, fazendo alusão à fase de glória da cidade.

Considerações finais

Neste artigo, buscou-se problematizar diferentes concepções que pairam no entorno da fotografia, desde a noção de documento à visão da imagem como representação artística. Além disso, fazendo uso de registros fotográficos produzidos, na segunda metade do século passado, por Sinésio Santos, ressaltou-se a contribuição que o registro de imagem pode agregar na pesquisa histórica. Intencionou-se perscrutar as motivações que sustentam a produção fotográfica, ancorada na dicotomia perpétuo e transitório.

Ao fazer uso de imagens de diferentes representações, observou-se a pertinência de utilizar as fotografias para além da mera representação visual. Embora as imagens tenham se tornado objetos de estudo significativos, ainda se nota relativo receio de partir da fotografia na formulação da história pública. Vale dizer que o fotógrafo maranhense Sinésio Santos da Silva prestou grande contribuição à população caxiense ao formular um acervo de valor histórico-cultural inestimável, fotografando diversos locais de Caxias.

⁶ Expressão latina que significa ‘em ausência’.

Os registros de Sinésio têm possibilitado que as gerações mais novas vejam como era a cidade no passado, mantendo presentes histórias que devem ser preservadas. Por conter a forma visível de um espaço registrado, a imagem formula uma narrativa elaborada em primeira pessoa. Destacou-se a necessidade de aliar a fotografia a outras fontes de pesquisa para, então, conseguir compor um quadro mais completo possível da história por ela descortinada.

No tópico ‘Entre a arte e o documento’, foi trabalhada a dubiedade de sentido que uma fotografia pode comportar e como isso se relaciona à pesquisa com imagens. Já no tópico ‘o medo da finitude’, trabalhou-se o desejo humano de perpetuar o tempo, elã manifesto em muitas produções. Por fim, no tópico ‘a fotografia e a perpetuação do tempo’ foram usadas fotos que corroboraram o potencial da imagem em permitir que o momento e espaço por ela registrados perdurem, mesmo após o retrato ser retido. Desse modo, verificou-se que a fotografia tangencia a relação temporal ao congelar o momento no registro. Memória e atemporalidade, portanto, quando vistas sob o prisma da fotografia, ratificam a necessidade de abordar as imagens em pesquisas acadêmicas.

Cabe dizer que ainda são possíveis outras leituras do amplo acervo construído por Sinésio Santos, uma vez que o fotógrafo acompanhou o desenvolvimento de Caxias, preservando-a em seus registros. Ademais, observa-se que as obras produzidas pelo artista cooperam para a manutenção e consolidação da identidade caxiense.

Referências

BARTHES, Roland. *A câmara clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BÍBLIA, Antigo Testamento. Eclesiastes. In: BÍBLIA. Português. *Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamentos*. Tradução de

João Ferreira de Almeida. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.

CERQUEIRA, F. V.; PEIXOTO, L. S.; GEHRKE, C. Fotografia e memória social: etnografia de uma experiência em um núcleo rural de colonização italiana em Pelotas. In: MICHELON, F. F.; TAVARES, F. S. (Org.). *Fotografia e Memória*. Pelotas: Editora Universitária da UFPEL, 2008.

GASKELL, Ivan. História das imagens. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história*. São Paulo: UNESP, 1992.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: TOURINHO, I; MARTINS R. *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

KOSSOY, Boris. *Fotografia & História*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

_____. *Fotografia e história*. 2.ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

_____. *Os tempos da fotografia*. Cotia (SP): Ateliê, 2007.

LIMA, Ivan. *Fotojornalismo Brasileiro: realidade e linguagem*. Rio de Janeiro: Fotografia Brasileira, 1989.

LOPES, Patricia Peruzzo. A função social, cultural e artística da imagem fotográfica. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.23, n.1, jan. /jun., p. 303 – 321, 2015.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 8ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARSON, Adalberto. Reflexões sobre procedimento histórico. In: SILVA, Marcos A. (Org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero/AMPUH – Núcleo São Paulo, 1984.

MAUAD, Ana Maria. Como nascem as imagens? Um estudo de História visual. *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 61, p. 105-132, jul./dez. 2014. Editora UFPR.

_____. Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar. *História e Educação*, Porto Alegre, v. 19, n. 47, Set./dez. p. 81-108, 2015.

MEIRELES, Cecília. *Poesia completa*. Volume 1. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

MONTEIRO, Charles. A pesquisa em história e fotografia no Brasil: notas bibliográficas. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 169-185, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ppghist/anos90/28/28art9.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2009.

_____. Imagens da cidade de Porto Alegre nos anos 1950: a elaboração de um novo padrão de visualidade urbana nas fotorreportagens da revista do globo. In.: MONTEIRO, Charles (Org.). *Fotografia, história e cultura visual*: pesquisas recentes. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2012, p. 09-49.

ROCHA, Marinalva Aguiar Teixeira. *Caxias/MA revelada pelas lentes do fotógrafo Sinésio Santos, 1950 – 1990*. Tese (Doutorado em História) PPH-UNISINOS, São Leopoldo-RS, 2019.

RIBEIRO, Thiago Henrique Pereira. Concepções egípcias acerca da morte: uma releitura sobre a questão da alma no Egito Antigo. *Revista Fato & Versões*, Uberlândia, v. 6 n. 12, jul./dez, 2014. n.p.

SONTAG, Susan. *Sobre fotografia*. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUZA, Joana Batista. *Educação patrimonial*: passados possíveis de se preservar em Caxias – MA. Dissertação (Mestrado em História) PPH-UEMA, São Luís, 2016.

PURL (2019) DE KRISTEN LESTER: UMA ANÁLISE DA OPRESSÃO DO PATRIARCADO NO MEIO LABORAL RETRATADO NO CURTA

Lorena Duarte Santiago
Carlos Eduardo de Araújo Plácido

Introdução

Nesta análise cinematográfica do curta Purl (2019) intenciona-se averiguar cinematograficamente certos componentes fílmicos básicos como: Enquadramento, iluminação e movimentos de câmera. Todas essas ferramentas podem mudar completamente o sentimento de uma cena pois utilizando essas técnicas para selecionar, iluminar e movimentar uma parte do elemento a ser filmado é possível despertar inúmeros estados emocionais e sensações no público.

A análise cinematográfica do curta Purl (2019) tem uma metodologia cinematográfica bibliográfica exploratória. Discutindo por meio de fontes cinematográficas as relações estabelecidas entre a linguagem do cinema e a vida real que ocorrem por meio da representação do meio social. Ela será construída a partir de duas perspectivas: A temática, explorando os assuntos: Olhar Masculino e a opressão do patriarcado no meio laboral baseados em textos de estudiosos da área. A segunda é a cinematográfica que vai desmembrar os elementos fílmicos e analisar como eles se relacionam ao roteiro para transmitir sentido significativo.

Propomos analisar certos elementos fílmicos presentes no curta para então formar uma linha de pensamento coerente para compreender como esses elementos em si já narram a história de opressão da

personagem protagonista na obra. Com a análise poderemos entender mais profundamente como a opressão do patriarcado no meio laboral é representada e como os elementos cinematográficos andam de mãos dadas ao roteiro para que a mensagem seja transmitida.

Antes de tudo, precisamos refletir sobre a opressão (do latim *oppressio, -onis*), que se trata do ato de oprimir ou sufocar uma pessoa ou comunidade. A opressão também pode ser o uso de violência para demonstrar autoridade, humilhando e reprimindo as vítimas que não conseguem ser elas mesmas pois acabam se sentindo obrigadas a fazer coisas em nome do opressor. Já patriarcado (NARVAZ, KOLLER, 2006) remete à "regra do pai" (do grego *patriarkhēs*), "pai de uma raça" ou "chefe". Historicamente o termo foi usado para se referir ao governo autocrático que se estabelecia através do chefe de uma família. Mas nos tempos modernos o termo se refere a sistemas sociais em que o poder é principalmente exercido por homens adultos.

O termo "patriarcado" é utilizado para se referir a um sistema social injusto que reforça os papéis de gênero e é opressivo tanto às mulheres quanto aos homens. Frequentemente inclui qualquer mecanismo social que simpatize com a dominação masculina sobre as mulheres. Essa teoria caracteriza o patriarcado como uma construção social (PATEMAN, 1993), que pode ser superada ao revelar e analisar criticamente as suas manifestações. Uma forma dessas manifestações é o Machismo, um comportamento que favorece o gênero masculino por meio de opiniões e atitudes que podem vir de pessoas de todos os sexos, mesmo despercebido.

O machismo, no entanto, nem sempre será explícito, escancarado. Levando essa discussão para o campo de trabalho e para a animação aqui apresentada percebemos que muitas situações corporativas reforçam uma desigualdade de gênero e as comuns agressões são em sua maioria veladas (KING, BOTSFORD, *et al*, 2010). Alguns exemplos dessas agressões são: As Interrupções enquanto elas falam, explicações óbvias, roubo de

créditos e ideias, piadas sobre as particularidades de uma mulher e comparações e elogios com outros homens.

As mulheres que trabalham em ambientes dominados por homens acabam tendo muito mais dificuldade em subir para um cargo mais alto (KING, BOTSFORD, *et al.*, 2010) pois a opressão as impede de desenvolver mais suas habilidades no emprego, aumentando ainda mais os estereótipos negativos sobre competência de mulheres. Nesses casos o sexismo benevolente (KING, BOTSFORD, *et al.*, 2010) se sobressai, sendo ele constituído de tratamentos diferenciados entre homens e mulheres, referindo-se a uma atitude positiva e não é agressiva que reforça a ideia de mulheres serem frágeis demais para trabalhos pesados e devem ser protegidas pelos homens.

O sexismo benevolente afeta muito as experiências de desenvolvimento no trabalho (KING, BOTSFORD, *et al.*, 2010) que consistem em desafio, feedback e apoio. Podemos perceber essas experiências serem comprometidas para a protagonista Purl no curta pois no início ela foi deixada de lado e assim não teve a oportunidade de se desafiar para solucionar problemas e se destacar. Ela também não teve apoio ou suporte de ninguém na empresa e não possuía uma referência feminina para se basear. Tudo isso afeta diretamente no rendimento e desenvolvimento de um funcionário.

As mulheres sofrem mais para poderem crescer em seu meio laboral e em meio a tantos desafios e situações desanimadoras percebemos que não são muitas mulheres que conseguem ascender na carreira. Há mulheres que como Purl, resolvem adotar um comportamento mais agressivo e masculino para conseguir alcançar algum tipo de sucesso. Essa busca pelo sucesso pode suscitar o fenômeno *Queen bee* entre mulheres, isto é, elas se afastam ao máximo das outras colegas para obterem um sucesso individual e começam a se enxergar diferente dessas outras mulheres e até mesmo superiores a elas.

Com essa ambição elas começam a seguir termos masculinos e agressivos para se afastar cada vez mais dos estereótipos femininos e conseguir algum tipo de sucesso na carreira (ELLEMERS, 2014). Essa é muitas vezes a única estratégia que algumas mulheres têm para lidar com toda a opressão contra seu gênero no meio laboral, elas conseguem certo sucesso mas ele não chega em outras mulheres que sofrem ainda mais com a opressão por serem mulheres.

As inúmeras opressões contra as mulheres já estão muito enraizadas na sociedade e até mesmo no âmbito das artes fílmicas há uma certa estrutura criada por e para o benefício de homens heterossexuais. Os homens são considerados os criadores "ativos", enquanto as mulheres devem assumir um papel mais "passivo", servindo de objeto para os mesmos. Todos nós fomos condicionados a adotar esse *male gaze* e medida que a ficção imita a vida (e vice-versa), o olhar masculino se tornou uma perspectiva cultural familiar (MULVEY, 1989) e até hoje é entendido por muitas pessoas como um olhar natural pois assim como o machismo, já está tão enraizado que se tornou o padrão que quase não é questionado.

O movimento, o ângulo e a iluminação no cinema

Desde a sua criação, o cinema traduz e provoca reflexões sobre inúmeros temas da vida social. Devemos apreciá-los e desmembrar sua composição para entendermos o que a linguagem da obra não nos diz explicitamente (FÜRSICH, 2010). A ficção do cinema permite juntar a cinematografia, o histórico e o social no mesmo veículo. Ela promove uma relação que liga todos os espaços de sua realidade então podemos utilizar filmes como recurso de abordagem de diversos temas sociais e multidisciplinares. Além disso, sabemos que a mídia tem um papel forte em definir e moldar tópicos de debate público. O audiovisual faz parte de nossas vidas e deve ser mais estudado e levado a sério já que é consumido pela sociedade que é transformada pela experiência cinematográfica. Foi

levado em conta o fato de que a Animação apesar de ser muitas vezes ignorada e pouco pesquisada, é um meio de comunicação que fornece uma vasta capacidade de expressão e uma variedade grande de representações dentro de um único produto.

Um bom filme é capaz de contar uma história mesmo sem diálogos, se utilizando apenas da linguagem cinematográfica. No geral os diretores trabalham a cinematografia usando técnicas cinematográficas para instigar o expectador a experienciar emoções e sensações (HEIDERICH, 2012) específicas, mas nem sempre eles conseguem isso, como no filme de terror "Friday the 13th Part VIII: Jason Takes Manhattan" onde há cenas que não assustam o expectador pois não constroem um ambiente de suspense com a cinematografia.

Um dos grandes desafios da direção desse profissional é articular o roteiro escrito com a linguagem audiovisual, ou seja, conseguir transformar as ações do roteiro em imagens que possam ser vistas e sentidas. Para montar uma obra cinematográfica é necessário entender sua linguagem pois cada tomada configura um tom diferente para a cena. É certo que entender os planos e movimentos são indispensáveis para se apreciar uma obra. Podemos construir uma comunicação pelo conteúdo da imagem e pela forma com que esse conteúdo é captado. (PISANI, 2013).

O movimento de câmera transmite as emoções, ideias e forma uma narrativa expressiva que evoca reações. Os planos e movimentos (PISANI, 2013) foram pensados ainda na época do cinema mudo para desenvolver a narrativa visual que fosse de fácil compreensão para o grupo geral.

Uns dos principais movimentos, planos e ângulos de câmera (DUARTE, 2012) são:

Pan movement

O Pan movement é uma panorâmica, ou seja, a câmera se move de um lado para o outro e revela uma cena maior, como por exemplo, em algumas das cenas de *Another Earth* (2011) onde a câmera acompanha a protagonista Rhoda Williams enquanto evidencia a duplicata da Terra no céu. O movimento pode ser horizontal ou vertical em que a câmera se move a partir de um eixo central. A posição física da câmera em si não se move.

Zoom movement

O zoom movement é muito utilizado pela sua praticidade de não ter que se mover fisicamente para se aproximar do assunto. Eles alteram a distância focal de uma lente de câmera para ampliar ou diminuir o tamanho de um objeto no quadro. Os zooms são únicos porque não há equivalente a ele na experiência do olho humano e por isso eles podem até parecer artificiais. Eles também fazem com que as emoções do personagem transpareçam com mais facilidade.

Wide shot

O Wide shot é um tipo de tomada onde um personagem ou um grupo de personagens está completamente dentro do quadro. Os cineastas utilizam esse tipo de construção de cena cinematográfica para dar ao público o contexto, espaço, escala ou distância do sujeito ou assuntos na cena. Os cineastas também usam wide shots para dar ao público uma visão completa de outras características importantes do filme, não apenas dos personagens.

Medium shot

Medium shot é usado para cenas de diálogo, mas também retrata a linguagem corporal e mais do cenário. Muitas vezes ele enquadra vários assuntos, bem como uma parte do fundo e espaço em geral. As tomadas médias dão aos atores e seus arredores um espaço semelhante na tela. Como nenhum deles domina, as fotos médias geralmente dizem aos espectadores para se concentrarem igualmente nos personagens e em sua localização. Eles nos permitem ver as expressões faciais e gestos de um personagem, juntamente com sua configuração e a ação ao seu redor.

Close-up shot

Neste plano (BLOCK, 2000) o rosto do personagem é aproximado ajudando assim os expectadores entenderem o que o personagem está pensando ou sentindo. A informação externa diminui e se foca apenas no assunto. A intenção é de mostrar maiores detalhes ao espectador e se o close-up estiver em um ator, haverá uma conexão emocional muito mais significativa entre o espectador e o assunto ou objeto apresentado na filmagem.

High angle shot

Este plano é gravado ao nível acima do olho e é utilizado para dar trazer a sensação de que o objeto é fraco, inseguro ou aterrorizado. Esse ângulo diminuiu o objeto e traz a ele um ar de impotência. É aqui que o diretor utiliza o high angle para gerar um sentimento dentro da mente do espectador que é mais frequentemente ligado ao medo natural dos seres humanos de cair das alturas.

Low angle shot

O Low shot é exatamente o contrário do high shot pois se grava do nível abaixo do olho. E dá uma aparência de superioridade e poder ao

objeto. Esse ângulo de câmera pode ser conquistado quando posiciona-se o instrumento em qualquer lugar abaixo da linha do olho, apontando para cima. As cenas gravadas no ângulo low shot são muitas vezes usadas para transmitir energia, e dependendo do seu assunto, esse poder pode ser uma coisa boa ou uma coisa ruim.

Iluminação

A iluminação é uma condição extremamente necessária para a existência do cinema e até a sua ausência traz um significado para a cena (POLAND, 2015). Enquanto isso as cores também podem destacar personagens, provocar e construir estímulos dos sentidos e associações emocionais e físicos nos espectadores. Uma luz pode associar-se a um sentimento de excitação, de otimismo e alegria ou com mistério, medo e perigo. Em relação ao uso de maior ou menos contraste entre claro e escuro podemos dizer que o uso de pouco contraste nos pode transmitir o sentimento de nostalgia e melancolia enquanto o uso de alto contraste com grandes diferenças entre claro e escuro nos podem levar ao sentido de conflito, de disputa, de guerra e de dramatização. Os principais tipos de iluminação que vemos são:

Key light

Key light é a luz principal que se registra com mais destaque em seu quadro. Ela é um elemento-chave para o humor de qualquer filme. Pode ser a diferença entre uma cena feliz e alegre ou uma cena misteriosa. A luz chave tem uma forte influência sobre como uma cena final será. Ela é fundamental para expor e destacar adequadamente as formas, dimensões e formas de um assunto e atmosfera que aparecem na tela. Comumente, uma luz chave é usada em uma configuração de iluminação de três pontos para criar cenas cinematográficas.

Low key light e High key light

A Low key light minimiza ou elimina a luz de preenchimento da foto, deixando-a intencionalmente sombreada para criar uma atmosfera dramática ou assustadora. Ela adiciona mais contraste e pretos mais pesados a uma cena. High key light confere exatamente o contrário, imagens totalmente iluminadas, brilhantes e coloridas que se adaptam para filmes do gênero de comédia e gênero romântico pois transmite uma sensação de otimismo, alegria ou esperança.

A representação da opressão do patriarcado no curta Purl (2019)

O curta dirigido por Kristen Lester e produzido por Gillian Libbert-Duncan foi inspirado por experiências do primeiro trabalho de Lester no campo da animação, que consiste majoritariamente de homens. Com o curta podemos demonstrar de uma maneira mais enfática, leve e atraente as desventuras de se ser uma mulher em meio a um ambiente majoritariamente masculino. Um tema que infelizmente reflete a realidade da mulher até os dias de hoje.

O curta relata uma série de desigualdades de gênero experimentados pela personagem feminina Purl no trabalho, representada intencionalmente por um novelo de lã rosa para chamar a atenção aos contrastes e diferenças entre gêneros. Purl sofre com uma série de ações veladamente machistas contra ela e por isso se vê impedida de progredir na empresa. O sentimento de não-pertencimento faz com que ela mude radicalmente para se ajustar ao ambiente dominado por homens.

Purl (2019) subverte o male gaze desde o princípio por ter escolhido um novelo de lã rosa shocking para representar uma mulher. Assim ela conseguiu bloquear o olhar masculino que pretendia objetivar mais uma personagem.

Sequência Fílmica 1

Na primeira sequência fílmica temos uma das primeiras tomadas que antecipam a chegada da protagonista Purl. Observa-se uma tomada que utiliza wide e zoom shots, e pans horizontais para estabelecer a cena, nos introduzindo ao ambiente retratado com tons mais neutros e pálidos que trazem um ar masculino. A B.R.O Capital só possui homens brancos como funcionários e só contratavam o mesmo tipo de pessoa, decidindo excluir qualquer um (a) que se mostrasse diferente. Isso pode nos fazer pensar que a presença daqueles homens domina o local e por causa deles o ambiente é igual a eles.



Fig. 1 e Fig. 2: Sequência Fílmica. Fonte: Pixar

Sequência Fílmica 2

Na segunda sequência fílmica vemos Purl sentada atrás de uma mesa de escritório, sozinha, observando os funcionários que estão se divertindo ao fazerem piadas. A protagonista tenta se enturmar, mas é recebida com olhares de choque e desprezo pois ela quebra a imagem espelhada a qual todos os funcionários da empresa estavam acostumados.

Nesta cena temos wide shots e low angles que junto com a protagonista sendo posicionada ao canto da cena nos passa a impressão

de que os homens da empresa querem se distanciar e excluir Purl de seu círculo. O ângulo baixo da câmera também nos transmite a sensação de que Purl se sente muito pequena quando está ao lado deles. O close-up shot nos traz o desconforto da protagonista ao ser tratada de forma indiferente.



Fig. 3 e Fig. 4: Sequência Fílmica. Fonte: Pixar

Sequência Fílmica 3

A terceira sequência fílmica se trata da cena em que Purl decide entrar na sala onde os funcionários da empresa estão tomando decisões e discutindo sobre o fracasso de vendas nesse período. Purl tenta se impor e expressar suas ideias mas acaba sendo ignorada pois os homens decidem que a agressividade é o melhor jeito de se lidar com uma crise.

Nesta cena temos um medium shot estabelecendo a cena e mostrando que o gráfico de fracasso possui a exata forma de Purl pois para eles, ela representa essa incapacidade de se sobressair e ganhar. Com o zoom movement a câmera foca em Purl e mostra sua expressão de desconforto ao ser mais uma vez oprimida na empresa, tendo suas ideias completamente ignoradas pelos colegas de trabalho. A protagonista está encurralada pelos personagens masculinos.



Fig. 5 e Fig. 6: Sequência Fílmica. Fonte: Pixar

Sequência Fílmica 4

Na sequência quatro temos Lacy, a nova funcionária aparecendo no elevador quando Purl, que já havia se transformado completamente para se adaptar ao ambiente masculino, estava prestes a sair para se divertir com os *bros* da corporação.

Lacy aparece em uma wide shot para que a cena seja estabelecida enquanto Purl está posicionada ao canto. Com o zoom in shot observa-se que Purl está ponderando ignorar a única outra personagem feminina para continuar em uma posição mais privilegiada. Na figura 8, agora em medium shot, vemos Purl no centro da cena, em low light, com tons escuros como o resto dos homens para transmitir seu sentimento de infelicidade ao perceber que se tornou mais um dos caras que a oprimiam. Com o close-up podemos ver melhor a reação de Purl que olha para seu crachá e com coragem resolve se impor, dar auxílio à Lacy e volta a ser quem sempre foi.



Fig. 7 e Fig. 8: Sequência Fílmica. Fonte: Pixar

Sequência Fílmica 5

Na última sequência alcançamos o final do curta, quando Purl consegue mudar o pensamento dos homens da corporação. A empresa então passa a ser um lugar mais inclusivo e além de contratar mais mulheres, também começa a receber homens de etnias diferentes.

Ao final do curta temos cenas wide shot com cores vibrantes e com high light key para estabelecer que agora que o ambiente é mais diversificado e saudável, todos são mais felizes e alegres. A empresa não pertencia apenas aos homens brancos mais. Também podemos perceber que há alguns homens que estão vestindo roupas com cores diferentes mostrando que até eles foram afetados positivamente.

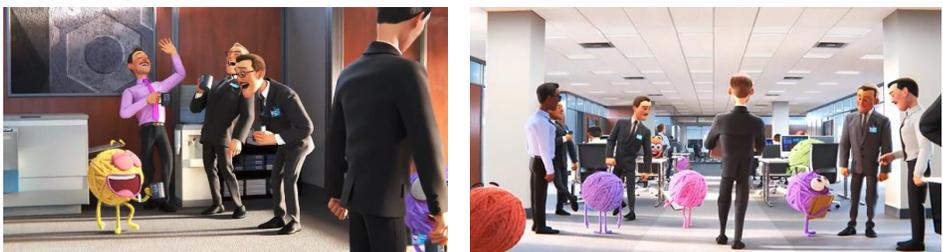


Fig. 9 e Fig. 10: Sequência Fílmica. Fonte: Pixar

Considerações Finais

São muitas as opressões constantes do patriarcado contra as mulheres e elas até hoje, apesar das grandes (re)evoluções que culminaram na inclusão delas no meio laboral, sofrem ao serem objetificadas e desvalorizadas no ambiente, tendo suas ideias ignoradas ou roubadas, sendo privadas de ascender a uma posição de liderança. Essa objetificação está enraizada na sociedade e a arte cinematográfica tradicional espelha e trabalha a favor de que o patriarcado continue a sentir prazer ao ter seu olhar sempre privilegiado e atendido. Dito isso, é perceptível que novas interpretações femininas na arte continuam sendo muito necessárias para desequilibrar o status quo de mulheres sendo tratadas como mero apoio ou objeto de prazer aos homens cisgênero heterossexuais.

Em *Purl* (2019), Kristen Lester escancara a dificuldade de ascensão no meio laboral, enfrentada por inúmeras mulheres. Percebemos que abuso sexual e violência física não são os únicos atos violentos vindo de homens contra mulheres, a ridicularização do feminino, o ignorar e furtrar de ideias são outras ação utilizadas pelos mesmos a favor de calar e inferiorizar as mulheres, fazendo com que elas muitas vezes deixem sua própria personalidade e moral de lado para lutar por um sucesso individual. *Purl*, no entanto, nos mostra que é possível (e necessário) resistir.

Referências

- SMELIK, Anneke. *The Male Gaze in Cinema*. Radboud University, 2016.
- KAPLAN, E. Ann. *A Mulher e o Cinema: os dois lados da câmera*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1995.
- PATEMAN, Carole. *O contrato sexual*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FÜRSICH, Elfriede. *Media and the representation of Others*. International Social Science Journal, Pittsburgh, 2010.

KING, Eden B; BOTSFORD, Whitney; *et all*. *Benevolent Sexism at Work: Gender Differences in the Distribution of Challenging Developmental Experiences*. Journal of Management, 2010.

SALLES, F. *Iluminação para cinema e vídeo*. Apostila de cinematografia. 2009.

MULVEY, Laura. 1989. *Visual Pleasure and Narrative Cinema*. In *Visual and Other Pleasures*, 14–26. London: Macmillan. First published 1974.

POLAND, L.J. *Lights, camera, emotion: An examination on film lightning and its impacts on audiences' emotional response*. Cleveland State University, 2015.

PISANI, M.M. *A linguagem cinematográfica de planos e movimentos*. Material do curso de produção de vídeo. Editora UFABC, 2013.

MORGANTE, Mirella Marin; NADER, Maria Beatriz. *O patriarcado nos estudos feministas: um debate teórico*, 2014.

ELLEMERS, Naomi. *Women at Work*. Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 2014.

HEIDERICH, Timothy. *Cinematography Techniques: The Different Types of Shots in Film*, 2012.

A REPRESENTAÇÃO DA ANSIEDADE NA SÉRIE TELEVISIVA *EUPHORIA* (2019)

Gabriel Viruez da Silva
Carlos E.A Plácido

Introdução

Euphoria (2019) é uma série televisiva de drama adolescente criada por Sam Levinson para o canal pago HBO e conta, até o momento da escrita deste trabalho, com uma temporada e dois episódios especiais. Esses últimos fazem a ponte entre a primeira e a segunda temporada, que teve sua gravação adiada devido à pandemia de COVID-19 no ano de 2020. A trama desses episódios se propõe a mostrar o feriado de natal de duas das personagens principais: Rue Bennett (Zendaya) e Jules Vaughn (Hunter Schafer). Este trabalho tem como foco o segundo episódio, intitulado *Parte 2: Jules* ou “*F*ck Everyone who’s not a Sea Blob*” (2021), mostrando Jules em uma sessão de terapia. O episódio foi dirigido por Sam Levinson e o roteiro foi feito em parceria deste com a atriz Hunter Schafer.

Os personagens de *Euphoria* lidam com diversos traumas e problemáticas, sendo esse um dos pontos relevantes da obra. Em “*F*ck Everyone who’s not a Sea Blob*” não poderia ser diferente, já que Jules possui um histórico de problemas que vem desde cedo, o que abre margem para que um estudo sobre a personagem seja feito. Este trabalho visa analisar as características relativas à ansiedade presentes no seriado *Euphoria*, em específico no episódio especial “*F*ck everyone who’s not a sea Blob*”, levando-se também em conta a sua cinematografia.

Com relação a ansiedade, este é considerado um dos transtornos mais conhecidos atualmente, podendo afetar todas as idades, sendo, entretanto, muito mais comum entre adolescentes (KIM-COHEN *et al.*,

2003). Dessa maneira, muito tem se discutido sobre a sua incidência nesse grupo, em especial no porquê desse problema ser tão comum entre nesse meio. Pesquisadores têm encontrado respostas em diversas áreas do conhecimento. Nesse contexto, ressalta-se que os relacionamentos interpessoais têm um papel vital.

A respeito do meio audiovisual, considera-se que uma das maneiras de se ressaltar uma temática é através da utilização de técnicas cinematográficas (iluminação, enquadramentos, movimentos de câmera) de maneira competente, já que estas influenciam direta e indiretamente na maneira com que o espectador receberá as informações. Nesse estudo, optou-se pelo foco na iluminação e nos enquadramentos.

Os conceitos de ansiedade e seus fatores de aquisição entre os adolescentes

A adolescência é uma época de transição, na qual ocorrem profundas transformações, tanto na mente, quanto no corpo de uma pessoa, sendo, portanto, um período conturbado em que diversas doenças podem surgir. Tendo isso em mente, é natural que muitos jovens tenham que lidar com grandes níveis de ansiedade, motivados por pressões sociais de colegas e/ou familiares ou pelo surgimento de novas responsabilidades que antes não lhe eram atribuídas.

Apesar de ser comum em todos os estágios da vida, a ansiedade é um dos transtornos mais comuns entre adolescentes (KIM-COHEN *et al.*, 2003), devido a uma série de fatores sociais, biológicos e até mesmo genéticos. Antes da análise dos fatores, em primeiro lugar, serão estabelecidos alguns dos conceitos de ansiedade.

Ansiedade é vista como um estado de alta intensidade produzido por mecanismos específicos do cérebro responsáveis por emoções (DAMASIO, 2003). Quando esse sistema é ativado inapropriadamente ou responde excessivamente, ou quando os sinais são interpretados de

maneira errada, pessoas reagem com reação de correr ou lutar, evitamento instintivo de perigo e preocupação excessiva (GARLAND, 2001, p.1024).

Preocupação, por exemplo, é um componente da ansiedade que pode ser visto como um processo cognitivo preparando o indivíduo para antecipar um perigo futuro (WEEMS, 2008). Em contraste, medo é parte do sistema de resposta que promove preparação para “congelar” como forma de evitar punição ou para escapar como parte da reação de lutar ou fugir.

Outra definição geral envolvendo ansiedade é desregulação emocional do sistema de resposta (WEEMS, 2008). Essa desregulação pode envolver intensa e incapacitante preocupação que não ajuda a antecipar o vindouro perigo real ou reações de medo intensas mesmo com a falta de uma ameaça verdadeira. Essas características podem ser comportamentais (evitar coisas ou pessoas), cognitivas (tontura, coração acelerado) ou interpessoais (dificuldade de fazer amigos).

Dentre os diversos fatores que podem contribuir para a aquisição e manutenção da ansiedade na adolescência, um dos mais relevantes é o papel das relações interpessoais. Isso acontece devido ao fato de que grupos como a família e os amigos são grandes influenciadores comportamentais na vida dos adolescentes, além de serem as suas principais fontes de apoio e suporte.

No que diz respeito à relação entre pais e filhos há dois fatores que são de considerável importância: a *genetic transmission* (BEIDEL e TURNER, 1997) e os *parental styles* (BOGELS e BRECHMAN-TOUSSAINT, 2006). O primeiro termo diz respeito ao fato de que crianças com pais ansiosos têm maiores chances de serem diagnosticadas com esse transtorno, por conta da transmissão genética.

Por sua vez, os *parental styles* estão relacionados ao tipo de criação escolhida pelos pais. Pais superprotetores ou que dão pouca autonomia aos filhos são responsáveis pelos principais tipos de ansiedade na adolescência, como fobia social, por exemplo. Isso acontece pois o excesso de proteção pode atrapalhar o desenvolvimento de autonomia

por parte do jovem (DAVILA *et al.*, 2010), além de afetar negativamente a forma com que se relaciona com seus pares.

A ansiedade infantil está ligada ao apego da criança para com seu primeiro cuidador (BOWLBY, 1973). Nesse contexto, os transtornos de ansiedade estariam ligados às preocupações sobre a disponibilidade dessa figura de apego, algo que prediz outros transtornos de ansiedade na adolescência. O sentimento de segurança é associado com a habilidade das mães em apoiar o desenvolvimento de autonomia de seus filhos (ALLEN *et al.*, 2003). Ademais, relacionamentos primários que possuem falta de segurança e proteção podem levar uma pessoa a desenvolver ansiedade após de alguns anos (DAVILA, 2010).

Depois de passar pela puberdade os jovens tendem a passar muito mais tempo com os seus pares do que com os pais e tendem a buscar maior autonomia do que na infância. A maioria dos adolescentes possuem uma rede de pares, que inclui multidões, amigos próximos, melhores amigos e relações românticas (LA GREGA e PRISTEIN, 1999). Ter aceitação desses grupos também dá ao jovem um senso de intimidade, companheirismo e suporte emocional (BERNDT, 1982). Caso ocorram brigas ou rejeição por parte dos pares, os resultados tendem a ser bastante negativos, quase sempre levando à internalização de sintomas de depressão, ansiedade e solidão (ASHER e WHEELER, 1985).

Assim como a rede de pares, os parceiros românticos e os interesses amorosos são de grande importância na vida do jovem. Nesse contexto, adolescentes ansiosos são menos prováveis de terem um relacionamento amoroso (GLICKMAN e LA GRECA, 2004) do que aqueles que não possuem ansiedade. Em um âmbito geral, adolescentes são muito sensíveis à rejeição de parceiros românticos (DOWNEY; BONICA; RINCÓN, 1999) e quando em conflito ou quando ocorrem interações negativas em um relacionamento, isso pode levar a um significado estresse, além de ansiedade.

A evolução da puberdade pode levar à internalização de transtornos, sendo desencadeado com frequência pelas atividades

românticas que costumam acontecer durante essa época. Indivíduos que experienciam puberdade mais cedo que seus amigos têm maiores chances de experimentar mais sintomas de doenças (REARDON; LEEN-FELDNER; HAYWARD, 2009), do que aqueles que passam pela puberdade no “período certo”. Nesse contexto, mulheres têm mais chances de internalizar transtornos, incluindo ansiedade (LEWINSONHN *et al.*, 1993), do que se comparadas à homens.

Técnicas cinematográficas: enquadramentos e iluminação

O termo cinematografia tem suas origens no grego e significa “escrever com imagens” (BROWN, 2016). Porém, cinematografia é mais do que apenas fotografia, sendo o processo de unir ideias, palavras, ações, subtexto emocional, tom e diversas outras formas de comunicação verbal e renderizá-los em termos visuais.

O diretor, na hora de realizar a composição de seu filme, tem a difícil tarefa de articular o roteiro escrito com a linguagem cinematográfica, ou seja, adaptar o roteiro em imagens que possam ser vistas (PISANI, 2013). Para conseguir atingir o recurso de “falar” por meio da lente da câmera, o profissional se utiliza de diversas técnicas cinematográficas como enquadramentos, iluminação, movimentos de câmera, efeitos sonoros, efeitos visuais, etc.

O enquadramento pode ser definido como um sistema fechado que compreende tudo o que está presente na imagem, como cenários, personagens e acessórios (DELEUZE, 1983). Por sua vez, o plano pode ser definido como a unidade básica de linguagem de uma imagem em movimento (LUCENA, 2013). Estabelecer o enquadramento consiste numa série de escolhas que decidem o que o espectador vê e não vê (BROWN, 2016). A primeira dessas decisões é onde posicionar a câmera em relação à cena.

Nos dias atuais os diretores contam com uma grande diversidade de opções de planos para montar seus filmes, alguns dos quais serão

conceituados a seguir (BROWN, 2016): O *Extreme long shot* é o plano mais amplo, que enquadra um ambiente exterior visando estabelecer o cenário em que a ação irá se passar. O *Long shot*, retrata o personagem em tamanho real, ou seja, de corpo inteiro, correspondendo à distância real entre a audiência e a tela de cinema.

O *Medium Shot* capta o personagem da cintura/joelhos para cima, sendo usado com frequência em cenas com diálogos. Outras variações são o *Two Shot* e o *Three Shot*, que abrangem duas e três personagens em cena, respectivamente. Por outro lado, o *Over the shoulder* posiciona a câmera atrás de um personagem, revelando suas costas, ombros e cabeça, ao mesmo tempo em que mostra o outro personagem de frente. Por último, vale a pena destacar o *close-up*, que foca de maneira minuciosa em um detalhe da *mise en scene*, possuindo quase nenhum *background*.

Outra técnica de fundamental importância no cinema é a iluminação. Isso se justifica pelo fato da luz ser a condição necessária para a existência do cinema, aquilo que tornará possível a filmagem e que irá impactar diretamente a visão que o telespectador terá sobre um filme. Esse elemento possui a capacidade de criar uma ampla extensão de estados emocionais e humores (PIAZZOLLA, 2008), podendo até mesmo mudar o sentimento que um plano expressa.

O trabalho de montagem da luz pode ser dividido em três tipos: (SALLES, 2009) *High Light*, que dá maior ênfase ao assunto da cena, com frequência a luz mais forte do set; *Fill Light*, que permeia todo o ambiente, preenchendo os espaços escuros e amenizando as sombras; e *Back Light*, que, por quase sempre estar colocada de frente para a câmera, “recorta” um personagem ou objeto de fundo.

Ademais, duas técnicas muito utilizadas pelo diretor de fotografia atualmente são: a *High Key* e a *Low Key*. A *High Key* (COSTA, 2014) se caracteriza pela presença de cor e ausência de sombras, que geram sentimentos de alegria, felicidade e esperança nos expectadores. Além disso, também passa a impressão de realidade, em que o rosto do

personagem é modelado de forma atraente (PLACE e PETERSON, 1976) e sem áreas irreais de sombras.

Já a *Low Key* (COSTA, 2014) caracteriza-se pelo sentido oposto, ou seja, pela ausência de cores vivas e pela presença de sombras fortes e carregadas, podendo transmitir tristeza, drama, morte, etc. Essa técnica tem o potencial de esconder elementos e de transparecer elementos de mistério e sobrenatural (PLACE e PETERSON, 1976), tendo sido utilizado em larga escala em filmes de terror devido à sua capacidade de limitar a percepção dos rostos dos personagens, criando tensão.

A representação da ansiedade na série televisiva *Euphoria* (2019)

Sequência fílmica 1: Jules comenta sobre Rue

No consultório de sua psicóloga (Lauren Weedman), Jules (Hunter Schafer) começa a compartilhar seus pensamentos com a profissional. No diálogo do roteiro correspondente à essa sequência fílmica, a protagonista Jules conta a respeito de sua visão sobre as mulheres:

JULES: Bem... A maioria das garotas, quando você fala com elas pela primeira vez, automaticamente te analisam e se comparam com você. Então elas tentam descobrir onde você se encaixa na hierarquia delas e depois tratam você de acordo com ela.

TERAPEUTA: Que hierarquia?

JULES: Do quão perto você é do que elas coletivamente querem ser. Em suas mentes.

TERAPEUTA: Certo.

JULES: E, sabe, mesmo que elas tenham dominado a arte de esconder isso, com sorrisos, acenos, e conversinhas, você ainda consegue perceber elas fazendo isso. Com olhos sobre seu rosto, ou olhadas de cima a baixo no seu corpo, ou, elas veem a maneira com que as roupas caem no seu torso, olham para as etiquetas da sua roupa para ver onde você faz compras, ou elas olham para suas mãos para encontrar cutículas f*didadas ou defeitos no esmalte.

Honestamente, seria uma experiência sensual, se não fosse tão assustadora.

TERAPEUTA: Elas querem encontrar defeitos.

JULES: Sim. A maioria das garotas.

TERAPEUTA: Mas não a Rue.

JULES: Mm-mm.

(Tradução nossa).

A partir disso, percebe-se que Jules não se sente completamente à vontade com as garotas, mas quem mantém relações de cordialidade com elas. Considerando que a aceitação de pares provém ao jovem um sentimento de pertencimento e aceitação (BERNDT, 1982) entende-se que Jules não consegue de fato sentir esse sentimento, uma vez que a falsidade com que as outras mulheres a tratam a impede de desenvolver relações aprofundadas.

Mais à frente na trama, ela menciona que tem maior facilidade em se relacionar com pessoas pela internet, pois pode ser mais aberta, honesta e vulnerável, tendo encontrado no meio o conforto que ela não conseguia na vida real. Jules também afirma que a vida real é uma decepção, de forma que é possível subtender que o mesmo é válido para as pessoas que vivem nela.

No decorrer da série a protagonista não demonstra ter uma rede de pares grande, sendo Rue (Zendaya), sua melhor amiga, a sua principal fonte de conforto e suporte. Nesse caso, ela atuaria como o contraponto de tudo o que as outras garotas representam, pois ela genuinamente gosta de Jules, sem que haja qualquer forma de comparação entre as duas.

No período de tempo do episódio em questão, as duas estão brigadas e emocionalmente distantes. Isso se justifica devidos aos eventos do final da primeira temporada, em que Jules pediu que Rue fugisse com ela, um pedido que foi recusado. Este evento, junto ao fato de que Rue não se mostra mais aberta a contato, pode ser visto como uma rejeição de pares (ASHER e WHEELER, 1985), o que pode ter levado Jules a internalizar sintomas de ansiedade e depressão.

Ademais, é preciso considerar que além de ser a melhor amiga de Jules, Rue também é o interesse amoroso dela, fazendo com que a rejeição da garota tenha um peso dobrado. Adolescentes possuem uma sensibilidade alta à rejeição de parceiros românticos (DOWNEY; BONICA; RINCÓN, 1999) e quando interações negativas como essa emergem em um relacionamento romântico, elas podem levar à considerável estresse e ansiedade.

No episódio, no momento em que Jules cita Rue, acontece um giro em 180° graus que transforma o *Over the Shoulder (OTS)* na terapeuta em uma *Medium Close Up (MCU)* em Jules. Há a presença de uma *Key Light* no rosto da protagonista (fig. 1), que dá ao plano um tom mais calmo e alegre, simbolizando o estado de espírito da personagem. A seguir, o telespectador se depara com *MCU* no rosto de Rue (fig. 2), acordando ao lado de Jules, com a mesma luz presente na cena anterior. A distância entre a câmera e a personagem parece representar a distância entre as duas garotas em uma situação íntima.



Figura 1 – *Key Light*

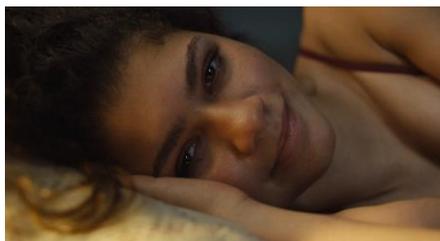


Figura 2 – *Medium Close Up (MCU)*

Fonte: *Home Box Office (HBO)*.

Sequência fílmica 2: Jules comenta sobre a sua fuga

Na segunda sequência fílmica Jules comenta com sua psicóloga a respeito de sua fuga, afirmando que sentia que iria morrer caso não se afastasse fisicamente de sua cidade. A terapeuta pergunta como isso

aconteceria, ao que a personagem se nega a responder. A profissional questiona se a garota vinha pensando em se machucar, ao que Jules dá a entender que sim.

É importante considerarmos que Jules possui um histórico de automutilação que vem desde a infância e que continua na adolescência. O que se pode subentender de sua fala é que haviam duas formas de acalmar a angústia que ela sentia: afastar-se fisicamente do que lhe causava mal ou ferir a si mesma. Como vimos, ela preferiu tomar a primeira decisão, talvez por que nesse ponto, machucar-se já não causava o efeito esperado.

Nesse contexto, a preocupação intensa e incapacitante mesmo na falta de uma ameaça verdadeira é uma das características da ansiedade (WEEMS, 2008). Esta pode se manifestar através de comportamentos, como o ato de evitar pessoas ou lugares. Jules parece enxergar perigo, não na cidade em si, mas nas pessoas que vivem nela, tudo isso devido ao trauma que os últimos meses causaram em sua vida.

A sequência fílmica dois alterna entre *MCUs* em Jules (fig. 3) e a reação da psicóloga em *OTS* (fig. 4). A iluminação é toda em *Low Key*, que devolve à sobriedade à cena, contrastando com a primeira sequência fílmica. As sombras a mostra no rosto das atrizes, provenientes da utilização da técnica, contribuem com o tom melancólico do episódio.



Figura 3 – *Medium Close Up* (MCU)

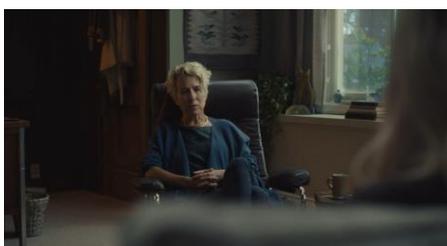


Figura 4 – *Over the Shoulder* (OTS)

Fonte: *Home Box Office* (HBO).

Sequência fílmica 3: Jules e sua mãe

Em um flashback, Jules chega em casa e percebe que sua mãe (Peel James) veio visitá-la de surpresa. Contudo, a adolescente a ignora, devido ao histórico de problemas entre as duas. Jules sobe as escadas e vai para seu quarto. Seu pai (John Ales) a segue para que possam conversar e diz que a mãe está ali para se desculpar. Os dois começam a discutir e, no andar de baixo, a mãe ouve os dois gritando. O pai convence Jules a ouvir o pedido de desculpas, porém, ao saírem do quarto e descerem as escadas os dois se deparam com a casa vazia, finalizando a cena.

Durante quase toda a sessão de terapia, Jules se mostra relutante em falar sobre sua mãe. Quando ela se abre, após algum tempo, ela conta que a mãe era uma alcóolatra, o que causou o afastamento entre as duas. O episódio mostra alguns vislumbres de flashbacks mostrados na primeira temporada, em que a Jules, na época uma criança, é abandonada pela mãe em uma clínica psiquiátrica, como forma de lidar com seu problema de automutilação.

Com isso, fica claro que as duas têm um relacionamento conturbado desde cedo. O principal problema dessa situação é o fato de que relacionamentos primários com ausência de segurança e conforto podem acentuar a experiência de ansiedade quando a criança cresce (DAVILA *et al.*, 2010), o que parece ser o caso de Jules.

Nesse contexto, o sentimento de segurança é associado com a habilidade da mãe em apoiar os esforços na busca de autonomia de seus filhos adolescentes (ALLEN *et al.*, 2013). Jules parecia não encontrar na mãe essa figura de apego, então voltou-se para o pai, que passou a ser sua principal fonte de apoio.

Jules, por ser uma mulher transexual, passou por diversos problemas que são ausentes em jovens cis gênero, mas que são pouco mencionados nos episódios. Há a confirmação de que o pai dela apoiou abertamente a sua transição na pré-adolescência, ao passo em que não há

nenhuma confirmação de que mãe aceitou a filha da mesma forma, o que pode ter contribuído para agravar ainda mais a relação entre as duas.

Além disso, teoriza-se de que Jules não deseja uma reaproximação da mãe pois quer se isentar da responsabilidade de lidar com uma viciada, uma vez que um vício pode levar à morte de um usuário. Por sinal, este é um medo recorrente a respeito do vício de sua melhor amiga em drogas. O roteiro traça um paralelo entre Rue e a mãe de Jules, de forma que não seria incoerente afirmar que assim como Jules sente medo de perder a amiga, ela também sente medo de perder a mãe.

A comparação entre a amiga e a mãe se dá pelo fato de ambas terem deixado os seus vícios afetarem seus relacionamentos. É nítido que Jules se ressentir delas, ainda que mais fortemente da mãe. No começo do episódio a protagonista faz também outro paralelo, dessa vez a respeito de Rue e o amor materno, afirmando que o amor da garota é igual ao amor de uma mãe, que ama seu bebê pela sua essência.

A terapeuta chega a questionar se esta era a forma que a mãe de Jules a via, ao que a adolescente não consegue responder. A partir disso, percebe-se que Jules não tem certeza se a mãe a amava durante a infância, algo que pode causar ansiedade (BOWLBY, 1973) quando uma pessoa chega à adolescência.

A terceira sequência fílmica começa com a chegada de Jules à sua casa, que é filmada com uma câmera na mão, o que dá ao espectador a sensação de realismo e intimidade. Os pais de Jules são retratados em um *Two Shot* (TS), plano que abre margem para que tanto a reação dos pais de Jules, quanto a relação desses com o ambiente sejam mostrados (fig. 5). Além disso, os pais de Jules são enquadrados à parte da jovem, simbolizando a forma como a adolescente enxerga a situação: seu pai, em quem confiava, agora está do lado da mãe.

A câmera também é posicionada no final da escada, criando um *Long Shot* (FS) que nos mostra mais uma vez a amplitude do cenário. Ao final da cena (fig. 6) o diretor retoma esse plano para mostrar a ausência da mãe, além de colocar o espectador em uma posição passiva, que é

capaz apenas de presenciar a dor dos personagens à distância. Ressalta-se também o fato de que Jules e sua mãe nunca são enquadradas juntas, algo que poderia representar o distanciamento emocional das duas no episódio.



Figura 5 – *Two Shots*



Figura 6: *Long Shot*

Fonte: *Home Box Office (HBO)*.

Considerações finais

Dentre as muitas temáticas abordadas em *Euphoria* (2019), há o problema do transtorno de ansiedade, representada pela personagem Jules Vaughn. Por ser um “episódio-solo” da adolescente, a análise de “*F*ck everyone who’s not a sea blob*”, se mostrou uma escolha acertada, uma vez que o transtorno está fortemente presente na trama.

A ansiedade foi representada, principalmente, de duas maneiras: através das falas da protagonista e da cinematografia escolhida pela equipe de direção. Os diálogos revelaram detalhes sobre a forma com que Jules pensava e enxergava o mundo. Por sua vez, os planos enfatizaram seu estado emocional (representado pelo rosto da atriz) que variou entre tristeza, inquietação e, em alguns poucos momentos, felicidade.

Ademais, a ansiedade e os sentimentos de Jules também foram percebidos pela iluminação. O uso de sombras contribuiu para ditar o tom melancólico das cenas e do episódio como um todo. Por sua vez, as luzes parecem ter sido utilizadas para representar a felicidade e o bem-estar da

protagonista e provavelmente por este motivo estão presentes em apenas momentos específicos da trama.

Assim como muitos jovens ansiosos, Jules foi profundamente influenciada pelo ambiente em que vive, tanto o familiar, quanto o escolar. As rejeições dos interesses amorosos, em especial, causaram e continuam causando profundo impacto na personagem, alguns dos quais ela ainda está começando a entender. Ao se passar em uma sessão de terapia, o episódio dá maior complexidade e profundidade à personagem e permite que o seu psicológico seja objeto de análise.

Referências

ALLEN, J. *et al.* A secure base in adolescence: Markers of attachment security in the mother- adolescent relationship. *Child Development*, v 74, p.293, 2003.

ASHER, S; WHEELER, V. Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. In: *Journal of consulting and Clinical Psychology*, v 53, n° 4, p. 504-505, 1985.

BEIDEL, D.C, TURNER, S.M. Social effectiveness therapy for children: Five years later. *Behavior Therapy*, p.422-424, 2006.

BERDNT, T. The features and effects of friendship in early adolescence. *Child Development*, v 53, p.1450, 1982.

BOGELS, S.M; BRECHMAN-TOUSSAINT, M.L. Family issues in child anxiety: Attachment. Family functioning, parental rearing and beliefs. *Clinical Psychology Review*, 2006.

BOWLBY, J. *Attachment and loss: Vol 2. Separation, anxiety and anger.* New York, NY: Basic Books. 1973.

BROWN, B. *Writing with motion: Cinematography: theory and practice*. 3ª. Ed. Nova York: Routledge, 2016. p.20-23.

COSTA, A. *Direção de fotografia: a importância artística no cinema de ficção*. Universidade Lusófona Humanidades e Tecnologias. Lisboa, Portugal, p. 690, 2014.

DAMASIO, A. *Looking for Spinoza: Joy, sorrow, and the feeling brain*. Orlando, FL: Harcourt. 2003.

DAVILA, J *et all*. Chapter 4: Anxiety disorders in adolescence. *Interpersonal processes in anxiety disorders*. Washington, D.C.: American Psychological Association, p. 99 – 108. 2010.

DELEUZE, G. Chapter 2: frame and shot: framing and cutting. In: DELEUZE, G. *Cinema 1: a image-movement*. Athlone Press 1ª edição, p. 12. 1986.

DOWNEY, G; BONICA, C; RINCÓN, C. Rejection sensitivity and adolescent romantic relationships. In: *The development of romantic relationship in adolescence*. England. P. 149- 152. 1999.

GARLAND, E. Rages and refusal. Managing the many faces of adolescents anxiety. *Can Fam Physician*, v 47, p.1024. 2001.

GLICKMAN, A; LA GRECAM A. The dating Anxiety Scale for adolescents. Scale development and associations with adolescent functioning. In: *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, v 33, p. 573-574. 2004.

KIM-COHEN, J *et al*. Prior juvenile diagnoses in adults with mental disorder: Developmental follow-back of a prospective-longitudinal. *Archives of general psychiatry*, v 60, p. 711, 2003.

LA GRECA, A; PRINSTEIN, M. Peer group. In: *Developmental issues in the clinical treatment of children*, p. 171-198. 1999.

LEWINSON, P. *et al.* Adolescents psychology: I. Prevalence and incidence of depression and other DSM-III-R disorders in high school students. In: *Journal of Abnormal Psychology*, 1993.

LUCENA, L. *Como fazer documentários: conceito, linguagem e prática de produção*. São Paulo: Summus editorial, 2012.

PIAZZOLLA, P; GRIBAUDO, M. *Teaching the Aesthetic of lightning in cinema*. P.1- 2008.

PISANI, M.M. *Movimentos de câmera, enquadramentos e planos*. Material do curso de produção de vídeo, p. 12. Editora UFABC, 2013.

PLACE, J; PETERSON, L. Some Visual Motifs in the Film Noir. In: *Film Comment* v 10, nº1, p. 327. 1976.

REARDON, L; LEEN-FELDNER, E; HAYWARD, C. critical review of the empirical literature on the relation between anxiety and puberty. In: *Clinical Psychology Review*, v 29, p. 9. 2009.

SALLES, F. Capítulo 9: Iluminação para cinema e vídeo. *Apostila de cinematografia*. p. 74-75. 2009.

Euphoria – S02E0 – F*ck everyone who’s not a sea blob – Part 2: Jules [transcript] - *Scripts from the loft*. Disponível em: <<https://scrapsfromtheloft.com/2021/01/23/euphoria-us-fuck-anyone-whos-not-a-sea-blob-part-2-jules-transcript>>. Acesso em: 29 Jun 2021.

WEEMS, C; SILVERMAN, W. Chapter 16: Anxiety Disorders. In: WEEMS, c; SILVERMAN, W. *Child and Adolescent Psychopathology*. Second Edition. Oxford University Press. 2008, p. 514.

NARRATIVAS DE PARTEIRAS: VALORIZAÇÃO E PRESERVAÇÃO DE SABERES E PRÁTICAS TRADICIONAIS NA CIDADE DE TEFÉ-AMAZONAS

Thaila Bastos da Fonseca

Introdução

O presente trabalho tem como cenário o Município de Tefé, interior do Estado do Amazonas. A população, segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) são de 61.453 habitantes. Tefé está localizada na região de saúde do Triângulo, no Médio Rio Solimões, sendo referência de saúde para os municípios de Alvarães, Marãã, Japurá, Uarini e Juruá. Nesta localidade, as práticas tradicionais fazem parte do cotidiano da população, como é o caso dos partos realizados em casa por parteiras, ou mesmo por um parteiro. Na região é comum as parteiras lidarem com a “mãe do corpo”, que pode ser traduzido como condição da saúde da mulher, estando grávida ou não, e, algumas vezes, também está presente no homem.

Algumas falas de parteiras consideram a “mãe do corpo” como uma doença ou que produz mal estar para as mulheres, mas há diferentes noções sobre a “mãe do corpo” entre as parteiras e em outras regiões. No entanto, há um consenso nos estudos de que a “mãe do corpo” que está fora do lugar ou dispersa no corpo da mulher pode trazer a doença ou um mal estar. Em alguns casos, a “mãe do corpo” fora do lugar pode ser um problema para a mulher engravidar. Para o tratamento desses

“problemas”, as parteiras e outros cuidadores populares⁷ utilizam de saberes que foram transmitidos pela tradição oral.

Os saberes tradicionais não estão constituídos na mesma lógica que o saber biomédico, por isso pode fazer pouco sentido para um profissional de saúde a ideia de existir uma “mãe do corpo” e que esta interfere nos processos de gestação, parto e nascimento. No entanto, afirmamos que os saberes tradicionais não necessitam do reconhecimento da ciência para se constituírem como saber, pois existem e estão presentes na vida das pessoas, e, mais, tem eficácia. Com isso, pretendemos colocar em evidência e em análise o saber tradicional das parteiras em torno de um dos fenômenos que cercam a vida das mulheres que é a “mãe do corpo”.

O benzimento tem uma lógica diferente da medicina científica, que está constituída sobre a racionalidade do experimento e da história natural da doença. As rezas, por outro lado, têm uma atuação mágica sobre as “doenças”, que também acontecem no biológico, procurando simbolicamente colocar ordem na vida da pessoa. “O mago torna a realidade eficaz simbolicamente, significando e ressignificando os elementos que estão no interior do universo social que ele e os que o buscam fazem parte” (Schweickardt, 2002, p. 146). O benzimento, como uma intervenção mágica, tem uma “eficácia simbólica” que está relacionada com a crença da pessoa no rito e na construção social que sustenta a crença no rezador (Levi-Strauss, 1975). “Os elementos utilizados são diversos, tais como: vela, tesoura, ervas, água, ramos, fitas, santos e tabaco” (Lizardo, 2017, p. 80).

As pessoas trazem o Dom de benzer, sendo denominadas de benzedoras, curandeiras, rezadores, parteiras, pajés e xamãs. Cada especialista é reconhecido pelo grupo social como tendo capacidades para

⁷ O termo cuidador popular foi utilizado por Feichas, Schweickardt & Lima (2019) para se referir às pessoas que utilizam das práticas tradicionais de cuidado, como parteiras, rezadores, pegadores de ossos. Esse estudo foi realizado num território da Estratégia da Saúde da Família, num Bairro da Cidade de Manaus.

atuar sobre problemas como: quebranto⁸, espinhela caída, mau olhado e, sobretudo, nosso objeto de estudo, que é a “mãe do corpo”. O antropólogo Heraldo Maués (1990) propôs, a partir de estudo numa comunidade amazônica, uma classificação das enfermidades, suas causas, o especialista de cura e os tratamentos.

Assim, temos uma variedade de questões que afetam as pessoas em seus mais diferentes contextos, com as suas mais variadas interpretações. Percebemos que estamos entrando num universo simbólico, com as suas linguagens e seus modos de interpretar os fenômenos. Por fim, como nos ensina o Geertz (1989), em respeito às práticas tradicionais precisamos realizar um exercício que busque fazer uma interpretação densa e ampla dos fenômenos da cultura para que possamos alargar as nossas visões e modos de ver o mundo.

A metodologia foi de uma abordagem participativa, pois partiu do pressuposto de que a pesquisadora e parteiras poderiam juntos escrever sobre um fenômeno que está presente na vida das pessoas, especialmente das mulheres das comunidades da região. Portanto, tomamos como um processo de aprendizado mútuo, como nos ensina Paulo Freire, onde todos aprendem com todos. Assim, a atividade de pesquisa é um processo eminentemente “educativo de auto-formatação e autoconhecimento da realidade na qual a pessoa, que pertence à comunidade ou ao grupo, sobre os quais recai o estudo, tenha uma participação direta na produção do conhecimento sobre a realidade” (CANO, 2003, p. 59).

Os encontros para falar do tema foram presenciais em diferentes momentos e lugares, respeitando seus conhecimentos e os modos de fala. Depois das conversas, buscamos “olhar” para outros estudos que tratam do mesmo tema, buscando melhorar nossa compreensão sobre a temática. Reconhecemos que nem sempre conseguimos fazer a melhor pergunta e

⁸ Quebranto é uma doença de crença popular conhecida também como mau-olhado. Trata-se de uma suposta indisposição ou patologia causada por um feitiço, que causa abatimento, enfraquecimento, prostração, vômitos e diarreias. A ação ou efeito de quebrantar é destruir a pessoa por completo, segundo a crença, o quebrando só é curado por uma reza de um curandeiro (a) ou rezador (a).

nem compreender as melhores respostas, mas entendemos que a melhor metodologia é incluir os outros sujeitos de fala e buscarmos relações mais dialógicas e simétricas.

Boaventura de Sousa Santos (2018, p. 84) nos alerta que as entrevistas podem servir como uma forma de extrativismo do conhecimento. Por isso, buscamos fazer rodas de conversa que promovam uma fala mais democrática, de modo que a temos uma “entrevista desestruturada”, como sugere o sociólogo português. As questões que serviram de disparadores da conversa foram as seguintes: O que é “mãe do corpo”? Por que aconteceu isso? A “mãe do corpo” se manifesta na gravidez e em outros momentos da vida da mulher? Quais os sintomas decorrentes da “mãe do corpo”? Quais os tratamentos para cuidar da “mãe do corpo”?

As narrativas sobre o tema estão ancoradas numa memória coletiva que se constitui num conjunto de crenças que faz parte do mundo social das pessoas. “A rememoração pessoal está situada na encruzilhada das redes de solidariedades múltiplas em que estamos envolvidos” (HALBWACHS, 2006, p. 12). Portanto, estamos tratando dos significados de um grupo social sobre um determinado saber, como é o caso da “mãe do corpo”.

Desse modo, optamos por uma análise de narrativas de quatro parteiras e um parteiro sobre o tema, por se tratar de uma escrita cuja abordagem é participativa, consideramos relevante mencionar os nomes dos entrevistados-autores: Francisco da Silva Vale, Maria das Dores Marinho Gomes, Maria Ninita Efigênio, Sebastiana Costa de Freitas e Terezinha Maciel Barbosa. Os sujeitos-autores trazem consigo a oralidade e a memória coletiva presente no universo social das suas comunidades. Vale frisar que as atividades das parteiras estão ancoradas nas “redes de solidariedade múltiplas” que cercam as nossas relações, crenças e ações.

O diálogo entre o saber tradicional e o científico por uma “Ecologia dos Saberes”

O conhecimento científico faz parte de uma sociedade e possui uma pluralidade de sentidos e significados culturais, políticos e sociais. Sendo assim, a própria ciência não é neutra e isenta das interferências da vida social. Do mesmo modo, que outras formas de elaborar o conhecimento, também estão ancoradas em saberes, crenças e modos de organizar a vida social, ambiental, natural e não natural. Por isso, há um movimento nas ciências para que possamos encontrar espaços de diálogo e de construção de saberes que possam ser mais abrangentes e participativos. Neste sentido, o sociólogo Boaventura de Souza Santos (2010) propõe em pensarmos numa “Ecologia dos Saberes”, que tem como pressuposto epistemológico o reconhecimento da pluralidade de conhecimentos e na possibilidade de interação entre eles, sem comprometer a sua autonomia, levando em consideração que todo conhecimento é um interconhecimento (SANTOS, 2010; 2007).

Nesta perspectiva, evidenciar toda e qualquer forma de conhecimento através da conservação das memórias e experiências de pessoas faz parte das nossas escolhas teóricas, éticas e políticas. Segundo Santos (2007) a “Ecologia dos Saberes” expande o caráter testemunhal dos conhecimentos de forma a abarcar igualmente as relações entre o conhecimento científico e não científico, alargando o alcance da intersubjetividade com o interconhecimento e vice-versa. Além disso, são necessárias novas posturas e comportamentos diante do conhecimento científico, pois este deve “dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas” (SANTOS, 2008, p. 88).

Pensar esta perspectiva de ciência é romper com o pensamento moderno ocidental, que é abissal “baseado num sistema de distinções visíveis e invisíveis” (SANTOS, 2010, p. 32), que tem como principal característica a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha, o visível e o invisível. Do lado privilegiado da “linha abissal” só eram visíveis os conhecimentos reconhecidos pela ciência cartesiana, o

científico, portanto as crenças, os ritos, as tradições e os conhecimentos místicos eram colocados nas linhas invisíveis, pois não se enquadravam no método científico. O que está “do outro lado da linha desaparece enquanto realidade torna-se inexistente, ou seja, é produzido como inexistente” (SANTOS, 2018, p. 30).

A visibilidade do conhecimento científico se constitui na invisibilidade das outras formas de conhecimentos, “refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha” (SANTOS, 2010, p. 34). Esses outros conhecimentos desaparecem e são considerados como irrelevantes, pela sua incomensurabilidade e incompreensibilidade, por não obedecerem aos critérios científicos de verdade. Posto que “do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria prima para a inquirição científica” (SANTOS, 2010, p.34).

Partindo deste pressuposto, Santos (2010) para desconstruir esse paradoxo entre as “linhas globais”, que culminam no pensamento moderno ocidental, apresenta a ideia de que precisamos construir uma epistemologia das ausências, ou seja, uma reflexão epistemológica sobre aqueles saberes silenciados pelo conhecimento científico moderno. A “Ecologia dos Saberes” é uma forma de pensar e fazer ciência que privilegia as formas de conhecimentos e práticas tradicionais de “comunidades imaginadas”⁹, e parte do princípio de que o “senso comum” agrega conhecimentos científicos que têm legitimidade tanto social como política.

O universo das crenças e dos comportamentos incompreensíveis, para uma determinada forma de pensar, são conhecimentos populares produzidos por “comunidades imaginadas”, e que lutam por seu lugar de

⁹ Comunidades Imaginadas é um conceito cunhado por Benedict Anderson afirmando que são imaginadas “porque mesmo os membros da mais minúscula das nações jamais

legitimidade na arena da produção do conhecimento. O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante “linhas abissais” tendendo a ver as formas de conhecimentos a partir de uma perspectiva dualista e binária, reconhecendo esses conhecimentos apenas quando lhe convém. É neste sentido que necessitamos construir politicamente e epistemologicamente um pensamento e uma prática “pós-abissal”¹⁰, desconstruindo o separacionismo dos conhecimentos para reconhecê-los como parte integrante e essencial da ciência, a fim de legitimar os conhecimentos que durante muito tempo foram silenciados, subalternizados, deixados no obscurantismo, à margem da história e da ciência.

O pensamento “pós-abissal” parte do pressuposto de que “a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada” (SANTOS, 2010, p.51), ou seja, a diversidade epistemológica do mundo continua num processo permanente de construção. O pressuposto desse pensamento é não ter a tendência de ambicionar a completude do conhecimento, mas o seu reconhecimento e legitimidade. A epistemologia das ausências se pauta pelo princípio da igualdade, no reconhecimento da diferença e no exercício da alteridade, pois é preciso não apenas reconhecer o que é diferente, mas ter a capacidade de se colocar no lugar do outro como um lugar de verdade.

Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isto implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Em todo o mundo, não só existem diversas formas

conhecerão, ou sequer ouvirão falar da maioria dos seus companheiros, embora todos tenham em mente a imaginam viva de comunhão entre eles” (Anderson, 2008, p. 36).

¹⁰ Pensamento pós-abissal é um termo de Boaventura de Souza Santos que parte do pressuposto de que um pensamento pós-abissal é a copresença radical, sendo essa copresença significa que práticas e agentes de ambos os lados da linha são contemporâneos em termos igualitários.

de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo (SANTOS, 2010, p. 55).

Assim, a ecologia dos saberes promove o reconhecimento da pluralidade de mundo e de conhecimentos, viabilizando a epistemologia que promova as presenças em detrimento das ausências e dos silenciamentos, em busca de um pensamento descolonial e emancipatório. A finalidade dessas reflexões é aprendermos a repensar o pensamento, a des-saber o sabido, a duvidar da sua própria vida, pois o verdadeiro problema não é apenas separar o conhecimento em fragmentos, não é apenas adicionar informações, o verdadeiro problema está na organização do conhecimento e dos saberes. Sendo assim, Morin (2003) destaca que o conhecimento verdadeiro é aquele que consegue trabalhar com a informação nos contextos em que estão inscritos.

As ideias de uma ecologia dos saberes, abordagens participativas, pensamento descolonial ou construção do pensamento interétnico partem do pressuposto de que necessitamos exercitar uma prática que avalie as formas de intervenção na pesquisa e as relações entre sociedade e natureza, promovendo encontros entre diferentes modos de conceber o conhecimento sobre a realidade. A questão central é partirmos de uma prática que não hierarquize o conhecimento, pois necessitamos olhar para o contexto de onde a vida acontece. Assim, entendemos que esse texto é um exercício para buscarmos um diálogo mais honesto, democrático e justo com os diferentes saberes.

“Mãe do Corpo” e suas interpretações: saberes e sentidos das mulheres da Amazônia.

De acordo com os relatos de algumas parteiras de Tefé, os problemas com a “Mãe do Corpo” se dão após o parto, podendo ser

entendido como uma doença. Segunda elas, uma das possíveis causas é a falta de cuidado das mulheres em relação à sua vida sexual, adquirindo doenças que não foram tratadas adequadamente. Outra causa da “Mãe do Corpo” aparecer é quando a mulher não cumpre o período do resguardo, fazendo força ou sofrendo uma queda. Existe também outro motivo, o fato de a mulher, durante o resguardo, ficar sem se alimentar, ou passar do horário de comer, pois é quando a doença se manifesta.

Segundo Wawzyniak (2008) o corpo humano não se autorregula, não se desenvolve independente das múltiplas intervenções realizadas sobre ele, ao longo da vida das pessoas. De forma análoga aos espaços e seres, o corpo humano também é regulado por uma mãe: a “mãe do corpo”. O tratamento da “mãe do corpo” envolve massagem e remédios caseiros, que são utilizados para a melhoria do mal-estar causado pela doença. A autora destaca ainda que, os transtornos de uma “mãe do corpo” fora do lugar ou dispersa podem ser chamados de doença, mas não é a mãe do corpo em si. A “mãe do corpo” está mais associada à uma questão positiva do que negativa, ou seja, a sua dispersão ou perda pode gerar a doença. Por isso, uma mãe do corpo centrada promove a saúde.

Na perspectiva das parteiras de Tefé, quando a “Mãe do corpo” sai na hora do parto, é necessário colocar a placenta em cima da barriga da mulher para ajudar no tratamento. Se sair antes do bebê nascer, provavelmente haverá a morte de ambos. Uma das explicações para esse problema seria a de que após o parto o útero ficaria procurando o bebê que ficou nove meses ali dentro. A outra seria a de que durante a gravidez os órgãos se deslocam para o encaixe da criança e após o parto começam a retornar para seus lugares de origem. Nos relatos das parteiras percebemos que há diferentes explicações para os significados para a “mãe do corpo”. As mais antigas dizem que é uma tripa existente dentro das mulheres, em contrapartida, as mais novas afirmam que é o útero se movimentando.

As parteiras tradicionais também incorporaram conhecimentos biomédicos, pois tem contato com as equipes de saúde, passaram por

processos formativos e participam de atividades educativas. Por outro lado, o contato das parteiras com os serviços nas comunidades rurais e ribeirinhas é mais constante devido à ampliação da cobertura da atenção básica em saúde pela Secretaria Municipal de Saúde. Dessa forma, ao ser questionada sobre o que é a “mãe do corpo” e como ela aparece, Dona Maria Ninita, moradora do Bairro Colônia Ventura, na cidade de Tefé, com 84 anos e atuando há mais 25 anos como parteira relatou:

É quase como nossa tripa, mas é nossa vida, como dizem vamos matar a mãe do corpo, não mata, porque mata a pessoa, aí quando ela sai, fica avermelhada, e quando passa da hora que ainda está fora, ela incha, é outra coisa ruim, se não souber vão operar, mas quando a parteira sabe como vai fazer, esquentar a folha do algodão roxo, amorna e espreme, levanta a perna da mulher, espreme e recolhe para dentro. Depois que recolhe, a parteira puxa para o canto dela e pronto. Ela acontece, quando a mulher não se cuida e fica uma mulher doente, sempre com dor na “pente”¹¹. No período da gravidez, e depois da gravidez a parteira puxa, mas a mãe do corpo dói mais (Entrevista realizada em Tefé no dia 05 de outubro de 2019).

Mediante o exposto, a parteira compara a “Mãe do Corpo” a uma tripa, que seria a vida da mulher, adquirindo a cor avermelhada quando sai do corpo. Quando isso acontece é feito um tratamento à base de massagem e do chá da folha do algodão roxo. Nesta narrativa é nítida a presença do saber popular e tradicional, sendo saberes e práticas que atravessam gerações e salvam mães e crianças. A parteira menciona ainda os cuidados que as mulheres devem ter depois do parto, seguindo o “resguardo”, assim como as mulheres menstruadas. “O esforço físico realizado pela mulher durante a gravidez e os cuidados que ela tem com o seu corpo, tudo isso influencia o bebê que está no ventre da mãe” (WAWZYNIAK, 2008, pg. 112).

¹¹ A pente, para a dona Ninita é o “pé da barriga”, ou seja, a região abdominal que está localizada na parte inferior da barriga da mulher. Segundo a entrevistada, é onde a cabeça do bebê se encaixa na hora do parto.

A parteira Maria Das Dores tem 42 anos, nascida na Ilha do Batalha, no Município de Fonte Boa, Amazonas, residente na cidade de Tefé, diz que sua experiência enquanto parteira se iniciou aos 6 anos de idade, pois é filha de parteira relatou que:

Nós sabemos quando o bebê está na barriga, os nove meses, quem faz todo um trabalho de alimentação, de mandar avisar que o bebê tá com fome, é o cérebro. Ele trabalha todo o domínio do nosso corpo. Então é na minha concepção e de ouvir das outras parteiras, de ouvir outros relatos, e eu vejo que eu tenho esse dom de fazer essa leitura. Eu faço essa leitura da seguinte forma, que quando o bebê sai da barriga, ao nascer, o útero continua lá e o cérebro fica procurando, quando ele não termina de processar, quando ele não consegue entender que esse bebê não está dentro da barriga, ele fica processando, fica procurando. Nessa concepção que eu digo que existe a mãe do corpo, porque faz parte do corpo dela e faz parte do cérebro desse domínio (Entrevista realizada em Tefé no dia 05 de outubro de 2019).

Desse modo, a “mãe do corpo” aparece em todas as mulheres, estando presente não somente no momento do parto, pois pode ser responsável pela própria gestação. Observamos uma relação vital entre a concepção da mãe do corpo com a gestação, parto e nascimento. Vemos nessa fala a incorporação de expressões da biomedicina, mas ressignificadas com os saberes populares e das crenças. O antropólogo Eduardo Galvão em estudo numa comunidade do Estado do Pará diz que: “Parteiras, especialmente dotadas, são muito conhecidas como *rezadeiras* ou *benzedeiras*, e utilizam desse conhecimento nos partos como cura de muitos tipos de doenças” (GALVÃO, 1955, p. 122).

A parteira Terezinha Maciel, aposentada, de 65 anos, moradora do Bairro do Abial, situado na Cidade de Tefé, trabalhou a vida toda como agricultora, tem 15 anos de prática no ato de partejar:

A “mãe do corpo” quando está inflamada é o útero. Eu creio que seja o útero, a gente vai fazer o remédio, o chá e

dá pra mulher beber. A mãe do corpo não aparece só na gravidez, quando se tem a criança também, fica doendo, aí a gente vai puxa, puxa, coloca no lugar e aí dá o chá pra ela tomar, o chá da casca do algodão roxo (Entrevista realizada em Tefé no dia 05 de outubro de 2019).

Observamos na fala da parteira Terezinha que a “mãe do corpo” pode passar por uma inflamação no útero da mulher e o tratamento começa com chás e massagens. Em outros estudos, mostra a relação da “mãe do corpo” como sendo o útero, quando se espalha causa dor, precisando ser colocado no lugar ou quando a mulher não faz o resguardo direito (LIZARDO, 2016). O problema pode surgir depois da gravidez, através de sua vasta experiência como parteira, destaca ainda que o chá da casca do algodão roxo é fundamental para auxiliar no tratamento. Além do chá, “o tratamento desses pequenos males é feito pelas benzedadeiras que de pé, recitam largo tempo a reza apropriada, acompanhando a oração com repetidos sinais da cruz sobre a parte afetada do corpo do paciente para que sejam realmente eficientes” (GALVÃO, 1955, p. 122).

As palavras das orações são mantidas em segredo, atravessaram séculos e passaram de pai para filho, em forma de oração, com frases repetidas mentalmente. No alto rio negro, homens e mulheres de diversas faixas etárias procuram o benzedor para que com o benzimento possam benzer contra mau-olhado, quebranto, madre (mãe do corpo), doenças de estragos causados por feitiçaria ou doenças de encantados e outros males do corpo e da alma (LIZARDO, 2016, p. 72).

A função do benzedor ainda é de ajeitar a “mãe do corpo”, rezando, puxando e massageando a barriga da mulher. Não há uma cura para a “mãe do corpo”, sempre volta, porque está associada à condição das mulheres, estando grávidas ou não. Segundo Wawzyniak (2008) o corpo humano é regulado por uma mãe: a “mãe do corpo”. “Embora o corpo de homens e mulheres tenha uma mãe, ela aparece mais em

mulheres, por ter relação com a saúde reprodutiva” (LIZARDO, 2016, p. 83). Significa, então, que os homens também podem ter a “mãe do corpo”, como observamos em parteiras do município de Parintins, no Estado do Amazonas, que também puxavam a barriga dos homens. Para o senhor Francisco da Silva Vale, conhecido como França, tem 65 anos, aposentado, residente no Bairro do Abial, localizado em Tefé, trabalhou durante muito tempo como agricultor e é parteiro por mais de 30 anos:

[...] existe mulher que sofre da mãe do corpo e assim, faz remédio e dá certo pra aquela dor, pra tratar aquela dificuldade que a mulher tá passando. Uma vez, eu tava na comunidade e um homem vinha trazendo uma mulher com muita dor, que tava espalhada pelo corpo inteiro, tinha hora que ela desmaiava e acordava. Foi quando o marido dela disse: Seu França faz alguma coisa que não tem como eu ir pra cidade que a financeira tá ruim. Eu disse: só seu puxar o bucho da tua mulher, e o homem respondeu: pode puxar. A mulher disse: faça o que o senhor puder que eu não suporto mais, aí comecei a puxar, que eu via o que a minha mãe fazia, puxava das mãos, dos braços, e foi juntando e fui puxando ela e fica aquele nó mesmo bem no estômago da mulher e pela minha mãe que me deu ideia, aquele nó tem que baixar para o umbigo. Ataca sem a mulher estar grávida, quando ataca mais perigoso, aí fiz esse trabalho, esse processo, pronto ela acalmou, fiz um chá, um chá caseiro e dei pra ela... As mulheres sempre sofrem com isso, minha mãe me ensinou a pegar barriga...e quando a gente mora no interior e tá longe de parteira e em caso aperreado tu mesmo dá o jeito, aí minha mãe me ensinou uma vez só (Entrevista realizada em Tefé no dia 05 de outubro de 2019).

Podemos perceber que seu Francisco é muito conhecido na Comunidade onde exercia seu ofício de parteiro. Aprendeu desde muito jovem vendo a sua mãe como realizar a “puxação” e partejar, assim como tratar os sintomas decorrentes da “mãe do corpo”. Neste aspecto, Lizardo (2017), no estudo da etnia Baré no Rio Negro, descreve três tipos de

problemas afetados pela mãe do corpo e os modos como são e por quem são tratados.

Tem a mãe do corpo que sobe para o estômago que é quando a doente diz ‘minha madre subiu’, tem a outra que desce que é quando a doente diz que a madre desceu e que em alguns casos faz com que o útero da mulher chegue a sair, e o terceiro tipo é o pior de todos que é aquele que encosta na coluna, que segundo as benzedadeiras é a mais perigosa (LIZARDO, 2016, p. 100).

Sobre o processo de cura da “Mãe do Corpo” Dona Sebastiana, aposentada, de 79 anos, moradora de Tefé e parteira de vasta experiência relata que:

Eu pego a mãe do corpo e faço massagem pra colocar ela no lugar, e quando ela tá com muita dor né, eu faço compressa de água quente. Eu ajeito todinho ela, aí eu esquento ela pra poder parar a dor senão a pessoa grita. Isso acontece porque cria a frieza, nasce como uma criança, no meu tempo quando eu morava no Uarini (município próximo de Tefé, na região do Médio Rio Solimões), morreu uma sobrinha minha com a mãe do corpo. A mãe do corpo é o útero, dizem que é o útero, aí a criança, a criança se cria junto dela, quando a criança, ela ficando, aquela bola, pra lá e pra cá, aí tem que fazer o chá caseiro pra poder ela parar, o chá de arruda, alho e a folha da “mucuracaá” pra parar né, ela aparece se a gente passar da hora de tomar qualquer coisa quente ela dói, dói, dói que na mulher fica insuportável” (Entrevista realizada no dia 05 de outubro de 2019).

A “Mãe do Corpo” segundo Dona Sebastiana seria um ser que vive dentro do corpo durante a gravidez e após o parto, o qual fica procurando a criança. Quando não encontra o bebê, ela fica impaciente e persiste na busca, sendo neste momento que as dores se agravam levando as mulheres para a morte quando não cuidada de forma adequada. As parteiras identificam o problema com apenas um toque na área afetada, sentem o estado em que o útero se encontra. Pela fala da D. Sebastiana a

“mãe do corpo” precisa ser ajeitada e colocada no lugar. Há uma noção geral de que há uma dispersão ou um deslocamento da “mãe do corpo”, que precisa ser “ajeitada” para reduzir as dores e poder ajudar na gravidez, como se fosse uma força vital capaz de produzir uma vida.

No estudo de Scopel; Scopel & Langdon (2017) sobre o parto e nascimento na etnia Munduruku, no estado do Amazonas, destacam que a “mãe do corpo” é uma força vital do corpo feminino:

Puxar a mãe do corpo é uma atividade que ocupa um papel central nas práticas de auto atenção ao parto, sobretudo na saúde da mulher, impactando no resto da vida. A mãe do corpo faz parte do corpo feminino. É uma força vital que possui materialidade no ventre feminino, mas não deve ser confundida com o útero ou os ovários (SCOPELETAL, 2017, p. 187).

Assim, “puxar a mãe do corpo” é o uso da técnica de massagear a barriga da mulher para colocar a mãe do corpo no lugar, que se localiza “logo abaixo do umbigo”. Esse deslocamento pode acontecer tanto com gestantes como não gestantes e pode causar doença e morte. Por isso, que a parteira deve “logo após a expulsão da placenta, uma mulher mais velha e experiente deve reposicionar a mãe do corpo por meio de uma série de massagens sobre o ventre da parturiente” (SCOPELETAL, 2017, p. 188).

A “mãe do corpo” guarda diferentes significados, interpretações e práticas, como qualquer fenômeno social, e tentamos juntos construir uma fala diversa sobre o tema. Por fim, entendemos que a “mãe do corpo” faz parte do universo social das mulheres e que habita o corpo feminino, necessitando que as parteiras, os benzedores e outros cuidadores estejam presentes para cuidar das mulheres para que a sua “força vital” permaneça como sinônimo de vida e saúde e não de doença e morte. Ao final, nossa gratidão a essas mulheres que mantem o equilíbrio da vida.

Considerações Finais

As parteiras carregam uma multiplicidade de saberes e fazeres oriundos de práticas tradicionais que curam e salvam vidas nas comunidades mais isoladas e remotas da Amazônia. A presença dessas mulheres é fundamental para a saúde das mães e crianças que as procuram para aliviar as dores que as afligem na gestação, no parto e no pós-parto ou no resguardo. Apesar da importante presença dos serviços de saúde, principalmente da atenção básica, entendemos que precisamos ampliar os espaços de diálogo e exercitar a prática do cuidado intercultural, ou seja, participação de diferentes perspectivas nas cenas e cuidados.

O poder que essas pessoas engendram pelas mãos e, sobretudo, pela a força da medicina tradicional, mostra os limites da ciência moderna cartesiana. O universo das crenças tradicionais está para além da história natural das doenças ou pela comprovação empírica, pois jamais poderíamos trazer “evidências” experimentais sobre a “mãe do corpo”. Assim, a construção de espaços que promovam a proposta da Ecologia dos Saberes é uma forma de repensarmos as nossas práticas científicas para a abertura às outras formas de construir o conhecimento. Portanto, o reconhecimento da pluralidade de interpretações do mundo passa pela visibilidade de outros saberes que foram ignorados pelo pensamento científico moderno europeu. A questão que fica é como produzimos um saber em redes, em que todos possam participar a partir das suas cosmologias e seus lugares de fala. Assim, temos a tarefa de descolonizar o pensamento com o exercício de escritas compartilhadas que demonstram a potencialidade e a criação de novas formas de relação com o outro, com o diferente e o com a vida nos territórios da Amazônia.

Referências

ANDERSON, B. 2008. *Comunidades Imaginadas*: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras.

CANO, M. F. 2003. *Investigación participativa: inícios y desarrollos*: Xalapa Nueva.

FEICHAS, N. M.; Schweickardt, J.C.; Lima, R.T.L. 2019. Estratégia Saúde da Família e práticas populares de saúde: diálogos entre os saberes em um território de Manaus. In: Schweickardt, J.C.; Kadri, M. R.; Lima, R.T.L. (orgs.). *Atenção Básica na Região Amazônica: saberes e práticas para o fortalecimento do SUS*. Porto Alegre: Rede Unida.

GALVÃO, E. 1955. *Santos e Visagens um estudo da vida religiosa em Itá*: Amazonas. São Paulo: Editora Nacional.

GEERTZ, C. 1989. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e científicos.

HALBWACHS, M. 2006. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro.

IBGE. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Disponível em <https://www.cidades.ibge.gov.br>. Acesso em 10 de Março de 2020.

LÉVI-STRAUSS, C. 1975. *Antropologia Estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

LIZARDO, L. 2017. *MUTAWARISÁ: benzimento entre os Baré de São Gabriel da CACHOEIRA - Alto Rio Negro*. Dissertação de Mestrado. Antropologia Social. Manaus: Ufam.

MAUÉS, R. H. 1990. *A Ilha encantada: Medicina e Xamanismo numa comunidade de pescadores*. Belém: Universidade do Pará.

MORIN, E. 2003. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

SANTOS, B. S. 2018. *Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016*. São Paulo: Cortez.

SANTOS, B. S. 2010. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos Saberes*. Epistemologias do Sul. São Paulo: Ed. Cortez.

SANTOS, B. S. 2008. *Um discurso sobre as ciências*. Cortez Editora. São Paulo.

SANTOS, B. S. 2007. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo.

SCHWEICKARDT, J. C. 2002. *Magia e Religião na modernidade: os rezadores em Manaus*. Manaus: Edua.

WAWZYNIAK, J. V. 2008. *Assombro de Olhada de Bicho*. Uma Etnografia das concepções e ações de saúde entre ribeirinhos do baixo rio Tapajós, Pará-Brasil. Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos (UFScar).

DA HISTÓRIA, UMA CANÇÃO. DA PALAVRA, O SILÊNCIO GRITANTE DA IMAGEM SUSSURRADA: MEMÓRIA E IDENTIDADE NO CURTA-METRAGEM *ATÉ O SOL RAIÁ*

Mahalla Stephany Feitosa Aguiar
Lilian Castelo Branco de Lima

Introdução

Fazendo uma analogia do cotidiano das pessoas com o cinema e observarmos a forma como as imagens permeiam suas vidas, até poderíamos dizer que a vida nos passa em tela, assim como nos filmes. Diariamente somos roteiristas, diretores, protagonistas, antagonistas, coadjuvantes, figurantes, prontos para a “ação” em uma tomada que pode ou não funcionar. Somos críticos das nossas histórias e de outros. Assim, ao ver um filme, pode acontecer identificação com o que é mostrado ou repulsa por não estar conforme a imaginação (pre)vista.

Nesse sentido, a ficção cinematográfica abre espaços para uma série de possibilidades, visto que é uma arte munida de várias outras. Por isso são diversas as possibilidades no fazer cinema, assim como as sobreposições de tempos que costumam cativar aos expectadores, a fotografia agrega o sentido da ambientação, bem como apresenta características dos personagens e a história. Por isso, dizemos que a película é representação. Representa tempos, dentro de outro tempo, assistido em época distinta, desse modo tem o poder de eternizar momentos, pessoas, lugares e emoções.

Partindo desse pressuposto, este trabalho objetiva mergulhar nas imagens do curta-metragem *Até o sol raiá*, de Fernando Jorge e Leandro Amorim, inspirado no cordel de Alves Dias. Dessa forma, por meio da ambientação, cenário, sonoplastia (e outros elementos da linguagem

cinematográfica) objetivamos identificar as memórias e as marcas da regionalidade e identidade cultural do povo nordestino. Para tal empreitada, desenvolvemos uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa (LAKATOS; MARCONI, 2010). E a análise respaldada nas ideias dos teóricos da imagem: Jacques Rancière (2012), Aumont (2009), da memória: Halbwachs (2004) e Thomson (1997), da identidade, Pollak (1992) e da adaptação: Hutcheon, (2011).

Adaptação, tradução e inspiração

Ambientado no sertão nordestino, a animação *Até o sol raiá*, de Fernando Jorge e Leandro Amorim tem como pano de fundo a lenda do cangaço, Lampião, que se revolta com as autoridades locais, se apaixona por Maria Bonita e é morto por um dos companheiros. História bem conhecida, que foi adaptada para o universo da animação fílmica.

O filme apresenta uma narrativa que oscila entre o romântico, o cômico e o drama. Tais mudanças são conduzidas pelo som (música, o ritmar do cordel na abertura, os “diálogos” e demais ruídos). Dessa forma, o espectador entra em contato com evocação de memórias, primeiro com a contação cantada do cordel funcionando como roteiro a cada página, que virada, adiciona mais funções a quem assiste: ler e ouvir o cordel. Essa estratégia é percebida no movimentar da câmera que incita a ler de cima para baixo, passa as páginas e faz uma ponte para a animação. Nesse sentido, a adaptação torna-se uma possibilidade de ver a história por outros prismas. Isso porque

Em primeiro lugar, vista como *uma entidade ou produto formal*, a adaptação é uma transposição anunciada e extensiva de uma ou mais obras em particular. Essa transcodificação pode envolver uma mudança de mídia (de um poema para um filme) ou gênero (de um épico para um romance), ou uma mudança de foco e, portanto, de contexto: recontar a mesma história de um ponto de vista diferente, por exemplo, pode criar uma interpretação visivelmente distinta. A transposição também pode significar uma

mudança, em termos de ontologia, do real para o ficcional, do relato histórico ou biográfico para uma narrativa ou peça ficcionalizada (HUTCHEON, 2011, p. 29).

Nesse contexto, captar o tempo, espaço e som de maneira homogênea foi um marco na tecnologia do cinema. Observar e ter acesso a todas as artes de uma vez só é como juntar peças de quebra-cabeça. Trazendo satisfação e abertura de janelas a quem aprecia, nesse caso o espectador, pois o cinema tem suas particularidades, sua linguagem, uma delas (e principal) é a imagem. Isso acontece,

Em primeiro lugar, porque vive exclusivamente de associações: entre imagens, emoções, personagens. Mas também porque sua técnica e sua linguagem particulares permitiram que ele empreendesse notáveis viagens exploratórias, as quais, sem que nós o percebêssemos, influenciaram todas as artes próximas, talvez até mesmo nossa conduta pessoal (CARRIERE, 2006, p. 33).

Assim, a análise da imagem dependerá da forma como ela foi enquadrada, que tipo de plano e ângulo foi usado com o propósito de capturar e transmitir informação ao espectador, de maneira que a imagem construa uma narrativa, propiciando assim comunicação. “Deste modo, a imagem de uma cena, de uma sequência, de uma criação completa, existe não como algo fixo e já pronto. Precisa surgir, revelar-se diante dos sentidos do espectador” (EISENSTEIN, 2002, p.22).

Nesse sentido, ao buscar interpretações para o cinema, Marcel Martim (2003, p.176) diz que “o filme pode significar sem ter que dizer; ou seja, pode transpor o sentido do plano da linguagem verbal para o da expressão plástica”. E de fato, existem imagens que contam histórias e fazem associações a outras histórias, tal texto dá vida a novos outros, uma vez que o texto fonte inspira como força motriz a distintos julgamentos. E é partindo deste princípio que se fundamenta a análise de que um texto

produz textos outros, neste cenário o texto imagético criado a partir do escrito (fonte).

O tempo, a memória e a imagem

Somos feitos de nossa época, então falar em contemporaneidade é falar de temporalidade. Nesse sentido temos o tempo como aquele que resguarda e revela suas idiossincrasias, conforme a necessidade do indivíduo. Hoje, temos um acervo, assim não fica difícil identificar a intertextualidade. O leitor/espectador atento observará e terá inquietudes, como por exemplo fazer analogias de textos, inferências. Cada época com suas particularidades. E apesar de sermos regidos por intensa informação, a sociedade da imagem não elimina o literário, na realidade contribui para a propagação do que é chamado “texto-fonte”.

É nessa percepção que este estudo lança o olhar para as idiossincrasias da região Nordeste, para as produções artísticas (cordel e a adaptação cinematográfica), com foco para identificar as práticas culturais que denotam a identidade dessas gentes, assim como enredam suas memórias, tomando como fio condutor o Cordel de Alves Dias, a seguir, para depois prosseguirmos com a leitura e identificação imagética no curta-metragem *Até o sol raiá*.

Cordel

Nos Sertões do Nordeste
Beatos e Cangaceiros,
Donos da vida e da morte,
Ajudados por coiteiros,
Viraram o mundo ao avesso,
Como heróis justiceiros.

O Virgulino Ferreira
Foi Imperador do Sertão,
Desarrumando o arrumado
Com o seu rifle na mão,
Respeitado pelo nome

Virgulino Lampião.

Uns falam de sua morte
Outros afirmam que não;
A puliça tá mentino
O povo tá com razão,
Cortaram a cabeça do Rei
E não mataram Lampião.

O amor de Lampião
Vestia roupa de chita,
Das veredas do Sertão
Ela era a mais querida,
O seu nome no cangaço
Era Maria Bonita.

Morte e amor neste filme,
com a sanfona a roncar,
Rifle, punhal e facão
Na briga de se danar
Levanta poeira do chão,
Vai Até o Sol Raiá.

Esta história se passou
nas veredas do sertão,
Entre Deus e o Diabo,
Pelo sim e pelo não,
Do Artesanato do povo
Com o sangue de sua mão.
(JORGE; AMORIM, 2007).

Esse cordel, recitado no início do curta-metragem (Ver figuras 1 e 2), funciona como uma sinopse do que está por vir na animação *Até o Sol Raiá*, enredado no Nordeste (especificamente em Pernambuco) é contado, cantado e apresentado em tela, numa situação tipicamente costumeira. Em um intervalo de dez minutos e cinquenta e três segundos, a vida e cultura nordestina é projetada, sendo possível observar memórias e identidades se condensando com tempos sobrepostos, em um diálogo construído com a linguagem e regionalidade linguística.



Figura 1: Cena inicial do filme
Fonte: You Tube (2021)

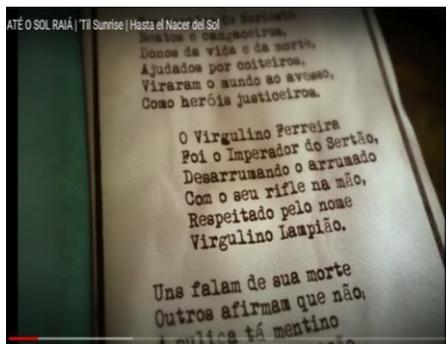


Figura 2: Abertura do livreto
Fonte: You Tube (2021)

Na arte literária, sabe-se que muitas palavras são carregadas de símbolos e metáforas e a sétima arte transpõe isso em imagem visual. Tal pensamento é advindo das imagens mentais que o Cordel sugere, que podem ser transportadas ao universo imaginário do leitor/ouvinte, uma vez que tem em suas memórias, outros universos. E de acordo com Aumont (2009, p. 118):

A noção de imaginário manifesta claramente esse encontro entre duas concepções da imagística mental. No sentido corrente da palavra, o imaginário é o domínio da imaginação, compreendida como faculdade criativa, produtora de imagens anteriores eventualmente exteriorizáveis. Praticamente é sinônimo de “fictício” de “inventado”, oposto ao real (até mesmo as vezes realista). Nesse sentido banal, a imagem representativa mostra um mundo imaginário, uma diegese.

Aumont celebra então o jogo que as palavras fazem com o imaginário, este concebido em um acervo de imagens esperando para serem ativadas na memória. Dessa forma, interagimos com o que é mostrado em tela, uma vez que, ao fazermos devidas conexões e identificações, reconhecemo-nos.

Assim, como a palavra é limitada, a memória carece de representações, e ao ler/ouvir o Cordel, é possível que seja ativado o

conhecimento que temos a respeito da história do anti-herói nordestino, muito frisado, inclusive em outros cordéis: O Lampião. Vale chamar atenção para a forma como a musicalidade ambientaliza a narrativa do cordelista ditando o ritmo da narrativa e produzindo uma ponte para o imaginário apresentando em plano aberto o cenário que se desenrola a história, como se pode ver na Figura 3.



Figura 3: Espaço da narrativa
Fonte: You Tube (2021)

Depois de uma visão aérea, a câmera faz o enquadramento mais próximo das moradias e se tem a visão noturna das casas do vilarejo, denotando um ambiente rural, como mostra a Figura 4.



Figura 4: Foco nas casas do vilarejo.
Fonte: You Tube (2021)

O movimento de câmara faz uma espécie de voo até adentrar na casa, apesar de ser animação em 3D, a sensação que o espectador tem é que há um quadro, algo pictórico. E como se pode ver nas Figuras 5 e 6, a câmara sai do espaço aberto, adentra uma das casas e o espectador pode “invadir” como se fôsse *voyer* atravessando a metade da porta aberta, conhecendo a intimidade do morador.



Figura 5: A entrada
Fonte: You Tube (2021)



Figura 6: (Re) Conhecendo
Fonte: You Tube (2021)

Na entrada da casa, temos a iluminação com aspecto teatral, focando em algo, de longe vemos os quadros na parede da sala, ao passar

pela sala o rifle acima dos quadros. O poder da arma, a proteção advinda da religiosidade (Fig. 6) representada pelo padre Cícero. Nesse cenário, o espectador pode reconhecer nesta cena/imagem, em particular nos objetos, memórias e identidades do nordestino valente, mas ao mesmo tempo temente e confiante nas suas práticas religiosas. Pois,

Reconhecer por imagens, ao contrário, é ligar a **imagem** (vista ou evocada) de um objeto a outras imagens que formam com elas um conjunto e uma espécie de quadro, é reencontrar as ligações desse objeto com outros que podem ser também pensamentos ou sentimentos [...](HALBWACHS, 2004 p. 55).

Tendo em mente que fazemos constantes associações, não é difícil a identificação com os retratos (exemplos explícitos do exercício da memória). A cachaça é elemento bem conhecido do sertão, a Bíblia aberta dividida ao meio, no livro dos Salmos. É aspecto de religiosidade enraizado, consoante ao quadro do padre Cícero, supracitado. Elementos que ligam o individual e o coletivo em um mesmo quadro de memória, em “[...] um projeto coletivo que explora a relação entre a memória coletiva e as reminiscências pessoais [...]”(THONSON, 1997, p. 70).



Figura 7: Uma imagem, muitas memórias, diversas identidades
Fonte: You Tube (2021)

Na Figura 7, pode se observar elementos que apontam aspectos que identificam as casas de regiões sertanejas pobres economicamente: colocar pregos na parede para pendurar quadro, panos, toalhas, roupas. Assim como o antigo interruptor de luz no formato pêra. As rachaduras na parede inferem essa secura de vida, como também as tentativas de pôr os pregos. Depois dessa cena, a câmera acompanha a porta aberta e leva o espectador a outro universo: um mundo construído dentro de outro.



Figura 8: O artesão criando Lampião
Fonte: You Tube (2021)

Quando a câmera perpassa o vilarejo e “pára” no oleiro, a referência que se tem é as esculturas do grande Mestre Vitalino, que tem o barro como matéria-prima dando vida com criatividade, respaldando costumes e histórias locais. Isso é possível, porque no entendimento de Deleuze (2007, p. 277): “em vez de uma imagem vista e de uma fala lida, o ato de fala torna-se visível ao mesmo tempo que se faz ouvir, mas também a imagem visual se torna legível, enquanto tal, enquanto imagem visual em que se insere o ato de fala componente”.



Figura 9: Dando formato aos olhos de Lampião
Fonte: You Tube (2021)



Figura 10: O sangue “dá” vida
Fonte: You Tube (2021)

Na Figura 9, a tomada que é feita, explicita o fato de lampião enxergar com apenas um olho, algo de conhecimento popular transmutado para ficção. Já na cena seguinte (Fig. 10) em que a gota de sangue é vista de cima para baixo, inicia o drama pontuado pela música, que marca a cadência nos fatos, tendo o papel fundamental para o desenrolar da narrativa, o que corrobora no entendimento, visto que não há diálogos no filme, posto que os autores utilizam-se apenas da imagem para comunicar a história. Sobre o recurso musical utilizado pelo cinema, Hutcheon (2011, p. 70-71) assinala que:

[...]As trilhas sonoras nos filmes, portanto, acentuam e dirigem as respostas do público a personagens e a ação, como o fazem nos videogames, nos quais a música junta-se aos demais efeitos sonoros tanto para sublinhas quanto para criar reações emocionais. O som nos filmes pode ser usado para conectar estados interiores e exteriores de um modo menos explícito do que em associações de câmera [...] (HUTCHEON, 2011, p.70-71)

Depois de furar o dedo, deixar o sangue no chão (com sons de pulos e gritos de gatos derrubando painéis ao fundo), o oleiro, que remete ao grande Mestre Vitalino - o filme diz sem explicitamente dizer - vai

dormir (Figura 11). Nesse momento, a câmera novamente dá a visão de cima para baixo, quando se pode visualizar a simplicidade do quarto, a cruz na parede acima da cama como espécie de proteção, a colcha colorida de retalhos e um rádio que ele desliga ao deitar.



Figura 11: Oleiro vai dormir depois de furar o dedo
Fonte: You Tube (2021)

Mais uma vez é possível identificar elementos da identidade sertaneja e das memórias que os objetos materializam, costurando vidas e histórias como na colcha de retalhos disposta na cama, que por ser pequena, deixa implícito que o homem poderia ser solteiro, mas ali na individualidade desse artesão estão bricoladas outras vivências das gentes do sertão pobre e solitário.

Solidão que dá lugar à festividade, pois o seu sangue desperta Lampião a vida (Ver Fig. 12). E o cangaceiro revive em meio à dança, com a presença do Bumba-Meu-Boi (Expressividade cultural que envolve dança, música e teatro presente no Norte e Nordeste do país) e de quadrilha junina.



Figura 12: O vilarejo em festa
Fonte: You Tube (2021)

Lampião ofendido por não poder participar das festividades (não socializar, nem falar com a mulher que roubou seu coração) lembrou que do sangue que lhe deu vida, assim tem a ideia de fazer a mesma coisa com os coiteiros, como eram denominados os aliados do cangaço (Ver Figs. 12 e 13).



Figura 22: Eis a ideia!
Fonte: You Tube (2021)



Figura 33: O reavivamento dos coiteiros
Fonte: You Tube (2021)

Dessa forma, ele reconhece “os seus”, assim como foi criado pode criar também, sopra a vida no barro marcado com sangue. Este é o único sinal de vida, uma vez que o pequeno grupo aparece sem coloração na animação (Ver Fig. 14).



Figura 44: O sangue da vida
Fonte: You Tube (2021)

E ao reviver, Lampião também os dá vida, pois eram todos cangaceiros do mesmo bando, carregavam consigo a mesma identidade. E como menciona Pollak (1992, p. 5):

[...] A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros.

No entanto, ter a mesma identidade não torna o outro teu aliado e/ou defensor. Pois, no caso de Lampião, de acordo com os relatos orais, conta-se que é justamente um dos coiteiros que teria matado aquele que se tornou o rei do cangaço, ora visto como herói, ora pistoleiro. No entanto, quando se fala de Virgulino Ferreira: O Lampião, pouco se tem de

certezas, pois “[a] compreensão do cangaço se alargava para além dos limites de sua existência efetiva, invadindo paragens do imaginário e se enriquecendo com significados múltiplos, que não pertenciam nem à sua origem, nem a sua vigência real” (QUEIROZ apud LIMA, 2005, p. 178).

No Nordeste, ele é aclamado por muitos como o *Robin Hood* do cangaço, figura lendária, que foi transformado em temas de muitos cordelistas e suas vestimentas em fantasias utilizadas em festas juninas, em especial, para os dançarinos do Xaxado, dança popular originária do sertão do Pernambuco e que era dançada pelos cangaceiros, que a executavam para comemorar suas vitórias, em passos arrastados no chão, produzindo um barulho com as sandálias de couro e é exato desse barulho que nasce a onomatopeia “Xaxado” que dá nome à dança (CASCUDO, 1975; BENJAMIM, 1989; VALLADÃO; FIDELIS, 2011).

Ainda sobre a identidade do ser cangaceiro, Melo (1974, p. 67) aponta que

As interpretações mais divulgadas e aceitas sobre o cangaceirismo se inclinam no sentido de enfatizar o que havia de trágico ou romântico e, assim, mais literariamente explorável naquele tipo de vida. Fazer-se cangaceiro significava responder a uma afronta sofrida, passando o ofendido a desenvolver toda a sua ação na busca de uma vingança capaz de reintegrar-lhe o rígido quadro de honra (MELO, 1974, p. 67).

Trágico presente na última cena, na qual Lampião é atingido e cai nos braços de Maria Bonita, sua amada (Ver fig. 15). Construindo intertextualidade com a escultura bem conhecida: *Pietà*, feita por Michelangelo. Revelando o amor incondicional, da história do rei e rainha do cangaço. Assim, a figura é desenhada na mente e relatos da população.



Figura 55: Pietà de Vitalino
Fonte: You Tube (2021)



Figura 66: Pietà do Cordel
Fonte: You Tube (2021)

Nessa linha, percebemos a adaptação da história, transposta a tradição popular que é o Cordel, marcada também na cena com ilustração aos moldes da xilogravura (Fig. 16), usada nesse tipo de literatura, construindo uma bricolagem das manifestações culturais com a identidade e as memórias de um povo, que se expressa em palavras e se molda em esculturas pelas mãos do Mestre Vitalino, oleiro que levou ao mundo narrativas em barro que contam sobre o que é ser nordestino.

Considerações finais

Fernando Jorge e Leandro Amorim presenteam leitores/ouvintes/espectadores com esta animação em 3D, que possibilita diversas leituras, em particular pelo prisma da semiótica, pois suas imagens, por si só, narram de fato muitas histórias: a do Cangaço, a do Lampião e Maria Bonita, a de Mestre Vitalino e as do povo do Nordeste, em suas dores e sabores, alegrias e perdas.

Isso porque *Até o sol raiá pode* propiciar ao espectador conhecer esse mundo, esmiuçar ideias, pois o filme abre janela a múltiplas interpretações, ressaltando-se ainda a forte intertextualidade presente em sua narrativa. Alguns objetos presentes em cena favorecem ou instigam o raciocínio de quem assiste.

Possibilitando uma leitura-análise em consonância com as cores, ambientação, iluminação e som (ou ruídos). Apresentando um roteiro que dialoga com a fotografia, que apresenta elementos que tanto falam das memórias dessas gente como pode fazer com que o espectador desperte suas próprias memórias, como é o caso da disposição dos retratos na parede marcando o tempo. Logo, podemos considerar que a obra analisada apresenta, de forma marcante a regionalidade do sertão nordestino.

Referências

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Trad. Marcelo Félix. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2009.

BENJAMIN, Roberto. Xaxado. In: _____. *Folguedos e danças de Pernambuco*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1989. p. 100-103.

CARRIÈRE, Jean-Claude. *A linguagem secreta do cinema*. Tradução Fernando Albagli e Benjamim Albagli. RJ: editora Nova fronteira, 2006.

CASCUDO, Luís da Câmara. Xaxado. In: _____. *FOLCLORE*. Recife: Secretaria de Educação e Cultura, 1975. p. 43.

DELEUZE, Gilles. “Os componentes da imagem”. In: _____. *A imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 2007. Cap. 9. p. 267-309.

EISENSTEIN, Serguei. *O sentido do filme*. Tradução Teresa Ottoni. RJ: editora Jorge Zahar, 2002.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*, tradução: Laís Teles Benoir, São Paulo: Centauro, 2004.

HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da adaptação*. Tradução André Cechinel-Florianópolis: Ed da UFSC, 2011.

JORGE, Fernando; AMORIM, Leandro. Até o sol raiá.10 min53s. Publicado pelo canal Fernando Jorge. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=xBY18HuLFbE>. Acesso em 19 de out. 2020.

LIMA, José Lezama. “O cangaço nas histórias em quadrinhos”. In: SÁ, Antonio Fernando de Araújo. *Combates entre história e memórias*. São Critovão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005, p. 178.

MELO, Frederico Pernambucano de. Aspectos do banditismo rural nordestino. *Ciência & Trópico*. Recife, vol. 2, no 1, jan/jun 1974, p. 67. Disponível em: periodicos.fundaj.gov.br/index.php/CIT/article/viewArticle/48. Acessado em 17 de jun. 2021.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 05, nº 10, 1992, pp. 200-212.

RANCIÈRE, Jacques. *O destino das imagens*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a Memória: Questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. *Projeto 15*, São Paulo, EDUC, abril/1997, pp. 51-71. Disponível em: www.pucsp.br/projetohistoria/downloads/revista/PHistoria15.pdf. Acesso em 25 de out. 2020.

VALLADÃO, Rafael. FIDELLIS, Maurício. O xaxado como dança dionisíaca a partir da filosofia Nietzscheana. Rio Claro: *Rev. Motriz*, v.17, n.2. pp. 274-279, abr./jun. 2011.

“POR ORDEM DOS PEAKY BLINDERS”: AS RELAÇÕES DE PODER ENTRE CLASSES SOCIAIS NA SÉRIE *PEAKY BLINDERS* À LUZ DA CORRENTE MARXISTA

João Victor Pereira dos Santos
Vitor Hugo Sousa Oliveira
Renata Cristina da Cunha

Considerações iniciais

Hodiernamente, consumimos novelas, filmes e séries que, em ampla perspectiva, têm ligação com o mundo em que estamos inseridos. É interessante mencionar que essas produções estão cada vez mais preocupadas em abordar questões sociais e/ou eventos históricos que, em alguma instância, afetam as vidas de seus telespectadores. Isso tem sido um ponto positivo visto que tais produções artísticas conseguem alcançar um público maior e mais diversificado.

Nesse contexto, Steven Knight criou a série de televisão britânica *Peaky Blinders*¹² cujos protagonistas são os membros da família Shelby, uma gangue de origem cigana que almeja ascender socialmente por meios ilegais. A série aborda acontecimentos sociais, políticos e econômicos que a Inglaterra estava enfrentando no pós-Primeira Guerra Mundial e como esses cenários afetaram a família Shelby.

Visto que o marxismo está relacionado às ideias desenvolvidas a partir das obras de Karl Marx e Friedrich Engels desde o século 19, o

¹² A série recebe esse título porque gira em torno da gangue cigana intitulada Peaky Blinders. Chinn (2019) comenta que o nome da gangue tem a ver com um acessório que seus membros usam: boinas com navalhas (“*peaky*” em tradução livre significa “pontagudo”) costuradas em seu interior. Na série, os Peaky Blinders utilizam as boinas para ferir seus inimigos na testa, fazendo o sangue escorrer em seus olhos, deixando-os temporariamente cegos (ou “*blind*” em inglês).

seriado, dessa forma, nos auxilia a compreender ideias e conceitos marxistas tais como a luta de classes, burguesia e proletariado, relações de poder, entre outros. Com isso em mente, este artigo configura-se como produto de uma pesquisa, em andamento, realizada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) 2020-2021, do curso de Licenciatura Plena em Letras-Inglês da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), *Campus* Prof. Alexandre Alves de Oliveira.

Nesse sentido, esse artigo visa responder à seguinte questão norteadora: Como se constituem as relações de poder entre classes sociais na série *Peaky Blinders* (2013), à luz da corrente marxista? Para responder essa indagação, traçamos o seguinte objetivo geral: analisar as relações de poder entre classes sociais na série *Peaky Blinders* (2013) à luz da corrente marxista.

A fim de alcançar esse objetivo, delimitamos os seguintes objetivos específicos: discutir os pressupostos teóricos da corrente literária marxista, com ênfase no conceito de relações de poder e caracterizar os tipos das relações de poder entre classes sociais na série.

Em termos metodológicos, esta pesquisa é de cunho bibliográfico com abordagem qualitativa fundamentada em autores como Durão (2016), Marx e Engels (2008), Eagleton (1976), entre outros.

Em termos de estrutura, o artigo está organizado em seis seções: a primeira traz as considerações iniciais sobre a pesquisa; a segunda aborda a crítica literária; a terceira, por sua vez, elenca ideias sobre a teoria marxista e as relações de poder; a penúltima apresenta diálogos entre a série e o conceito de relações de poder; e a última seção traz as considerações finais.

Uma breve perspectiva sobre a Crítica Literária

Cabe ressaltar, *a priori*, que a análise crítica de uma obra vai além do plano escrito, ou seja, a crítica literária não se atém somente a destrinchar obras literárias, mas também obras cinematográficas e televisivas. No atual cenário social, as séries e os filmes vêm tomando

proporções significativas no cotidiano das pessoas. Nessa esteira, Durão (2016, p. 18) argumenta que, ao contemplar uma produção artística,

Você pode destrinchar o enredo, analisar os personagens, organizar a linha temporal, mapear o espaço, decalcar os símbolos, investigar etimologias de palavras-chave, separar as partes da obra e encontrar suas oposições internas fundamentais, observar seus traços recorrentes, identificar peculiaridades de estilo, compará-la com outras obras do mesmo autor, do mesmo período, ou de outro, julgar as adaptações existentes para o cinema ou para a televisão.

Dessa forma, a crítica literária fornece ferramentas para que o telespectador de uma produção artística não apenas contemple uma série ou um filme, mas seja capaz de criticar e buscar compreender o mundo literário sob as lentes dessa produção, analisando seu contexto histórico, suas personagens, a mensagem que a obra pretende transmitir e seu impacto na sociedade hodierna.

Somado a isso, os filmes e as séries possuem diversos admiradores e admiradoras, pois são consumidos “de forma mais facilitada, dentro de um período de duas horas, no cinema ou em casa, pela televisão.” (CORSEUIL, 2009, p. 396). Assim, podemos inferir que nos dias de hoje o cinema tem se tornado um veículo de consumo de informações relativamente mais popular do que a literatura em si, considerando que muitos clássicos literários são adaptados para filmes e séries.

A crítica literária, por sua vez, tem por função analisar obras literárias e/ou artísticas com o intuito de compreendê-las por meio de referências – pessoais do autor ou históricas – presentes na obra. Van Tieghem (1994) faz uma analogia para exemplificar o processo de crítica à literatura: escolheríamos uma obra de forma banal, terminaríamos a leitura e partiríamos para outra. Após um tempo, com nosso intelecto amadurecido, a simples leitura já não bastaria, agora começaria o processo de releitura buscando os aspectos antes negligenciados na obra já lida, então olharíamos para os detalhes de forma mais crítica e reflexiva.

Dessa forma, a crítica literária nos permite enxergar para além das palavras, buscar nos detalhes das obras aspectos específicos das correntes literárias e do contexto vigente. Ademais, a crítica literária conta com correntes literárias – como as correntes feminista, *queer*, afro-americana, pós-colonial e marxista, por exemplo – que objetivam guiar os olhos do/da leitor/leitora a aspectos específicos da conjuntura social e histórica em que o objeto literário está inserido. Em virtude da natureza do estudo proposto, a seguir, tratamos da corrente literária marxista.

As lentes teóricas da pesquisa: o pensamento marxista

Antes de nos debruçarmos sobre os conceitos relacionados ao marxismo, é válido contextualizar o cenário de surgimento do pensamento marxista. Os ideais defendidos por Karl Marx e Friedrich Engels surgiram a partir de uma resposta para a conjuntura social vigente à época. Após o declínio do sistema feudal, surgiu uma classe com grande protagonismo no cenário europeu – a burguesia. Sobre isso, Paulo Netto (2006, p. 10-11) explica que,

na confluência de profundas alterações na maneira de explorar os recursos naturais e produzir os bens (o que se convencionou denominar Revolução Industrial) com uma radical transformação no controle dos sistemas de poder (a revolução burguesa, sob múltiplas formas) surge o mundo burguês.

Em consonância, Marx e Engels (2008) explicam que o antigo modo de produção e funcionamento feudal já não bastavam e nem atendiam às demandas das novas concepções de comércio advindas das negociações com a Índia e a China, bem como da descoberta das Américas. A partir de então, a classe burguesa surgiu, isto é, a classe detentora dos meios de produção, aquela que detinha o poder econômico, a base do novo sistema em ascensão – o sistema capitalista.

Segundo Moraes (2019), o desejo da classe burguesa de expandir e aumentar seu lucro foi o fator impulsionador para a criação das atividades

industriais. Tendo em vista a mudança social que estava ocorrendo em virtude do declínio do sistema feudal somado ao crescimento da atividade comercial e a valorização da atividade financeira, o trabalho assalariado se tornou uma demanda necessária ao novo sistema em ascensão.

A sociedade capitalista era centrada na obtenção do capital financeiro por meio do funcionamento das fábricas e indústrias que empregavam a mão de obra assalariada para a produção de bens a serem comercializados. Todavia, a condição de vida desses trabalhadores era precária e insalubre, tendo em vista que eles trabalhavam para viver e viviam para trabalhar.

Diferente dos modos de produção do sistema feudal, que consistiam na produção necessária para o bem estar e manutenção do feudo, no sistema capitalista, os assalariados não recebiam de acordo com o que produziam, pois eles trabalhavam para o acúmulo de capital visando o enriquecimento da classe que detinha o poder e os meios de produção, ou seja, os donos das fabricas e indústrias, também chamados de burgueses.

Diante desse cenário, emergiram movimentos e questionamentos em resposta às explorações sofridas pela classe trabalhadora, também chamada de proletariado. Marx e Engels (2008) afirmam que a história da sociedade se resume na história das lutas de classe e que a sociedade burguesa apenas simplificou o antagonismo de classes. Em adição, “toda a sociedade se divide, cada vez mais, em dois grandes campos inimigos, em duas grandes classes diretamente opostas: a burguesia e o proletariado” (MARX; ENGELS, 2008, p.94). Em outras palavras, havia duas faces opostas que estavam em constante atrito: os opressores e os oprimidos.

Nessa perspectiva, passou-se a questionar a razão da perpetuação desse estado de dominação, considerando primordialmente a evidente e indiscutível exploração sofrida pela classe proletária. O pensamento marxista aponta a existência das relações de poder como resposta para essa indagação, uma vez que tais relações acontecem de uma classe para

outra figurando um estado de dominação velada que, muitas vezes, não é percebido pela classe dominada.

Relações de poder: proposições iniciais

Ao longo do tempo, um campo de estudos dedicados ao estudo das relações de poder foi se constituindo. Nessa esteira teórica, Karl Marx define tais relações por meio da observação de uma classe para com a outra. Dessa maneira, para o marxismo, as relações de poder não estão centradas nas particularidades do indivíduo, mas sim na sociedade em que esse indivíduo está inserido. Vale mencionar que, de acordo com as vivências, as relações de poder se diferem e tomam rumos próprios.

Em uma sociedade feudal, o poder se dava do senhor feudal para com seus subordinados. Em uma sociedade regida pela monarquia, o poder é centrado no rei para com seus súditos. No contexto específico do nascimento dos ideais marxistas, as relações de poder se dão pela influência e dominação da classe burguesa para com a classe proletária. Vemos, portanto, um estado de opressão entre classes.

Nesse cenário, Jessop (2014) afirma que o marxismo também tem interesse em saber o motivo pelo qual as classes que se encontram no papel de dominadas parecem aceitar ou mesmo falham em perceber a sua opressão. Nessa linha de pensamento, Eagleton (1976, p. 18) afirma que

É [...] parte da ideologia de uma sociedade – um elemento da complexa estrutura da percepção social que assegura que a situação em que uma classe social tem poder sobre as outras seja vista pela maioria dos membros da sociedade como natural ou mesmo que nem seja vista.

Podemos entender, portanto, que é papel da ideologia fazer com que haja um contentamento social de uma classe que vive em constante estado de opressão. Assim, Hira (2017) aponta que a relação da burguesia e do proletariado é uma relação de conflito, de dominante e dominado, respectivamente. Nessa lógica, observamos que se desenvolve uma

relação de poder e dominação da classe burguesa para com a classe trabalhadora, que garante e sustenta plenamente o funcionamento do sistema capitalista.

Essa relação de poder sustenta-se pelo princípio da falsa consciência que, como explana Baldi (2019), consiste em uma realidade que se apresenta de maneira invertida. Ainda, de acordo com Hira (2017), a falsa consciência consiste em um estado de pensamento que impede o indivíduo de perceber sua situação social, além de que cega seu estado mental para a libertação da opressão da classe dominante.

Peaky Blinders: a série da Netflix

Em produções artísticas, podemos perceber a forte presença das ideias marxistas até hoje. Assim, a série de televisão britânica *Peaky Blinders* foi exibida pela primeira vez em setembro de 2013 pelo canal de televisão da BBC¹³. Atualmente, o seriado possui cinco temporadas com seis episódios cada e é distribuído pela BBC no Reino Unido e no serviço de *streaming* Netflix nas demais partes do mundo, inclusive no Brasil. Além disso, com aprovação de 93% no *Rotten Tomatoes*, *Peaky Blinders* é aclamada pela crítica e benquista pelo público.

A série foi inspirada na organização criminosa homônima que também residia em Birmingham, na Inglaterra no fim do século XIX até os anos 30 do século XX. Contudo, podemos observar diferenças entre a história real e a produção. García (2018) ressalta que os *Peaky Blinders*, inspiradores da série, viveram nos anos 1880, enquanto os da série, nos anos 1920. Carl Chinn (2019, p. 14) comenta que diferentemente dos gangsteres do seriado, “these peaky blinders were neither glamorous nor powerful gangsters: they were back-street thugs.” De qualquer forma, os

13 BBC é uma sigla para *British Broadcasting Corporation*, que se refere à corporação de televisão e de rádio do Reino Unido. Nesse canal, a primeira, segunda, terceira e quarta temporadas de *Peaky Blinders* foram exibidas pelo canal *BBC Two* e a quinta, por sua vez, foi transmitida pelo canal *BBC One*.

gângsteres inspiraram o criador da série Steven Knight a dar vida à família Shelby.

A primeira temporada de *Peaky Blinders* é ambientada em 1919, em Birmingham, na Inglaterra, após o fim da Primeira Guerra Mundial e gira em torno de uma gangue de origem cigana intitulada Peaky Blinders cuja aspiração primária é ascender socialmente por meio de um esquema ilegal em apostas de cavalos. Em outras palavras, a família Shelby visualiza nessas apostas a sua grande chance de subir socialmente e se tornar a classe detentora dos meios de produção.

Nessa temporada, a família Shelby é composta por Elizabeth Shelby, mais conhecida como tia Polly, a tesoureira da organização criminosa; Arthur Shelby, o irmão mais velho; Thomas Shelby, mais conhecido como Tommy, o líder dos Peaky Blinders; John Shelby, o terceiro irmão; Ada Shelby, a única irmã dos meninos; e Finn Shelby, com apenas onze anos de idade na primeira temporada e, portanto, não faz parte das atividades criminosas da família.

É interessante mencionar que a icônica frase “Por ordem dos Peaky Blinders” – também epígrafe deste artigo – é proferida por Thomas, Arthur e John Shelby quando desejam mandar um recado violento para uma gangue e/ou organização rival a fim de estabelecer um certo controle sobre elas.

Diálogos entre a série e o conceito de relações de poder

Nas sociedades capitalistas, bem como na sociedade inglesa no período da Revolução Industrial – onde se ambienta a série *Peaky Blinders* (2013) –, a mudança de classe não era algo alcançável por vias comuns, o proletário não se tornava burguês por meio de seu trabalho. Todavia, ele era levado a pensar que somente por meio do seu labor uma melhoria de vida poderia ser alcançada.

Falsas esperanças: o primeiro episódio

Inicialmente, no piloto da série *Peaky Blinders* (2013), Thomas Shelby é envolvido em um esquema de roubo de armas do governo. Thomas planeja usar o carregamento para os seus próprios interesses e, a partir disso, os principais acontecimentos da primeira temporada são desencadeados.

Nesse episódio, somos introduzidos aos personagens Freddie Thorne, bem como seu *background*, ou seja, acontecimentos anteriores da vida dos personagens. Freddie Thorne e Thomas Shelby serviram na Primeira Guerra Mundial, juntamente do irmão mais velho da família Shelby, Arthur. Ao longo do seriado, Freddie demonstra claramente suas afeições às ideias e pensamentos comunistas.

A respeito disso, destacamos um diálogo entre os personagens Freddie Thorne e Thomas Shelby que, ao descobrir que seu nome, juntamente ao nome de Thomas, está em uma lista na mão de autoridades britânicas, questiona:

Figura 1 – Thomas Shelby dialoga com Freddie Thorne.



Fonte: *Peaky Blinders* (2013), Netflix.

Freddie Thorne: “What kind of a list would have the name of a communist and the name of a bookmaker side by side?”

Thomas Shelby: “Perhaps it’s a list of men who give false hope to the poor. The only difference between you and me, Freddie, is that sometimes my horses stand a chance of winning.” (NETFLIX, 2013, 12:01 – 12:21)¹⁴

Na cena em tela, fica claro que Thomas apresenta uma situação muito comum na realidade da série – a inviabilidade de uma consciência de classe almejada por Thorne e seus ideais comunistas. Essa inviabilidade se materializa porque o sistema capitalista e seus ideais estão deveras entranhados socialmente, por meio de uma ideologia, na mente dos trabalhadores que não têm outra expectativa de vida.

Segundo Eagleton (1976), é papel da ideologia fazer com que uma classe dominada não se enxergue nesse papel de submissa. Ou seja, a classe trabalhadora é levada a pensar que somente pelo trabalho exploratório é que se pode alcançar melhores condições de vida. Porém, a família Shelby é um exemplo de que somente por meio de trapaças e apostas essa mudança de classe pode ocorrer.

Por isso, há uma falsa consciência em relação ao trabalho que faz com que os trabalhadores vejam seu trabalho como a única forma de ascender na vida, embora saibamos que no contexto da série isso não ocorre. Isso é uma falsa consciência que mostra a realidade de maneira distorcida, considerando que tal realidade é regida pela ideologia da classe dominante, não abrindo espaço para uma mudança do seu pensamento para uma consciência de classe que, segundo Marx, é o primeiro passo para que haja uma revolução do proletariado para que consigam desvencilhar-se das amarras do sistema capitalista.

14 Freddie Thorne: “Que tipo de lista teria o nome de um comunista e de um agente de apostas lado a lado?”.

Thomas Shelby: “Talvez seja a lista dos homens que dão falsas esperanças aos pobres. A única diferença entre mim e você, Thorne, é que às vezes meus cavalos têm chance de ganhar.” (NETFLIX, 2013, 12:01 – 12:21). (tradução nossa)

A disputa pelo “Santo Graal”: o segundo episódio

Ainda no episódio piloto da série, Thomas Shelby rouba uma remessa de armas do governo e as mantém escondidas esperando o melhor momento para fazer um acordo com alguém e, indiretamente, atingir sua tão almejada ascensão social. Como resposta ao roubo, o secretário de Estado, Winston Churchill, convoca o inspetor-chefe Chester Campbell para localizar e recuperar o carregamento de armas. Levando em consideração que Churchill é um burguês e, nessa relação, Campbell é um funcionário do secretário de Estado, observamos uma relação de poder subordinador-subordinado.

No segundo episódio da série, a polícia faz uma busca pelas armas no território governado pela família Shelby a mando do inspetor-chefe Campbell. Nesse cenário, o inspetor marca um encontro com o líder dos Peaky Blinders, Thomas Shelby, a fim de conversarem sobre as vinte e cinco metralhadoras, cinquenta rifles e dez mil cartuchos de munição roubados do governo. Logo, ao saber do interesse do inspetor pelas armas, Thomas vai ao encontro de Campbell para propor um acordo e explanar suas exigências ao inspetor em troca de devolver as armas.

Figura 2 – Thomas Shelby faz suas exigências ao inspetor Campbell.



Fonte: *Peaky Blinders* (2013), Netflix.

Thomas Shelby: “You and your Specials will leave my businesses alone from now on. No more raids into our territory, no more smashing up pubs, no more lifting my runners. You turn a blind eye to all of my gambling operations. Also... I am planning an expansion onto the race tracks. [...] I want you to put in a word with the Chief Inspector at Gloucestershire, that his men should leave alone when I make my move.”

Inspector Campbell: “[...] And what do I get in return?”

Thomas Shelby: “I have what you’re looking for. I have the guns.” (NETFLIX, 2013, 34:47 – 35:47).¹⁵

A partir desse diálogo entre Thomas e o inspetor Campbell conseguimos inferir que o plano do Peaky Blinder não é conseguir dinheiro por meio da venda das armas roubadas, mas sim utilizá-las como um meio para um objetivo maior: legalizar as apostas de cavalos que sua família gerencia, feito que será mais árduo de realizar se o Estado intervir.

Nesse sentido, Tommy, articuloso como sempre, compreende que estabelecer um acordo com o inspetor Campbell pode ser positivo para ambos porque o agente recuperará as armas do governo e será recompensado por isso e Thomas conseguirá desenvolver seus negócios sem o Estado para atrapalhá-lo.

No que diz respeito à falsa consciência de classes, Baldi (2019), argumenta que ela atua de maneira invertida e, com isso, fica claro que o proletariado é levado a enxergar o trabalho como a única maneira de ascender socialmente. Com esse raciocínio, podemos interpretar que

15 Thomas Shelby: “Você e seus agentes especiais deixarão meus negócios em paz de agora em diante. Nada de buscas em nosso território, nada de quebrar nossos *pubs*, nada de prender meu pessoal. Você fará vista grossa para as minhas operações de apostas. Além disso... estou planejando expandir meus negócios para as pistas de corrida. [...] Eu quero que você fale com o inspetor-chefe em Gloucestershire, para seus homens me deixarem em paz quando eu começar a agir.”

Inspetor Campbell: “[...] “E o que eu ganho em troca?”

Thomas Shelby: “Eu tenho o que você está procurando. Tenho as armas.” (NETFLIX, 2013, 34:47 – 35:47). (tradução nossa).

Tommy almeja ascensão social por causa de uma falsa consciência de que a classe detentora dos meios de produção seria o ideal a ser alcançado por meio do trabalho, porém ele deseja alcançar essa classe por vias ilegais.

De acordo com Jameson (1998), para os marxistas, a sociedade moderna está marcada por interesses paradoxais entre as classes que possuem e as que não possuem os meios de produção. Nesse viés, conseguimos observar nesse diálogo que as relações de poder são constituídas por meio da dominação da classe burguesa para com a classe proletária que, por sua vez, tem a crença de que a classe detentora dos meios de produção é o ideal a ser alcançado.

Considerações finais

As produções artísticas nos auxiliam a visualizar, analisar e criticar o mundo a partir de uma nova perspectiva. Nesse sentido, a série de televisão *Peaky Blinders* nos auxilia a compreender o conceito de relações de poder à luz da corrente literária marxista. Como já explicitado, a história da sociedade está diretamente conectada à luta de classes, ou seja, aos conflitos existentes entre a classe detentora dos meios de produção e a classe que vende sua mão de obra. No contexto da série, enquanto telespectadores, observamos ao longo da narrativa as ideias sobre os proletários e os burgueses e as relações de poder existentes entre essas classes sociais.

Com base nas cenas analisadas à luz da corrente marxista, constatamos que Thomas Shelby, o líder dos Peaky Blinders, não mede esforços para alcançar seu objetivo de ser parte da classe dominadora, isto é, da burguesia. Essa aspiração de ascender socialmente se dá por causa de uma falsa consciência de que a classe burguesa é o ideal a ser alcançado. Assim, Tommy deseja atingir seu objetivo por meio de um esquema de apostas em corridas de cavalos e, como vimos na cena, chega ao ponto de fazer um acordo com um funcionário do Estado a fim de subir socialmente.

Observamos também que a consciência de classe e as ideias comunistas são retratadas na série como uma falsa esperança dada aos pobres, como bem dito nas palavras de Thomas Shelby no diálogo analisado, pois, conforme o pensamento marxista, a ideologia consiste em um mecanismo de perpetuação do poder da classe dominante para com a classe dominada.

Por fim, concluímos que há uma relação de poder entre a classe burguesa e a classe proletária. Nesse sentido, a classe detentora dos meios de produção atua como dominante e subordinadora, enquanto a classe responsável por prover a mão de obra atua como dominada e subordinada no contexto social em que estamos inseridos. Com isso em mente, estamos em consonância com uma das aspirações da corrente marxista: fazer com que os indivíduos tenham ciência da situação de exploração em que se encontram e busquem saídas dessas situações de opressão.

Referências

BALDI, L. A. de P. A categoria ideologia em Marx e a questão da falsa consciência. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 631-640, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/wVGTjr8gbDLb8fNGgWBJcSB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2021.

CHINN, C. *Peaky Blinders – The the real story: The true history of Birmingham’s most notorious gangs*. London: John Black, 2019.

CORSEUIL, A. R. Literatura e cinema. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. *O. Teoria da literatura: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. cap. 21. p. 369-378.

DURÃO, F. A. *O que é crítica literária*. São Paulo: Parábola, 2016.

EAGLETON, T. *Marxismo e crítica literária*. Tradução de Antônio Sousa Ribeiro. Porto: Afrontamento, 1976.

GARCÍA, Á. G. “*Por ordem dos Peaky Blinders*”: A comparative analysis of the real and fictional Birmingham gang. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Língua e Literatura Inglesa) – Faculdade de Filologia, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2018. Disponível em: <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/23696> Acesso em: 20 jun. 2021.

HIRA, M. F. *Marxist criticism on Disney’s movie Cinderella*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Estudos Americanos) – Faculdade de Humanidades, Universidade Diponegoro, Semarang, 2017. Disponível em: http://eprints.undip.ac.id/54914/1/project_hira.pdf Acesso em: 20 jun. 2021.

JAMESON, F. *Marxismo e forma*. São Paulo: Hucitec, 1998.

JESSOP, B. *Marxist approaches to power*. 2014. Disponível em: https://miguelangelmartinez.net/IMG/pdf/2012_Jessop_Marxist_Approaches_to_Power_chapter.pdf Acesso em: 18 mai. 2021.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MORAES, I. *Burguesia: quem é e qual sua origem?* 2019. Disponível em: <https://www.politize.com.br/burguesia/> Acesso em: 21 jun. 2021.

PAULO NETTO, J. *O que é marxismo*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PEAKY BLINDERS. Criação: Steven Knight. Produção: Katie Swinden. Roteiro: Steven Knight, Toby Finlay, Stephen Russell. Netflix, 2013. 1 vídeo (57 min.), *streaming*. Temporada 1: Episódio 1. Disponível em: www.netflix.com Acesso em: 18 mai. 2021.

PEAKY BLINDERS. Criação: Steven Knight. Produção: Katie Swinden. Roteiro: Steven Knight, Toby Finlay, Stephen Russell. Netflix, 2013. 1 vídeo (58 min.), *streaming*. Temporada 1: Episódio 2. Disponível em: www.netflix.com Acesso em: 18 mai. 2021.

ROTTEN TOMATOES. Disponível em: https://www.rottentomatoes.com/tv/peaky_blinders Acesso em: 17 jun. 2021.

VAN TIEGHEM, P. Crítica literária, história literária, literatura comparada. In: COUTINHO, E. F.; CARVALHAL, T. F. *Literatura comparada: textos fundadores*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 89-96.

NOVAS PILHAGENS EPISTEMOLÓGICAS À VISTA: OS SARAUS PERIFÉRICOS NA MIRA DO “CENTRO”

Paulo Sérgio Paz

Introdução

Este artigo é um recorte retirado da minha pesquisa de dissertação de mestrado defendida e aprovada no ano de 2020, e que tem dado continuação no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (PPGCC) – no campus II em Alagoinhas/UNEB, sob a orientação do professor doutor Ari Lima. Ele trata da apropriação cultural e do epistemicídio que a literatura e cultura negra tem sofrido desde o período colonial. Como a epigrafe que abre esse artigo já antecipa, o negro africano, sequestrado de sua terra natal, trouxe consigo um patrimônio cultural que aos poucos foi formando a cultura brasileira, e mesmo cercado de dores e sofrimentos durante os quase quatro séculos de escravidão fomentou um vasto patrimônio cultural. Para todo canto da cultura brasileira que olhamos encontramos influência negra-africana-brasileira.

O objetivo principal neste artigo é mostrar como a arte e a cultura negra foram sendo apropriadas pelos centros hegemônicos sem o menor agenciamento dos sujeitos produtores. Desde o uso de um turbante, até um estilo de música que é sorrateiramente deslocado de uma posição – da margem para o centro – funcionam como uma tentativa de usurpação da cultura negra. Como desde a graduação desenvolvo pesquisa sobre os saraus nas periferias da cidade de Salvador, traço um paralelo para mostrar como os saraus, que remodelaram a cena litero-cultural da periferia da cidade, entraram na mira do “centro” que busca, a todo o momento, o

protagonismo na cena dos saraus em Salvador. Esse artigo é dividido em duas partes, na primeira intitulada de “(Re)existências periféricas o epistemicídio da cultura negra” debato como ao longo dos anos o centro hegemônico vem se apropriando da cultura das margens. Discuto o epistemicídio e as pilhagens epistemológicas para mostrar como se vem construindo, ao longo dos anos, uma narrativa que busca a todo o momento apagar a produção negra da memória nacional.

Na segunda parte “os saraus na mira do centro” trago uma parte da minha pesquisa, que dou prosseguimento no PPGCC, a fim de mostrar como os saraus entraram no radar desses espaços hegemônicos na tentativa desesperada de se apropriar de um movimento cultural que tem revitalizado a literatura contemporânea no século XXI.

Faz-se necessário deixar logo explicado aqui – para não reduzir essa informação a uma mera nota de rodapé como uma simples explicação - que não quero (não queremos) almejar que os saraus sejam um movimento exclusivamente dos sujeitos periféricos, quanto mais espaços culturais melhor. O que se quer discutir neste artigo é como durante toda a história brasileira o que está na margem foi sendo sugado pelo centro sem o menor agenciamento do sujeito periférico/a. Vocês notarão neste artigo que fazemos questão de dizer a origem etimológica e cultural da palavra “sarau” e mostrar que nas pesquisas que usamos como referência para essa e outras escritas as autoras e autores sempre marcam de onde vem e como surgiram os saraus, tal como Tennina (2017), Nascimento (2005), Leite (2014), cortesia que não vemos em lugares considerados hegemônicos. Tudo isso para mostrar que pegamos a palavra “sarau” e ressignificamos, diferenciando, completamente, daqueles eventos que aconteciam no império e ou nas primeiras décadas do século XXI.

(Re)existências periféricas contra o epistemicídio da cultura negra

No ano de 2017, mais precisamente em 4 de fevereiro, uma polêmica ganhou destaque nas diversas redes sociais. O uso do turbante por uma jovem branca moradora de Curitiba chamada Thauane Cordeiro gerou diversos embates sobre um termo muito pouco conhecido, “apropriação cultural”. Em uma postagem no *Facebook*, ela diz ter sido abordada por três mulheres negras que a interrogaram sobre o uso do turbante, o que indicava, por ela ser branca, a prática de uma “apropriação cultural”. No entanto, no mesmo *post*, a jovem disse que usava o turbante porque estava doente, com leucemia, e, por estar sem cabelo, preferiu usar o acessório. O assunto rendeu diversos debates pró e contra a população branca usar um artefato simbólico-cultural da população negra.

Outro fato que rendeu debate foi em 2014, quando a loja *Farm* postou, em uma de suas redes sociais¹⁶, a imagem de uma menina branca representando o orixá Yemanjá, que, no hibridismo religioso, é associado a Nossa Senhora da Conceição. A imagem levou a questionamentos pela falta de modelos negras para representar um orixá que, aos olhos das religiões de matrizes africanas, é negra.

Dois casos bem emblemáticos para iniciarmos as discussões sobre as apropriações da cultura negra pelo Ocidente. Toda produção negra, seja na música, na culinária, no esporte já passou por algum processo de apropriação cultural. Para Lisandra Barbosa Pinheiros (2015, p. 1), apropriação cultural é “o ato de se utilizar ou adotar hábitos, objetos ou comportamentos específicos de uma cultura, por pessoas e/ou grupos culturais diferentes”.

Na polêmica do turbante envolvendo a jovem Thauane Cordeiro, o caso descampou para a polarização de quem pode ou não pode usar um elemento da cultura negra, deixando de lado a discussão mais importante: será que as pessoas que se apropriam de um elemento de uma cultura por

¹⁶ <https://www.geledes.org.br/farm-representa-iemanja-com-modelo-branca-e-causa-polemica-na-web/>

anos “subalternizada” sabem que esse artefato tem um uso político, ética e esteticamente falando? O turbante é uma indumentária não apenas estética da cultura negra, mas, sobretudo, um elemento político de força e resistência contra a estética ocidental, na qual o padrão branco funciona como valor universal, deixando de lado, ou tratando como exótico, outras culturas que estão nas periferias do mundo.

No entanto, o problema não é só quem pode ou não utilizar o turbante – discussão que permeou quase todos os comentários nas redes sociais sobre o uso – mas se a jovem branca (mesmo hoje sabendo que ela usava para encobrir a cabeça raspada por causa de uma doença) sabia do real significado do turbante para a cultura negra. Para a colunista Camila Fortes (2016) não é o ato de usar um turbante que ofende as pessoas negras, mas sim usá-lo sem ter consciência de seu valor para as os povos tradicionais, “os olhares são outros porque quando usado pelo protagonista daquela tradição, o símbolo ganha outro significado: se torna político, de resistência e empoderamento”.

Para Funmi Arewa (2017), existe um “legado histórico de extração” fruto do colonialismo. Ou seja, países europeus fizeram não apenas um saque material de riquezas naturais, como também se apropriaram de bens culturais destes países. E foi dessa forma que o leque cultural europeu cresceu à custa dos saques de culturas de países subalternizadas.

O racismo estrutural age escamoteando a origem de determinado segmento cultural. Na ciência é assim, na música também, no esporte, na literatura. A música é o ramo em que mais notamos esses casos se atualizarem. O rei do *rock n’roll*, considerado por todo panteão da música branco-ocidental, é o cantor norte-americano Elvis Presley. Mas quase ninguém sabe, ou se esforça pra saber, o fato de que o *rock* é uma invenção cultural negra, nascida nos guetos norte-americanos da mistura do Jazz com Blues – o que lhe rendeu, ao longo de algum tempo, o estereótipo de ser música “de marginal” – e que tem na figura do cantor e compositor afro-americano Chuck Berry o seu precursor.

No Brasil não foi diferente, o samba (patrimônio da cultura popular brasileira) é música de negro. No pós-abolição, passou a ser proibido pela “Lei da Vadiagem”, segundo a qual quem fosse pego com pandeiro em mãos ou em rodas de samba era imediatamente preso e acusado de vadiagem. Isso perdurou até os anos de 1930, quando Getúlio Vargas procura fomentar uma identidade brasileira ancorada na ideia da miscigenação. No entanto, o samba sobreviveu cooptado pela indústria cultural quando artistas brancos adotaram o estilo musical como parte de seus repertórios, é o caso de Ary Barroso e mais recentemente o sambista Diogo Nogueira que, aliás, disse sofrer racismo por ser branco e cantar samba. Nada mais natural que a branquitude querer inventar o “racismo reverso” - anomalia que vem ganhando holofotes nas discussões sobre racismo – para tentar inverter os papéis.

Por isso, mais que necessário falarmos sobre o quanto a branquitude e seu privilégio ocupam lugares de destaque na sociedade brasileira. Até bem pouco tempo para falar sobre assuntos em que negros e outras minorias eram os mais afetados se escolhia um homem branco para falar sobre. Esse quadro vem modificando graças a uma pauta de luta e combate pelo lugar de fala (Ribeiro, 2017). Como alertado pela professora Regina Dalcastagné (2002): “O silêncio dos marginalizados é coberto por vozes que se sobrepõem a ele, vozes que buscam falar em nome deles”, mas, ainda segundo Dalcastagné (2002) esse silêncio é quebrado quando vozes subalternizadas através das produções literárias e musicais rompem esse silêncio.

Mais contemporaneamente, no mundo do *hip-hop*, tem surgido uma legião de *rappers* brancos que têm tomado a cena musical sem apresentar as mesmas problematizações políticas que caracterizam o *rap* – e, sobretudo o movimento hip-hop - produzido por negros. O *rapper* Gabriel, o Pensador, ficou conhecido na década de 1990 como o nome do *rap* nacional. Pensador, como é chamado, é branco, filho da classe média e morador de bairro nobre na capital paulista. Ganhou destaque com a música “Tô Feliz (Matei o Presidente)”. Dias após lançada, a música foi

censurada por ironizar a situação política do país que, no momento, passava pelo processo de impeachment de Fernando Collor de Mello. Apesar disso, o “céu não caiu em sua cabeça”, muito pelo contrário: no ano seguinte assinou contrato com a gravadora Sony Music e participou de vários programas de televisão – coisa que os *rappers* negros não eram chamados.

No entanto, na mesma década (1990) que Gabriel Pensador era aclamado pela mídia e pelas gravadoras, outro *rapper* despontava no Brasil com letras mais contundentes, politizadas e ancoradas num misto de denúncia e reflexão sobre a vida da população negra nas favelas brasileiras. O MV Bill, negro, morador da periferia carioca ele chega ao final dos anos 1990 com o álbum “Traficando Informação” fazendo sucesso estrondoso, mas não sendo reconhecido e acolhido pelos estúdios.

O embranquecimento do *hip-hop*, não só aqui no Brasil como nos EUA, com o caso de Eminem¹⁷, acaba invisibilizando uma face política que a música traz consigo, principalmente dentro da cultura negra na diáspora, como bem observa Paul Gilroy (2001, p. 161):

Examinar o lugar da música no mundo do Atlântico negro significa observar a autocompreensão articulada pelos músicos que a têm produzido, o uso simbólico que lhe é dado por outros artistas e escritores negros e as relações sociais que têm produzido e reproduzido a cultura expressiva única, na qual a música constitui um elemento central e mesmo fundamental. Desejo propor que o compartilhamento das formas culturais negras pós-escravidão seja abordado por meio de questões relacionadas que convergem na análise da música negra e das relações sociais que a sustentam.

¹⁷ Nome artístico de Marshall Bruce Mathers III. É um *rapper*, compositor, produtor musical e ator estadunidense.

É importante observar como a apropriação da cultura negra é feita através de uma narrativa que macula a produção negra, transformando algo com raízes negras, seja na cultura, na culinária, nos esportes, num mero produto nacional, apagando o lado negro da coisa. O que acontece historicamente com a arte é a hegemonia se apropriar do que está nas periferias e, depois, ressignificar as produções periféricas como sendo uma produção hegemônica. Esse fenômeno é chamado por Henrique Freitas (2016, p. 39) de pilhagem epistemológica:

Chamamos pilhagem epistemológica uma das perversões do epistemicídio que consiste na subtração ou apropriação de elementos constitutivos dos saberes subalternos (aqueles que constituem as cosmogonias indígenas, africanas, negro-brasileiras ou as tecnologias sociais e linguísticas dos pobres) sem qualquer agenciamento e muitas vezes mesmo [sem] referência dos sujeitos dessas gnoses. Nesse sentido, é pilhagem, porque saqueia-se o outro naquilo que se reconhece como mais valioso incorporando em seu repertório como estratégia de projeção individual ou de um grupo completamente diferente daquele que gestou os saberes em foco.

A pilhagem epistemológica, como diz Henrique Freitas, é mais uma perversidade do epistemicídio, que é, nada mais, que a tentativa de silenciar, apagar, anular, invisibilizar conhecimentos não-hegemônicos. Quando encontramos a cultura africana deixada de fora dos livros didáticos é uma forma de epistemicídio, o Egito, por exemplo, por muitos anos foi estudado na categoria de pré-história, deixado de fora do panteão canônico da antiguidade. Para Sueli Carneiro (2005, p. 97):

o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da

auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta.

No processo de silenciamento dessas epistemologias, silenciam-se o todo um processo histórico, mata-se antes do tiro, da pancada, do assassinato. Seguindo a mesma linha de Sueli Carneiro, Renato Nogueira (2018) é taxativo ao dizer que: “falar em epistemicídio no Brasil remonta ao processo de colonização, ou seja, é uma invisibilidade, uma recusa a produção africana [ou Indígena] de conhecimento”.

A escola também atuou como instrumento fundamental nesse processo de silenciar o “Outro”, seja escondendo o que está à margem do centro como civilizações importantes africanas como o Egito que é escamoteada como uma sociedade moderna e civilizada, ou subalternizando conhecimentos africanos, ou modos de produção de saber como o conhecimento oral que para muitos, conforme bem diz o escritor malinês Hampâté Bâ (2010), a tradição oral não se restringe às lendas, ou mesmo a relatos mitológicos ou históricos, e os *griots* estão longe de ser seus únicos guardiães:

A tradição oral é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. (...) Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento, recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial (BÂ, 2010, p. 183).

A escola por muitos anos tratou a tradição oral como um conhecimento menor, ou seja, aquele conhecimento que não deve se levar muito a sério. As escolas valorizavam o texto escrito numa visão eurocêntrica que a palavra escrita vale mais do que a dita.

Para Freitas (2016), a literatura não deve mais ser pensada apenas dentro da visão enquadrada do livro, ou da textualidade gráfica da palavra escrita, visão eurocêntrica, eurografocêntrica, mas numa outra *arkhé*, numa encruzilhada entre o oral, o escrito e o corpo – principalmente o corpo negro, que tem sido o palco da narrativa do povo negro no pós-escravidão.

Por isso, é tão importante a assunção de vozes de grupos socialmente e racialmente segregados da produção e do consumo de obras. Assim também na composição de uma nova *episteme* negra, novas teorias calcadas na *arkhé* negro-africana. Pois, pensar num projeto descolonizador sem mudar os pressupostos que balizam essa pesquisa não resolve muito o caso. São estratégias de reversão desse quadro que Henrique Freitas propõe quando cria novos conceitos, novas epistemologias negras, como a chamada Literatura-Terreiro, que é aquela que explora a multimodalidade da arte literária (corpo, voz, texto, performance).

Pensar numa outra cosmogonia literária é preciso para que, ainda segundo Freitas (2016), a geração de sentidos não ocorra de forma exclusiva através do código da palavra escrita, mas de outras formas construídas a partir de uma organização multissemiótica (dança, escrita, música, etc.) para romper com uma epistemologia que privilegia o conhecimento eurocêntrico como principal formador de saber, este, sobretudo ancorado em uma moral cristã.

A prática das pilhagens epistemológicas tem usurpado todo conhecimento negro-brasileiro desde o período colonial. Na literatura, área muito afetada por estas pilhagens, alguns casos pontuados por Henrique Freitas (2016) mostram como o cânone nacional se serviu deste conhecimento para montar todo seu aparelhamento literário. A

antropofagia indígena, marcado como barbárie pelos europeus, é apropriada como ideia no modernismo brasileiro. A pesquisadora Randra Kevelyn Barbosa Barros¹⁸ desenvolve uma pesquisa de doutoramento onde pesquisa o movimento contemporâneo chamado de “reantropofagia” foi pensado como uma retomada de um princípio filosófico que sempre foi Indígena e sempre foi conhecida na/pela voz dos modernistas que é a antropofagia, mais um elemento cultural, não Europeu, que o centro hegemônico tomou para si, nesse caso através dos modernistas brasileiros.

Outro exemplo é o caso de Machado de Assis, grande nome da literatura nacional, que foi “pintado” de branco, pairando no imaginário como um homem branco, de classe média. Por fim, “o caso mais emblemático, mais escandaloso da pilhagem epistêmica nas letras do Brasil: Lima Barreto” (FREITAS, 2016, p. 53), que foi retratado como um sujeito louco e bêbado e deixado de fora dos anais do modernismo brasileiro. Nos tradicionais livros didáticos brasileiros, que trazem as escolas literárias, Lima Barreto aparece como pré-modernista, na semana de 22 seu nome não é nem citado nos anais do evento, por mais que a obra de Lima Barreto tem sido a fonte do modernismo brasileiro. Antonio Houaiss (1981) cita alguns aspectos fundamentais ao estudo dos textos do escritor para tentar entender como Lima Barreto é alocado num estilo literário – se é que podemos chamar assim – o pré-modernismo só para excluí-lo do *roll* do movimento modernista.

Há vários aspectos da questão nacional (e humana) que ele sentiu ou antecipou de forma pioneira, que hoje nos espantamos de não os ter visto antes: a questão das raças e especialmente a questão negra; a questão da propriedade da terra, rural ou urbana; a questão da modernidade do

¹⁸ Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade (PPGLCC – PUC-RIO) - desenvolve uma pesquisa em doutorado intitulada “Cartografias da reantropofagia: produções de escritores e artistas indígenas contemporâneos”.

progresso social e a questão estético-literária (HOUAISS, 1981, p. 15).

Os saraus na mira do centro¹⁹

A palavra sarau não é nova na língua portuguesa. Etimologicamente, ela deriva do latim “*serum*” e significa “tarde”, “anoitecer” – termos relacionados ao horário em que normalmente os saraus aconteciam. Ela passou a fazer parte do cenário cultural brasileiro no século XIX, após a família real portuguesa desembarcar em terras brasileiras (1808).

Foi Dom João quem promoveu os primeiros saraus em terras brasileiras, seguindo os moldes dos salões franceses. Tinha, como objetivo, servir como um atrativo cultural para tirar do tédio a elite portuguesa que se instalava por aqui e frequentava a corte.

A literatura, a dança e a música não eram os únicos atrativos desses encontros. A comida, a vestimenta dos convidados, a fartura de bebidas levavam a “alta sociedade” (cultural e financeira) a prestigiar os saraus, os quais, inicialmente, se deram no Rio de Janeiro. Mas, logo, os fazendeiros de São Paulo resolveram aderir à moda. Para Lúcia Tennina (2017, p. 114):

¹⁹ Centro e margem são conceitos tratados aqui para falar sobre lugares de poder. O centro, a qual me refiro aqui, é o centro-hegemônico, lugares ocupados pelas elites econômicas e políticas que ditaram e ditam o que é e o que não é cultura, arte e/ou literatura. São espaços de poder econômico e epistêmico que ao longo do tempo definiu os parâmetros de arte e cultura. Margem (periferia) vai na contramão dos centros-hegemônicos, são espaços de contra-posicionamentos, espaços que “não devem ser vistos apenas como espaço periférico, um espaço de perda e privação, mas sim como um espaço de resistência e possibilidade” (Kilomba, 2019, p. 68). O escritor e professor Jorge Augusto (2018) traz na capa do livro que organiza “*Contemporaneidades Periféricas*” uma conceituação apropriada para pensarmos o que é esse ‘periférico’ as produções periféricas que dialogamos aqui. “São as intervenções e invenções ético-estéticas que as populações marginalizadas, nas grandes cidades, produziram no e a partir do seu território. Ou seja, são produções estéticas, em diversas linguagens artísticas, surgidas nos bairros periféricos das cidades brasileiras. A periferia é um centro localizado, epistêmica e politicamente, fora do espaço hegemônico. (2018, s.p)”.

As apresentações, nesse sentido, tinham um caráter duplo. Havia um interesse artístico, que correspondia à intenção de oferecer um tipo de capital simbólico necessário para legitimar as obras diante de representantes da sociedade aristocrática e da intelectualidade da época. E, ao mesmo tempo, havia também um interesse de exibição de posição de classe.

Ainda segundo Tennina (2017, p. 115), esses eventos promovidos pelas elites financeiras do século XIX constituíam um “[...] microcosmo social que representava uma sociedade em formação”, que migrava. Diferentemente dos saraus contemporâneos, “o sarau [naquela época] era um momento de exibir sua posição social elevada, mostrando seu gosto pela arte e sua capacidade de reunir artistas importantes” (SEPÚLVEDA, 2017, p. 30). Por isso, esses saraus eram povoados por pessoas que, mesmo sem entender nada de cultura ou literatura, iam com interesses de manter relações com um núcleo influente da sociedade.

Com o tempo, esses saraus passaram a ser organizados por pessoas interessadas em investir em estudos e movimentos artísticos. Foi o que o senador Freitas Valle fez quando abriu o salão Villa Kyrial, na Vila Mariana, em São Paulo. Inspirado nos salões europeus, o Villa Kyrial foi o berço da semana de 22, celeiro de grandes nomes da arte nacional no século XX, como Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Manuel Bandeira, Tarsila do Amaral e Paulo Prado, seguindo uma estética luxuosa e afrancesada:

No Brasil, entre o final do século XIX e o início do século XX, o sarau era o evento mais elegante da sociedade e só os seres iluminados que tinham gosto pela música e literatura, ao mesmo tempo em que não precisavam se preocupar com dinheiro, podiam se dar ao luxo de promovê-los em seus amplos e belos salões. Esses eventos ainda eram chamados “salões” – muito provavelmente pelo ambiente que ocupavam. Chegaram como tradição importada pela família real, em 1808, e imediatamente ganharam terreno no Rio de Janeiro (FRANCO *apud* SCAVONE, 2006, p. 40).

Outros saraus se fizeram presentes ao longo do século XX, mas esses dois servem para mostrar que aqueles realizados nos séculos XIX e XX, seguindo os moldes europeus, se diferenciam dos saraus ressignificados que os sujeitos periféricos produzem no século XXI, pois as necessidades, os interesses e os atores são muito diferentes dos realizados nos palácios ou mansões do século XIX e XX, além dos espaços em que se realizam. A única semelhança com aqueles eventos do século passado é a manutenção do nome “sarau”. Mas, como bem pontua Lucas Oliveira Sepúlveda (2018), os saraus, quando passam a ser feitos pelos sujeitos periféricos, são entendidos como uma forma política, pois se apossam do nome usado pelas elites para provar que estes novos atores sociais também são capazes de produzir cultura.

Esses casos trazidos à tona nos servem para pensar como a produção ocidental se apropria de criações negras, ressignificando-as e tomando-as para si, sem nenhum agenciamento dos sujeitos produtores. Os saraus, que, no ano de 2019, tiveram um novo *boom* por toda a cidade de Salvador, inclusive fora das periferias, são os novos alvos desse processo.

Os saraus não estão só nas periferias, e nem são só periféricos (tematicamente). Eles se encontram em espaços “privilegiados”, com uma estrutura bem montada, amparados com apoio jornalístico dos principais jornais em circulação na cidade (*Correio* e *A Tarde*), constantemente aparecem no *Caderno 2*, além de alguns contarem com o apoio institucional do Estado. Estes privilegiados não fazem parte – como é o caso do *Sarau de Itapuã*, que acontece na Casa da Música e sua divulgação é feita pelo perfil oficial no *Instagram* da Secretaria de Cultura do Estado da Bahia (SECULT) – pelo menos nessa pesquisa, dos chamados “novos movimentos de saraus”. Estes são movimentos de saraus periféricos que constituíram um novo campo de saber, impulsionado pela música negra, pela literatura negra, pela poesia preta que busca denunciar o abandono do Estado e sua necropolítica organizada.

Os saraus periféricos de Salvador antecedem os saraus no centro, tais como o *Nosso Sarau* (Goethe Institute), *Som das Sílabas* (Velho Espanha Bar), *Sarau da Casa da Mãe*, *Sarau de Itapuã*, dentre outros que povoam bairros tradicionais. Os saraus periféricos soteropolitanos estão ligados a uma periferia negra com a qual esses – aqui chamados saraus do centro – não têm uma afinidade ou ligação. Tirando pouquíssimas pessoas, trata-se de um perfil de classe média branca e suas poesias não dialogam em nada com as poesias declamadas nos saraus das periferias.

Com efeito, a apropriação dos saraus pelo Centro tem criado uma nova pilhagem epistemológica, já que, como disse um membro do sarau de Itapuã em agosto deste ano, “nós resgatamos a cultura do sarau aqui na Bahia”. O sarau de Itapuã (criado em 2007) é um dos primeiros e um dos poucos saraus surgidos na década de 2000 em Salvador. Mas, outros o antecederam, como é o caso do sarau *Quartinhas de Aruá – Encontro de Literatura Negra*, criado em 2005 por Lindinalva Barbosa, José Carlos Limeira e Lande Onawale. O *Quartinhas de Aruá* tinha o objetivo de criar um espaço que possibilitasse a reflexão sobre literatura negra no Brasil, África ou diáspora. Para Lande Onawale (2016), em matéria publicada no *Portal SoteroPreta*:

O passar do tempo, para nós do Candomblé, é engrandecedor quando persistimos no tempo realizando coisas com dedicação, inteireza. Começamos em um momento em que não havia saraus de literatura negra como hoje, quando temos iniciativas brilhantes e diversas. A *Quartinhas* se encaixa neste cenário com sua prática de integrar os enfoques políticos, acadêmicos e artísticos, aliados à ancestralidade africana.

O nascimento dos saraus na Bahia, conforme relatado pelo poeta e escritor Lande Onawale, é periférico, é negro e tem o candomblé como religião que o rege, diferentemente da ideia que outros espaços procuram passar, que o sarau na Bahia começou de cima para baixo. E a presença das religiões de matrizes africanas dentro da cultura dos saraus é mais uma forma de acabar com a invisibilização da cultura afro-brasileira pelo

Ocidente, que sempre tratou as religiões africanas buscando esvaziar seus sentidos, tratando-as sobre o crivo da folclorização. Para Abdias do Nascimento (1978, p. 116),

Aos olhos da cultura dominante os produtos da criatividade religiosa afro-brasileira e da África de modo geral não passavam de curiosidade etnográfica – destituído de significação artística ou ritual. Para se aproximar da "categoria" da "arte sagrada" do ocidente, o artista negro teria de esvaziar sua arte do seu conteúdo africano e seguir os modelos branco-europeus (NASCIMENTO, 1978, p. 116).

Por fim, é preciso que se diga bem alto que os saraus, tal qual temos hoje, foram pensados e disseminados pelos sujeitos periféricos, marginalizados, que, desde o *Sarau da Cooperifa*, em 2001, embrião desse novo formato de saraus, construíram um espaço heterotópico²⁰ tensionado do espaço hegemônico através de suas poesias e dos próprios frequentadores desses eventos, que, dentro de um imaginário branco-racista, são sujeitos perigosos.

Considerações finais

A colonialidade do poder vem hierarquizando, classificando, segregando e apagando tudo o que não é seu, o que é do “Outro” pelo puro fato de querer deixar tudo como está, tudo sob o domínio dos centros de poder. Ao longo dos anos tudo foi sorratamente sendo apropriado por um centro hegemônico, desde de autores consagrados como Machado de Assis que foi pintado de branco, até artefatos culturais.

Em 2011 o escritor brasileiro Ferreira Gullar escreveu um artigo em um jornal de grande circulação nacional por conta da publicação, em

²⁰ Heterotopia (junção do termo *hétero* – diferente, outro –, com *topos*, espaço) é um operador teórico para pensar as tensões entre espaços diferentes situados, em posição assimétrica de poder, numa dada sociedade. Foucault (2001).

quatro volumes, da “Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica”, organizada pelo/a professor/a Eduardo de Assis Duarte e Maria Nazareth Fonseca, o artigo atacava o campo da chamada literatura negra ou afro-brasileira. Em um texto cheio de preconceitos culturais Ferreira Gullar verbalizava o que o campo da crítica cultural e literária sempre quiseram dizer sobre essas literaturas “menores”: o lugar do negro não é na literatura, mas sim no futebol, na música e dança.

É partindo desse princípio que as pilhagens epistemológicas funcionam, se apropriando de tudo o que está nas margens e movendo para o centro, fazendo assim desaparecer o sujeito da ação. Foi assim com os indígenas que teve sua propriedade cultural e intelectual surrupiada pelos brancos europeus, com os negros que se viu abandonado por um país que por quase quatro séculos escravizou-lhe, e depois da abolição teve seu patrimônio cultural e religioso jogado na marginalidade até o momento que o branco se interessou pelo que é do negro e tomou para si, como foi o caso do samba, do rock e mais recentemente do *rap*.

Agora são os saraus que estão na mira dos centros. Numa clara tentativa de se apropriar de um movimento litero-cultural que vem mudando o mapa cultural em algumas cidades brasileiras, tem surgido um discreto movimento em espaços hegemônicos com objetivo de dizer que os saraus são frutos da cultura nacional e não desses sujeitos que fazem saraus nas periferias. Como dito páginas acima, a palavra sarau chega ao Brasil através dos dicionários europeus, mas quando em 2001 um jovem morador da periferia chamado Sérgio Vaz funda o Sarau da Cooperifa ele o faz fugindo daqueles valores éticos e estéticos que faziam parte dos saraus, dos europeus só ficou o nome “sarau”.

Ética e esteticamente falando, os saraus construíram uma nova forma de fazer e pensar a literatura contemporânea e esse movimento se espalhou por toda periferia paulista – epicentro do movimento no país – e se espalhou por periferias de diversos espaços do país. “Hoje, os saraus da periferia são tão numerosos que seria possível traçar uma nova cartografia urbana tomando-os como pontos de referência” (TENNINA, 2017, p.

116). O cenário que a pesquisadora Lúcia Tennina traça é de São Paulo, mas se enquadra em Salvador, onde, a partir da segunda década do século XXI, houve um crescimento de saraus nas periferias. Esse vertiginoso aumento dos saraus na capital baiana atraiu olhares de pessoas fora dos espaços periféricos para esse segmento cultural esquecido pela elite brasileira.

E Salvador tem fortalecido seus espaços periféricos. Nos últimos dez anos, a capital baiana estabeleceu um novo mapa cultural na cidade. Isso, muito por conta, dos novos espaços litero-culturais que têm brotado nas periferias de Salvador. Os saraus, *slams*, as rodas de *rap*, os eventos promovidos pelos Coletivos Literários têm produzido uma nova cartografia urbano-periférica na cidade.

Por isso, reitero para finaliza esse artigo, ninguém é contra novos saraus em qualquer espaço, seja no centro ou periferia, o que se quer aqui é denunciar e brigar contra essa tentativa epistêmica de apagar tudo o que é negro e periférico como construto da cena cultural brasileira, não queremos privilégios, queremos respeito e valorização do que é nosso, nada mais.

REFERENCIAIS

AREWA, Funmi. Apropriação Cultural: qual é o limite entre brancos e negros. **Alma Preta**, São Paulo. 29 de ago. de 2017 Disponível em: <https://www.almapreta.com/editorias/realidade/apropriacao-cultural-qual-e-o-limite-entre-brancos-e-negros>.

BÂ, Amadou Hampâté. A tradição viva. In: ZERBO, Joseph Ki (org). História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

DALCASTAGNÈ Regina. Uma voz ao sol: representação e legitimidade na narrativa brasileira contemporânea. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, nº 20. Brasília, julho/agosto de 2002, pp. 33-87. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/8925>

FORTES, Camila. Resistência, política e elegância: O empoderamento através do turbante. *Entrecultura*, Piauí. 11 de ago. de 2016. Disponível em: <http://entrecultura.com.br/2016/08/11/resistencia-politica-e-elegancia-empoderamento-atraves-do-turbante/>

FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: FOUCAULT, Michel. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Tradução: Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense, 2001. p. 411-422. (Ditos e escritos, v. 3).

FRANCO, Nilton Ferreira. *O Sarau Paulistano na Contemporaneidade*. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Mackenzie. São Paulo, 2006.

FREITAS, Henrique. *O arco e a arqué: ensaios sobre literatura e cultura*. Salvador: Ogum's Toques Negros, 2016.

GILROY, Paul. *O Atlântico negro: Modernidade e dupla consciência*. São Paulo, Rio de Janeiro: 34 / Ed. Universidade Cândido Mendes, 2001.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação - Episódios de racismo cotidiano*. Tradução - Jess Oliveira. 1º ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. Infanciação, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. In: *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, set.-dez. 2018. pp. 625-644. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6593654.pdf> Acesso em 20 dez. 2020.

NOGUEIRA, Sidnei. Intolerância religiosa. São Paulo, Pólen, 2020.
ONAWALE, Lande. Quartinhas de Aruá terá edição especial com lançamento do 39º Cadernos Negros. *Portal Soteropreta*, Salvador, 14 de dez. de 2016. Disponível em: <http://portalsoteropreta.com.br/quartinhas-de-arua-tera-edicao-especial-com-lancamento-do-39o-cadernos-negros/>

PINHEIROS, Lisandra Barbosa Macedo. Negritude, apropriação cultural e a “crise conceitual” das identidades na modernidade. In: XXVIII Simpósio Nacional de História. Lugares dos historiadores velhos e novos desafios. *Anais*. 2015. Disponível em: < http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1427821377_ARQUIVO_LISANDRA-TEXTOCOMPLETOANPUH2015.pdf >. Acesso em 01 agosto. 2019.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, Justificando, 2017.

SEPÚLVEDA, Lucas Oliveira. *A PALAVRA É SUA!* Os Jovens e os Saraus Marginais em Belo Horizonte. (Dissertação) Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2017.

TENNINA, Lúcia. *Cuidado com os poetas!* Literatura e periferia na cidade de São Paulo. Porto Alegre: Zouk, 2017.

A IMPORTÂNCIA DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE PLE/PLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PLEI - UFPB

Giselle Mayra Feitoza Aguiar de Souza
Layne Maria dos Santos Batista Lira
José Wellisten Abreu de Souza

Introdução

A docência compartilhada é uma forma de dividir vivências, reflexões, opiniões e aprendizagens. Diante disso, neste artigo pretendemos analisar a experiência vivenciada no Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais da Universidade Federal da Paraíba (PLEI-UFPB), abordando aspectos relativos a esse tipo de formação, haja vista as ações docentes desenvolvidas no programa terem sido compartilhadas por quatro professoras, uma dupla na disciplina de leitura e a outra na disciplina de gramática (no ano de 2020). Além disso, refletiremos sobre a passagem do modelo compartilhado para o modelo de ministração individual (em 2021).

Durante o trabalho, analisaremos os detalhes dessas vivências, observando de que modo as alunas-professoras atuaram, conjuntamente, para abordarem metodologias diversas dentro do ensino de português para estrangeiros. Além disso, é importante ressaltar que na divisão das turmas e das duplas, uma professora era a principal, por ter mais experiência em sala de aula, e outra era a professora auxiliar, pois estava ali para presenciar e iniciar a docência em sala de aula.

No trabalho, procuramos mostrar alguns conceitos que todo professor de PLE/PLA precisa saber, de acordo com os autores Bulla

(2020), Almeida-Filho (2006) e Dias, Santos e Barros (2016). Nas seções seguintes, compartilhamos as experiências desenvolvidas no PLEI-UFPB no processo da docência compartilhada, considerando as disciplinas de leitura e de gramática no ano de 2020. Posteriormente, a experiência do ano de 2021, com a docência individual em uma turma específica. Por fim, apresentam-se nossas Considerações Finais e as Referências adotadas na produção deste artigo.

Conceitos que todo professor de PLE/PLA precisa saber

Antes de iniciarmos o compartilhamento de experiências da docência, é importante deixar claro os conceitos que escolhemos para construir o presente trabalho. Mesmo porque, tais conceitos são o arcabouço teórico que norteia as escolhas didático-metodológicas que fizemos/fazemos no que concerne à docência praticada.

Diante dos variados conceitos de ensino de português como língua não-materna, a depender do contexto de ensino, lidamos, neste artigo e em nosso ambiente de docência, com os termos Português como Língua Estrangeira (PLE) e Português como Língua Adicional (PLA).

Entende-se PLE como a experiência educacional da língua dentro do ambiente escolar como disciplina de currículo (ALMEIDA-FILHO, 2006), ou seja, o aluno pode ou não estar imerso em contexto naturalístico enquanto aprende.

Também nos valemos da explicação de Bulla e Kuhn (2020, p. 5) sobre o conceito de PLE “[...] língua estrangeira se refere à aprendizagem de uma língua em momento posterior à socialização inicial, em contexto de sala de aula e sem possibilidade de participação em uma comunidade de falantes, ou seja, sem imersão”. Vale ressaltar ainda que é possível surgir a situação em que o aluno está no Brasil, mas em todos os seus momentos de interação, fora da sala de aula, utiliza sua língua materna ou outra para se comunicar.

Por isso, optamos também pelo uso de PLA, que consiste no aprendizado de Português como Língua Adicional, podendo o estudante falar mais de uma língua (contrariando a PSL ou PL2 - Português Segunda Língua) e não levar em consideração o contexto em que ele se encontra, a frequência com que faz uso da língua etc., como afirmam Bulla e Kuhn (2020, p. 7) “Por fim, adicional não faz referência a categorizações aprioristas sobre as relações afetivas entre o estudante e a língua, o contexto e as condições de aprendizagem da língua ou os objetivos de aprendizagem”.

Vale-se explicar outros termos que você encontrará neste trabalho, como LM - Língua Materna - para designar as línguas faladas pelos alunos que são aprendidas inicialmente durante a aquisição da linguagem enquanto criança. Negamos o uso de L1 para designar LM em concordância com Judd, Tan e Walberg (2001) que afirmam que a utilização desse termo insinua que as pessoas só teriam uma L1, excluindo, portanto, contextos bi/multilíngues nos quais a socialização inicial se dá em mais de uma língua. Diante da não utilização de L1, explicamos também o desinteresse pelo uso de PL2 ou PSL, pois os estudantes podem estar aprendendo não uma segunda, mas uma terceira ou quarta língua.

Na Fig. 1, apresenta-se uma representação gráfica, útil como resumo, para alguns dos termos mais utilizados referentes ao ensino de PLE/PLA:

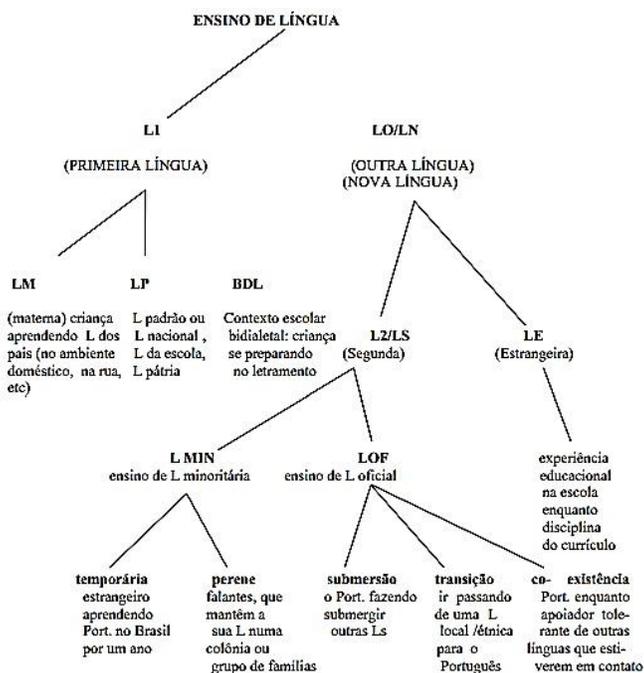


Figura 1: resumo dos principais termos/conceitos relativos ao ensino de PLE/PLA

Fonte: Almeida Filho, 2006, p. 7.

Outro termo de suma importância que utilizaremos neste trabalho é Celpe-Bras, sigla para Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. O exame para a obtenção do certificado era desenvolvido, inicialmente, por uma equipe de especialistas instituída pelo Ministério da Educação (MEC), mas passou a ser atribuição do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e até os dias atuais é o único certificado de proficiência em língua portuguesa reconhecido pelo governo brasileiro (BRASIL, 2020).

Além disso, no Brasil, a prova é avaliada por uma Comissão Técnico-Científica, designada pelo INEP, constituída de professores pesquisadores brasileiros atuantes na área de PLA. Acerca dos países que aplicam o Celpe-Bras, Dias, Santos e Barros (2016) explicam que

no exterior, o Centro Cultural Brasileiro (CCB) é a instituição responsável pelo exame CELPE-BRAS, tendo como escopo a projeção internacional do Brasil nos domínios da cultura e cooperação internacional. Ao todo, são 22 centros culturais, no exterior, que são mantidos pelo Ministério das Relações Exteriores, subordinados ao INEP. O Itamaraty dá auxílio financeiro a mais sete, onde é possível aprender este idioma. Atualmente, o exame é aplicado em 48 países (DIAS; SANTOS; BARROS, 2016, p. 57).

O exame avalia a compreensão oral e escrita, além da produção oral e escrita de forma conjunta. É composto por duas partes: escrita (coletiva e realizada com tempo limite de 3 horas), que contém 4 atividades de produção textual com base em vídeo, áudio e textos, respectivamente, e oral (individual, face a face e realizada com tempo limite de 20 minutos), que consiste em uma entrevista entre 2 avaliadores e o falante não-nativo do português. Ademais, a interação verbal é feita a partir de uma conversa sobre tópicos do cotidiano e de interesse geral com base em três elementos provocadores.

A respeito da abordagem utilizada, o Portal do MEC (2006) apresenta a prova do Celpe-Bras como sendo

de natureza comunicativa. Isso significa que não se busca aferir conhecimentos a respeito da língua, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas sim a capacidade de uso dessa língua. A competência do candidato é, portanto, avaliada pelo seu desempenho em tarefas que se assemelham a situações que possam ocorrer na vida real. Embora não haja questões explícitas sobre gramática e vocabulário, esses elementos são importantes na elaboração de um texto (oral ou escrito) e são levados em conta na avaliação do desempenho do candidato (BRASIL, 2006, p. 3).

Com uma abordagem comunicativa, o Celpe-Bras avalia seus candidatos de maneira em que o contexto é levado em consideração e é

foco na avaliação, tendo a abordagem gramatical em segundo plano e sendo avaliada dentro da produção textual.

A respeito do Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (doravante PLEI) da Universidade Federal da Paraíba - Campus João Pessoa, fundado em 1998, vinculado ao maior Centro da UFPB, o Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) e ao Departamento de Língua Portuguesa e Linguística (DLPL), o Programa PLEI “destina-se a aprofundar os conhecimentos sobre o processo ensino/aprendizagem do Português Língua Estrangeira (PLE), atuando nas áreas de ensino, pesquisa e extensão”²¹.

Dentro de suas atividades mais específicas, o PLEI promove Cursos de Português como Língua Estrangeira, tanto para alunos intercambistas vinculados à UFPB, como também por meio de convênios e parcerias institucionais para estudantes conveniados ao PEC-G e, ainda, para estrangeiros residentes no Brasil. Além disto, promove atividades interculturais, promove a elaboração de materiais didáticos para os cursos ofertados, desenvolve pesquisas relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem de PLE/PLA, partindo das questões da identidade e da cultura brasileira.

Conforme mencionado, o PEC-G - Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G), segundo o Decreto Nº 7.948, de 12 de março de 2013 da Presidência da República “Art. 1º O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G destina-se à formação e qualificação de estudantes estrangeiros por meio de oferta de vagas gratuitas em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior - IES brasileiras” (BRASIL, 2013, on-line). Nesse caso, o PEC-G constitui um conjunto de atividades e procedimentos de cooperação educacional internacional e é conhecido pela formação do estudante estrangeiro em

²¹ Informações retiradas da seção **Apresentação** do site do Programa Linguístico-cultural para Estudantes Internacionais (PLEI), disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/plei/>>, acesso em 23 abr. 2021.

curso de graduação no Brasil e seu retorno ao país de origem ao final do curso.

Diante do exposto, o PLEI atua oferecendo um curso de PLA preparatório para o exame Celpe-Bras para os estudantes que vêm ao Brasil sem o certificado, os quais após essa aprovação serão vinculados ao programa, caracterizando os alunos Pré-PEC-G.

Finalizada a apresentação dos conceitos essenciais, daremos início ao compartilhamento das experiências e dos conhecimentos adquiridos durante o processo de docência compartilhada e, após isso, o ensino de PLE/PLA enquanto professoras principais.

Vivências no ensino de leitura e de gramática durante docência compartilhada

A docência compartilhada é uma das formas mais positivas de realizar a formação de professores, pois tanto o professor com mais experiência em sala de aula quanto o que está numa etapa mais inicial de sua formação são beneficiados durante esse processo. Quando um dos docentes tem menos conhecimento, na prática, sobre alguma atividade da etapa da docência, ele aprende com o outro à medida que vai vivendo essas experiências. Nesse processo, todos que atuam trocam saberes e juntos constroem novas práticas de ensino.

Entende-se “docência compartilhada” de acordo com o pensamento de Lemos (2014, p. 17) que há docência compartilhada quando “dois professores, em geral um mais experiente e outro menos, atuam em parceria nas atividades com os alunos e são acompanhados por professores mais experientes, que atuam como orientadores pedagógicos”. Segundo Schlatter e Costa (2020),

[...] a aprendizagem, no nosso caso tratando-se especificamente do fazer profissional, se dá a partir da prática e da reflexão sobre as experiências em encontros

entre participantes mais e menos experientes que compartilham desafios cotidianos e se engajam colaborativamente em compreender e responder a situações concretas e emergentes da prática, levando em conta, local e situadamente, valores, conflitos, mudanças desejadas e ações possíveis. Desde essa perspectiva, refletir criticamente sobre a prática profissional com os pares, nas situações singulares em que atuam, propicia a construção de repertórios de conhecimentos sobre aprender e ensinar que poderão embasar decisões individuais e coletivas para intervir com responsabilidade ética e, desse modo, reafirmar ou reconfigurar as práticas e os valores associados a elas [...] (SCHLATTER; COSTA 2020, p. 353).

Portanto, os professores envolvidos na docência conjunta compartilham experiências que são utilizadas como práticas norteadoras. Considerando essa premissa metodológica, passaremos a refletir sobre as experiências no curso preparatório para o exame Celpe-Bras do PLEI-UFPB nos parágrafos seguintes.

Durante o ano de 2020, a experiência da docência compartilhada foi vivenciada no PLEI-UFPB nas disciplinas de leitura e de gramática. As aulas de cada disciplina aconteciam uma vez por semana e a turma tinha duas professoras em cada disciplina, que compartilharam as ideias, planos de aulas, formas de transmitir o conteúdo, reflexões etc. Além disso, é importante ressaltar que as professoras com mais experiência também eram alunas graduandas, mas que já estavam nessa vivência de sala de aula há mais tempo.

Durante o percurso, uma das partes mais importantes do processo ensino-aprendizagem foi construir, desde o início, a ideia de cada aula. Todas as semanas temas diferentes eram escolhidos para serem trabalhados e, a partir desse tema, as duas professoras elaboravam, juntas, o plano de aula. Portanto, em conjunto, todo material a ser utilizado na aula era discutido e analisado com cautela pela dupla. Inclusive, torna-se importante ressaltar que as aulas não seguiam um padrão único de metodologias, como por exemplo, só texto ou só *slide*, vídeo com perguntas etc.

Cada semana nós víamos a melhor forma de trabalhar o conteúdo, usando as mais diversas ferramentas disponíveis a nosso alcance, principalmente com o complemento das plataformas digitais, pois devido à pandemia da COVID-19, nossas aulas aconteceram de forma remota.

Assim, usamos recursos de textos, vídeos, músicas, áudios, *slides*, provas, imagens etc. Podemos observar que durante essa experiência, cada planejamento foi tratado de forma particular, de modo que ficasse adequado ao entendimento dos alunos, para que nós, enquanto professoras, pudéssemos tentar novos métodos de ensino. Alguns assuntos trabalhados durante o ano de 2020 serão apresentados a seguir.

Como a tecnologia influencia os hábitos alimentares das pessoas	Turismo pós-pandemia
Escola acessível: Um direito de todos	A acessibilidade como ferramenta inclusiva para a prática de esportes
A importância das ações sociais na periferia brasileira: saúde e cidadania	Maus-tratos aos animais: Como combater e denunciar?
O consumo exacerbado na sociedade do século XXI	Recitando poesia

Quadro 1: principais temas da disciplina leitura

Fonte: Os próprios autores, 2021.

Como visto no Quadro 1, esses foram alguns temas utilizados na intervenção da disciplina de leitura. Buscamos usar metodologias que ao mesmo tempo fizessem os alunos treinar para o exame do Celpe-Bras, também pudessem considerar as particularidades individuais de leitura e compreensão textual dos alunos. De acordo com o documento base da prova,

Em relação à leitura, especificamente, são avaliadas, por meio da produção escrita do participante, habilidades que envolvem não apenas localizar informações explícitas no texto, mas também ler nas entrelinhas, fazer inferências de implícitos, sintetizar e relacionar informações, parafrasear, sumarizar, entre outras. (BRASIL, 2020, p. 30).

Portanto, em nossas aulas, buscamos mostrar além do que o texto estava nos comunicando. A partir de questionamentos prévios, indagamos aos alunos sobre outros pontos que a leitura de determinado texto estava suscitando. Assim, eles puderam refletir tanto sobre a leitura base quanto sobre outros tipos de conhecimentos, encontrando informações implícitas, relacionando com outros tópicos dos assuntos. A utilização de recursos distintos na mesma aula também colaborou para que a leitura não fosse reduzida ao próprio texto, pois os alunos também escutavam músicas, assistiam vídeos, realizavam atividades, etc.

Ressaltamos também que a vivência compartilhada na disciplina foi feita por duplas diferentes, ou seja, nós atuamos como professoras em processo de formação junto com outra professora já atuante. Os planos de aula também eram enviados semanalmente ao coordenador do projeto, ou seja, além da ação das duas professoras, também contávamos com o apoio e as sugestões do professor supervisor geral do PLEI, que colaborou ainda mais com nossas práticas pedagógicas.

Além de ter sua importância pautada em viabilizar diversas formas do processo de ensino, a docência compartilhada também nos auxilia a buscarmos nossa própria autonomia. A partir do momento em que temos um cronograma semanal de planejamento, criamos também responsabilidade sobre isso, e a partir dessa responsabilidade tomamos decisões que ajudam a construir novas proposições.

Desse modo, à medida que fomos ministrando as aulas em conjunto, conseguimos perceber também de que forma as nossas decisões estavam ajudando (ou não) no contexto da aprendizagem, ou seja, nós mesmas pudemos perceber o que funcionava naquele momento e o que/de que forma deveríamos modificar para melhorar em outros aspectos. E para nós é justamente esse um dos pontos mais importantes nesse modelo de docência, pois

A docência compartilhada pauta-se pela ideia de que todos aprendem na interação entre participantes mais e menos experientes, relatando, perguntando, exemplificando,

entendendo as perguntas feitas, compreendendo quais são as dúvidas e desafios do outro, articulando e consolidando saberes a partir do que vai se tornando relevante nessa parceria (SCHLATTER; COSTA, 2020, p. 357).

Em relação especificamente à disciplina de leitura, ministrada nas segundas-feiras, as abordagens trabalhadas tinham destaque também por sua relação com a escrita, isto é, com a produção textual, e com a oralidade, a partir das discussões diante das leituras feitas ou nas apresentações das atividades solicitadas. As intervenções foram feitas usando temas semanais, que já foram, em sua maioria, abordados na prova do Celpe-Bras e que eram escolhidos previamente em reuniões com todos os professores da equipe PLEI. Dessa forma, os alunos puderam se preparar tanto em relação aos conteúdos quanto em relação à formatação do exame, além de que fazíamos provas do próprio Celpe-Bras como uma forma de treinar os estudantes Pré-PEC-G, público-alvo deste relato.

Quanto à disciplina de gramática, as aulas eram ministradas às terças-feiras. Por meio de roteiros elaborados coletivamente entre as duas professoras ministrantes, com temas apresentados no Quadro 2, as aulas eram planejadas pela professora principal (mais experiente, mas ainda em formação) e analisadas pela professora auxiliar (menos experiente, ainda em formação).

Falando sobre a infância	Planos para o futuro
Falando sobre ações comparativas	Palavras com diferentes tipos de pronúncia da letra R
Apresentações de lendas brasileiras	Trabalhando pronúncia e entonação
Planos para as férias	Separação silábica e acentuação gráfica

Quadro 2: principais temas da disciplina gramática

Fonte: Os próprios autores, 2021.

As atribuições da professora auxiliar eram: fazer alterações que considerasse necessárias no plano de aula, sugestão de novas atividades didáticas, bem como o auxílio na correção dessas atividades, provas, testes

etc. e divisão dos assuntos que seriam ministrados durante a aula. Devido ao formato remoto do ensino, também cabia à professora auxiliar coordenar as comunicações no *chat* da plataforma, registrar a presença e organizar momentos de fala dos alunos durante a aula.

A respeito das atribuições da professora principal, consistiam em: elaborar plano de aulas, *slides* e o cronograma dos assuntos que seriam ministrados durante o ano, escolha do material didático utilizado nas aulas, fazer, quando necessário, reclamações sobre o comportamento dos alunos e disponibilizar as atividades assíncronas na plataforma, bem como os *slides* utilizados nas aulas. É importante salientar que todas as atribuições, de ambas as professoras da disciplina, eram encaminhadas para o coordenador do PLEI para avaliação, comentários e correções.

Com o intuito de contribuir para uma formação com o devido preparo teórico, a qual fosse mais dinâmica, o coordenador do PLEI realizou reuniões semanais para orientações pedagógicas. Os encontros alinhavam-se ao que sugerem Schlatter e Costa (2020), a saber:

- a) um seminário de formação, com reuniões coletivas semanais coordenadas por um ou mais formadores sobre temas advindos da prática e das demandas dos participantes; b) orientação pedagógica, em reuniões individuais e em grupos, para planejamento de aulas, análise e edição de materiais didáticos e reflexão conjunta sobre os desafios da docência; c) formação pelos pares por meio de observação de aulas, docência compartilhada e tutoria (SCHLATTER; COSTA, 2020, p. 357).

Dessa forma, a docência compartilhada foi de extrema importância para a formação das professoras e serviu como auxílio no processo para a auto identificação docente e emancipação, principalmente como preparo para a etapa de professor principal que será apresentada na seção a seguir.

Vivências no ensino de PLE/PLA

As experiências que a docência compartilhada trouxe para a nossa vivência no ensino de PLE/PLA, como visto anteriormente, foram positivas, gerando resultados satisfatórios. No ano de 2021, ainda com o sistema de ensino remoto, nós, que atuávamos anteriormente como professoras auxiliares, passamos a ministrar aulas sozinhas e separadamente. Neste ano, o curso preparatório foi dividido em duas turmas.

A turma de nível 1, administrada por nós, cada uma em um dia, tem como objetivo principal reforçar a leitura, a gramática, a produção de texto, a conversação e os aspectos da cultura brasileira para que os alunos, em um contato maior com a Língua Portuguesa, possam adquirir conhecimentos mais amplos sobre nossa língua, além de mais autonomia na prova do Celpe-Bras e no próprio contato com os falantes do nosso país. Assim como nos mostra o documento base do Celpe Bras,

No Celpe-Bras, as tarefas da Parte Escrita não apenas avaliam diretamente as habilidades envolvidas, mas o fazem de forma integrada, do mesmo modo que ocorre, em geral, em situações cotidianas [...] A interação da Parte Oral, por sua vez, avalia a compreensão e a produção orais. Como a interação oral se desenvolve mediante elementos provocadores, que são textos multimodais, a leitura também está envolvida, embora não seja diretamente avaliada nessa parte do Exame. (BRASIL, 2020, p. 32).

Portanto, a escolha dos temas e das metodologias para trabalhar as habilidades que serão avaliadas no exame seguem tanto a parte escrita quanto a parte oral, fazendo com que os alunos compreendam o assunto de forma conjunta, ou seja, ressaltando a leitura, compreensão, fala e escrita.

Ano novo	Carnaval
Vacinação	Saúde mental
Idosos	Agricultura familiar
Cyberbullying	Desigualdade social

Quadro 3: temas das aulas 2021 – Nível básico

Fonte: Os próprios autores, 2021.

Sabendo da importância das habilidades do Celpe-Bras, as aulas do nível básico procuram interligar todos os eixos em uma só aula, discutindo temas atuais sob perspectivas diversas. Em nossas aulas, sempre trazemos vídeos junto com perguntas norteadoras, e os alunos acabam por refletir na fala tanto o que assistiram quanto os seus conhecimentos prévios. Exemplos de elementos provocadores de provas passadas também fazem parte de algumas aulas como forma de refletir sobre o que foi estudado no dia. A produção de textos também está diretamente interligada com o gênero textual trabalhado em aula, ou como forma de revisar aqueles que já foram vistos. Através da produção escrita, por exemplo, os alunos recuperam as informações novas da aula, ou seja, visualizam o que está além do que o próprio tema nos diz.

Já a turma de nível 2 é mais avançada em relação ao entendimento do português. Além das duas turmas, o curso do PLEI – UFPB também tem um dia específico de aula de reforço, para tirar dúvidas existentes e principalmente para que todos os alunos tenham a oportunidade de revisar pontos específicos que tenham gerado maiores dificuldades na aprendizagem.

Em relação exclusivamente com a nossa turma, de nível 1, ela é dividida da seguinte forma: Na segunda-feira, a aula é ministrada pela professora Layne e na terça-feira a aula é ministrada pela professora Giselle. Diferentemente do ano passado, agora nós assumimos cada uma um dia de aula, e no lugar da docência compartilhada, temos agora nossa atuação como professoras principais.

Desse modo, desde a construção do plano de aula até a própria ministração tudo é feito de modo individual, exceto nas escolhas dos

temas, que permanecem sendo em consenso com toda equipe de professores do PLEI.

Além disso, os nossos planos de aula continuam sendo vistos pelo professor coordenador do projeto, com a diferença de que hoje em dia também temos mais duas professoras que colaboram com esse processo. Portanto, em cada mês, existe uma troca do professor(a) orientador(a) do planejamento que vai nos sugerir melhorias nos planos e nas práticas de ensino aplicadas, sendo este mais um dos pontos positivos de vivenciar a experiência no PLEI, pois quanto mais estivermos em contato com professores que já atuam em sala há mais tempo, mais aprenderemos a melhorar cada vez mais a forma de pensar em cada aula de modo muito particular.

As aulas desse ano, que tiveram início no começo de março, são ministradas para cinco alunos na turma 1. Percebemos algumas dificuldades existentes na participação de algumas aulas e um dos motivos é ter que vivenciar mais uma vez o sistema remoto, pois muitas pessoas não conseguiram se adaptar de modo produtivo a essa nova realidade.

Para esse ano, ainda não temos previsão da realização do exame Celpe-Bras, também devido à pandemia. Por isso, esses sentimentos de incertezas, por vezes, colaboram para a desmotivação em sala de aula, e é justamente por isso que intensificamos cada vez mais novas formas de atuação na exposição do conteúdo, buscando trazer os alunos para dentro da aula de modo que eles participem diretamente o tempo inteiro, seja pela leitura, pela resposta de perguntas norteadoras, pelas discussões de vídeos, charges etc. O foco da sala de aula acaba sendo, de fato, os próprios alunos, que acabam por atuar diretamente em cada etapa planejada.

Considerações Finais

No que concerne ao papel pedagógico, vislumbram-se contribuições muito valiosas para a formação das alunas-professoras. Sem dúvidas, o desenvolvendo profissional e a iniciação a docência é um dos enfoques do PLEI, que tem oportunizado vivências que envolvem todo o processo de planejamento e de ministração das aulas, da elaboração das atividades, das provas e dos simulados, ou seja, aspectos corriqueiros do dia a dia profissional que todo(a) professor(a) precisa lidar.

Ademais, na medida em que fomentamos tanto as leituras teóricas relativas ao tema do ensino de português para estrangeiros e português como língua adicional, como ao promover-se a inserção dessas alunas no campo da produção acadêmica, por meio da participação e apresentação de trabalhos em eventos científicos, e da produção de artigos submetidos em anais dos eventos e/ou em periódicos qualificados, isso alinha de modo direto as ações do programa com o eixo da Pesquisa.

Em síntese, o protagonismo desenvolvido pelas alunas (professoras em formação) no que tange ao compromisso com a docência tem oportunizado aos sujeitos que atuam no PLEI-UFPB encontrar neste programa uma escola de aplicação prática para as teorias fomentadas no curso. Desse modo, tem sido possível verificar um impacto bastante positivo na formação para a docência, em PLE/PLA em particular, mas também extensiva ao ensino da LP em geral, o que poderá favorecer a integração desses alunos-professores no mercado de trabalho.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O ensino de português como língua não-nativa*. Biblioteca Virtual do Museu da Língua Portuguesa, São Paulo, 2006.

BRASIL. *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: Manual do candidato*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualcandidato2006.pdf>> Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL. *Documento-base do exame Celpe-Bras* [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Documento-base+do+exame+Celpe-Bras/951405f3-7d32-4ba8-b788-cea08e796818?version=1.0>> Acesso em: 16 abr. 2021.

BULLA, Gabriela da Silva; KUHN, Tanara Zingano. *ReVEL na Escola*: Português como Língua Adicional no Brasil - perfis e contextos implicados. *ReVEL*. Vol. 18, n. 35, 2020.

DIAS, Romar Souza; SANTOS, Marcelo Sousa; BARROS, Jaqueline Silva. *Celpe-Bras*: certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros em foco: descrição e análise. *Olhares Plurais*, v. 2, n. 15, p. 49-62, 2016.

JUDD, Elliot L.; TAN, Lihua; WALBERG, Herbert J. *Teaching additional languages*. Genebra: International Academy of Education/International Bureau of Education, 2001.

LEMOS, F. F. *A formação do professor para o ensino de língua adicional em ambientes digitais com docência compartilhada*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, p. 122, 2014.

SCHLATTER, Margarete; COSTA, Everton Vargas da. Docência compartilhada como design de formação de professores de português como língua adicional. *Calidoscópio*. 2020. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/clid.2020.182.06>, acesso em 23 abr. 2021.

AUTORES

Ana Paula Domingos Baladeli (Unila) é licenciada em Letras Português e Inglês (2004), Mestre em Educação (2009), Mestre em Letras (2012), Doutora em Letras (2015). Tem experiência docente na educação básica e no ensino superior. Desenvolve pesquisas sobre a formação de professores a partir da interface com temas como tecnologias digitais, discursos midiáticos, multimodalidade no ensino de línguas, práticas de multiletramentos, identidades profissionais de professores e materiais didáticos para o ensino de línguas. E-mail: annapdomingos@yahoo.com.br

Carlos Eduardo de Araújo Plácido tem doutorado em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade de São Paulo (USP) e mestrado em Estudos de Literatura pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e atualmente atua como professor na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: carlos.placido@ufms.br

Gabriel Viruez é graduado em Letras Português- Inglês pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tem interesse nas áreas de Literatura Comparada, Teoria da Literatura e Estudos de Cinema. Atualmente atua como professor no Centro de Tutoria Escolar Avanço, em Corumbá-MS. E-mail: gabriel_viruez@hotmail.com

Giselle Mayra Feitoza Aguiar de Souza (UFPB) Graduanda do Curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa – pela Universidade Federal da Paraíba. gisellemayra6@gmail.com

João Victor Pereira dos Santos é acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Letras-Inglês na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Campus Prof. Alexandre Alves de Oliveira. Email: joaovpsantos@uespi.aluno.br

José Wellisten Abreu de Souza (DLPL-UFPB) Professor do Curso de Letras vinculado ao Departamento de Língua Portuguesa e Linguística da

Universidade Federal da Paraíba e Coordenador do Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI).

Layne Maria dos Santos Batista Lira (UFPB) Graduada em Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa – pela Universidade Federal da Paraíba. layne-mariapb@hotmail.com

Lilian Castelo Branco de Lima é Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Pará e Mestra em Letras pela Universidade Federal do Piauí. Professora dos cursos de Graduação e Mestrado em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL. E-mail: liliancastelo@uemasul.edu.br

Lorena Duarte Santiago é licenciada em Letras, com habilitação em Português e Inglês pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: lorena.santiago@ufms.br

Mahalla Stephany Feitosa Aguiar é Mestranda em Letras pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL. E-mail: mahalla.aguiar@uemasul.edu.br

Marinalva Aguiar Teixeira Rocha é Doutora em História, área de concentração em Estudos históricos latino-americanos (UNISINOS); Mestre em Letras, área de concentração em Língua Portuguesa (UERJ); Mestre em Ciências da Educação (IPLAC/CUBA); Especialista em Língua Portuguesa (PUC/MG). É Professora Adjunta da UEMA, com atuação na área de Língua Portuguesa. Possui experiência na orientação de projetos de iniciação científica (FAPEMA/UEMA) e projetos de extensão (UEMA). Participa de grupos de pesquisas do CESC, como também da UERJ: NUPLIM/CESC/CNPq; Descrição e ensino de língua: pressupostos e práticas (UERJ). É membro do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UEMA). É autora de artigos e capítulos de livros que versam sobre leitura, recursos expressivos e uso de fotografia em estudos históricos. Organizou, em parceria, os livros: Sinésio Santos: a cidade e os olhos (EDUFPI- 2018); Língua e ensino: perspectivas e práticas pedagógicas (E-book -EDUEMA- 2021); Experiências no ensino e na pesquisa: tessituras possíveis (E-book –Ed. Pedro e João- 2021); Letras em Diálogos: estudos sobre linguagem e literatura (Rêgo/2005). Em 2014,

publicou o livro *A expressividade em Ana Maria Machado e José Paulo Paes: uma proposta para motivar a leitura* (Ed. Appris).

Maurício Silva da Anunção é mestre em Teorias e Crítica da Literatura e da Cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura da Universidade Federal da Bahia (PPGLitCult/UFBA). Doutorando em Crítica Cultural (Pós-Crítica, UNEB). E-mail: mauricio.ufba@gmail.com

Max Mateus Moura da Silva é graduando em Letras (UEMA) e em Psicologia (UniFacema). É membro do Núcleo de Pesquisa em Literatura Maranhense (NuPLiM-CNPq/UEMA). É igualmente membro da direção da Liga Interdisciplinar dos Cursos de Letras (LICLE-CESC/UEMA), exercendo o cargo de presidente. Foi monitor nas disciplinas de Leitura e Produção Textual, Teoria Literária e Fonética e Fonologia, no curso de Letras (CESC/UEMA). Representante discente no Colegiado de Letras do Centro de Estudos Superiores de Caxias - CESC/UEMA (2021-2022). Atuou, entre 2019 e 2021, na iniciação científica, com a pesquisa Caxias em imagens; preservando a memória da cidade por meio da fotografia. Desde 2021, tem se dedicado a pesquisas relacionadas à estilística, com ênfase na expressividade linguística. Possui artigos publicados, em parceria, a respeito da análise linguístico-expressiva de textos literários e acerca da relação entre fotografia, memória e história.

Paulo Sérgio Paz é Mestre em Estudos de Linguagens pelo Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL/UNEB), doutorando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (PPGCC/UNEB). E-mail: paulosergio90@yahoo.com.br

Renata Cristina da Cunha é professora do curso de Licenciatura Plena em Letras-Inglês na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Campus Prof. Alexandre Alves de Oliveira. Email: renatacristina@phb.uespi.br

Thaila Bastos da Fonseca é licenciada em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas (CEST/UEA). Licenciada em Letras-Língua Inglesa (CEST/UEA/PARFOR). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas (CEST/UEA). Mestra em Ciências Humanas pelo Programa de Pós-

Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH-UEA).
Professora na Rede Estadual de Ensino (SEDUC-TEFÉ). E-mail:
thailabastos@yahoo.com

Vitor Hugo Sousa Oliveira é acadêmico do curso de Licenciatura Plena
em Letras-Inglês na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Campus
Prof. Alexandre Alves de Oliveira. Email: vitorholiveira@uespi.aluno.br

ORGANIZADORES

Douglas De Sousa é Formado em Letras Português pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Africana de Língua Portuguesa pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Mestre em Letras - Estudos Literários pela Universidade Federal do Piauí e Doutor em Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília (UnB). Professor da UEMA (graduação e mestrado em Letras). Membro do grupo de pesquisa LAMID - UEMA; também faz parte do Grupo de Pesquisa em Literatura e Cultura, da UNB. Email: doug.rsousa@gmail.com

Lilian Castelo Branco é Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Pará. Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (2001) e Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Piauí (2011). Participa do Grupo de Estudos Literários e Imagéticos, Atualmente é professora da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão/UEMASUL e do Ensino Médio do Estado do Maranhão. Pesquisadora de educação e literatura indígena, tem experiência na área de Letras e Antropologia, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura, educação, antropologia da educação e da saúde, metodologia da pesquisa científica.

Solange Santana Guimarães Morais possui doutorado em Ciência da Literatura-UEMA/UFRJ (2014), mestrado em Teoria da Literatura-UFPE (2002), especialização em Leitura e produção de texto-PUC/MG (2000). Atualmente é Professora Adjunto II, 40h, Diretora dos Cursos de Letras do CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE CAXIAS, da UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura, Teoria Literária, Literatura Comparada, Literatura Maranhense. Docente do Mestrado em Letras/UEMA. Coordenadora da Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa- CESC. Membro do Núcleo Estruturante do Curso de Letras do CESC/UEMA. Líder do Núcleo de Pesquisa em em Literatura Maranhense-NuPLiM/CNPq-CESC/UEMA. Pesquisadora no Grupo de Estudos Literários Memória e Arte- GELMA/CNPq - CESC-UEMA.

Membro do CEP (Conselho de Ética em Pesquisa) da UEMA. Editora-Chefe da Revista de Letras - Juçara, do Departamento de Letras do CESC-UEMA. Coordenadora da Liga Interdisciplinar dos Cursos de Letras-LICLE/CESC-UEMA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1902-4630>.



EDITORIA UEMA