

Interculturalidade e práticas reflexivas: diálogos sobre memória, gênero e identidade

Aline Ferreira da Silva
Manoela Falcon Gallotti
(orgs.)



EDITORA
IFS

**Interculturalidade
e práticas reflexivas:
diálogos sobre memória,
gênero e identidade**

Aline Ferreira da Silva
Manoela Falcon Gallotti
(orgs.)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
SERGIPE (IFS)

PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Jair Messias Bolsonaro

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Victor Godoy Veiga

SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
Ariosto Antunes Culau

REITORA DO IFS
Ruth Sales Gama de Andrade

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E EXTENSÃO
Chirlaine Cristine Gonçalves

**Interculturalidade
e práticas reflexivas:
diálogos sobre memória,
gênero e identidade**

**Aline Ferreira da Silva
Manoela Falcon Gallotti
(orgs.)**



**INSTITUTO
FEDERAL**
Sergipe

Aracaju
2022

Copyright © 2022 - IFS

Todos os direitos reservados para a Editora IFS. Nenhuma parte desse livro pode ser reproduzida ou transformada em nenhuma forma e por nenhum meio mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer sistema de armazenamento de informação, sem autorização expressa dos autores ou do IFS.

Editora-chefe (Coordenadora de Publicações)

Kelly Cristina Barbosa

Planejamento e Coordenação Gráfica

Anderson Plácido Xavier

Revisão

Josefa Eliana Souza

Projeto Gráfico da Capa

Anderson Plácido Xavier

Avaliadoras ad hoc

Raimunda Maria Rodrigues Santos

Adeline Araújo Carneiro Farias

Diagramação

Anderson Plácido Xavier

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

l61i

Interculturalidade e práticas reflexivas [recurso eletrônico]: diálogos sobre memória, gênero e identidade: / Aline Ferreira da Silva Manoela Falcon Gallotti, organizadoras - Aracaju: Editora IFS, 2022.
173 p.: il. color

E-book

ISBN 978-65-87114-97-2

1 Interculturalidade. 2. Gênero. 3. Esino. 4. Aprendizado I. Silva, Aline Ferreira da, organizadora II. Gallotti, Manoela Falcon, organizadora III. Título

CDU 377.159

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Kelly Cristina Barbosa CRB 5/1637

[2022]

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS) Avenida Jorge

Amado, 1551. Loteamento Garcia, Bairro Jardins.

Aracaju/SE. CEP: 49025-330 TEL.: +55 (79) 3711-3222 / e-mail: edifs@ifs.edu.br

Impresso no Brasil

Conselho Científico

Chirlaine Cristine Gonçalves
Pró-reitora de Pesquisa e Extensão

Adeline Araújo Carneiro Farias
Área: Ciências Humanas

Jaime José da Silveira Barros Neto
Diretor de Pesquisa e Pós-graduação

Alexandre Santos de Oliveira
Área: Ciências Sociais Aplicadas

José Wellington Carvalho Vilar
Área: Ciências Exatas e da Terra

João Batista Barbosa
Área: Ciências Agrárias

Diego Lopes Coriolano
Área: Engenharias (titular)

Manoela Falcon Gallotti
Área: Linguística, Letras e Artes

Herbet Alves de Oliveira
Área: Engenharias (suplente)

Sheyla Alves Rodrigues
Área: Ciências Biológicas

Membros Externos

Flor Ernestina Martinez Espinosa - FIOCRUZ

Eliane Maurício Furtado Martins - IF Sudeste MG

Odélsia Leonor Sanchez de Alsina - UFCG

Zélia Soares Macedo - UFS

Mirian Sumica Carneiro Reis - UNILAB

Mario Ernesto Giroldo Valério - UFS

Claudio Cledson Novaes - UEFS

Ana Aparecida Vieira de Moura - IFRR

Caique Jordan Nunes Ribeiro - UFS

Josilene de Souza - IFRN

Lucas Molina - UFS

Charles dos Santos Estevam - UFS

Murilo Lopes Martins - IF Sudeste MG

Editoração

Kelly Cristina Barbosa - Bibliotecária

Produção Visual

Jéssika Lima Santos - Diagramador
Júlio César Nunes Ramiro - Técnico em Artes Gráficas

Sumário

Part. I

- 16 Cap. I**
A “Cultura da mobilidade” nos espaços nordestinos: uma amostra dos deslocamentos na literatura e no cinema contemporâneo
Manoela Falcon Gallotti
- 30 Cap. II**
Prática musical, identidades e formas de representação social
Daniela Moura Bezerra
- 44 Cap. III**
Um olhar sobre as abordagens da conceitualização metafórica
Eliane Santos Leite da Silva
- 62 Cap. IV**
Silêncio e canto: outras margens de sentido na poética de Érica Azevedo
Juliana de Souza Gomes Nogueira
- 74 Cap. V**
Subjetividades em movimento: o estrangeiro na obra de Elizabeth Bishop
Jocelaine Oliveira dos Santos e Tiago Barbosa da Silva
- 90 Cap. VI**
Santo Souza: um argonauta do nosso tempo
Wagner Gonzaga Lemos

Part. II

- 106 Cap. VII**
Sob as lentes de Jade: fotografia, memória e educação
Aline Ferreira da Silva

Cap. VIII

120 O Projeto Diálogos Contemporâneos: percursos do ensino e da extensão no Instituto Federal de Sergipe, IFS

Essia Romão, Mariana Gois, Daysi Lange e Andrezza de Castro Lima

136 Cap. IX

Para poetizar o corpo e a vida... A escrita de si como caminho de autoamor e florescimento

Valquíria Lima

148 Cap. X

O gênero anúncio de campanha social nas aulas de língua portuguesa: da (in)formação técnica ao letramento digital

Joseane Santos Boaventura e Verena Santos Abreu

Apresentação

Ao reunir em suas páginas, análises que vão da literatura às experiências didático-pedagógicas, o livro **Interculturalidade e práticas reflexivas: diálogos sobre memória, gênero e identidade** é um rico campo de debate para aqueles que se dispõem a olhar, vivenciar e interpretar o mundo e as suas experiências nele. Elaborado por docentes-pesquisadores das áreas de Língua Portuguesa, Geografia, História e Sociologia, as narrativas aqui apresentadas são uma tentativa de entender as subjetividades envolvidas em cenários de interculturalidade, num misto que reuni identidades locais e globais.

Nesse sentido, a obra apresenta questões voltadas para o debate sobre gênero, identidade, etnia, ancestralidade, bem como, através de experiências práticas desenvolvidas pelos pesquisadores, reflexões sobre estratégias de ensino-aprendizagem nos campos da linguagem e da formação dos sujeitos. Dividido em duas partes, o livro reúne dez artigos dedicados às análises teórico-investigativas sobre os temas citados, e experiências didático-pedagógicas desenvolvidas no universo escolar.

Compondo e dando início à Primeira Parte do livro, temos o texto de GALLOTTI (2021), **A “cultura da mobilidade” nos espaços nordestinos: uma amostra dos deslocamentos na literatura e no cinema contemporâneo**. Explorando narrativas da literatura e do cinema, a autora nos convida a acessar um universo que perpassa entre o documental e o ficcional, identidades fixas e identidades móveis. Caminhando pela trilogia dos romances de Antônio Torres, pela dramaturgia de Lírio Ferreira (Árido Movie) e pelos relatos documentais de Vicente Amorim (2000 Nordestes), GALLOTTI (2021) apresenta o Nordeste em sua vertente anacrônica: deslocado no tempo e no espaço, formado por um mosaico de imagens. Entre as suas discussões, a autora situa o desenvolvimento tecnológico como fator de impulso para o despertar de novas subjetividades a despeito do processo estilístico de representação literária e cinematográfica do Nordeste. Trata-se, por assim dizer, de um deslocar que não está no enquadramento geográfico ou até mesmo folclórico, mas antes, no entremeio do dito no rádio, na televisão, no cinema, nas redes sociais. É, pois, o encontro do global com o local, numa relação de comunicação que transpassa fronteiras e redefine a própria noção de território.

Na sequência, temos o artigo da escritora MOURA (2021), **Prática musical, identidades e formas de representação social**. Sob o som da música brasileira em Portugal/Lisboa, a pesquisadora estreita o diálogo com a temática sobre modos de vida, padrões de consumo, trocas culturais e narrativas de identidade. Na esteira de teóricos como Stuart Hall (2000), Homi Bhabha (2003), Manoel Castells (1999, 2000) e Contador (2007), MOURA (2021) nos convida a conhecer o circuito do chorinho no cenário da interculturalidade, no entre-lugar em que o hibridismo toma voz. Contrariamente às declarações de “morte às identidades” frente à globalização, a autora evidencia ser possível que “o processo de globalização tenha contribuído para o fortalecimento das identidades locais ou até mesmo o surgimento de novos padrões identitários”, ao invés de as suprimirem diante do outro. Conforme as palavras de Moura, “os discursos e os sistemas de representações são os que constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos se posicionam”. E assim, em torno da denominada “música brasileira”, a identidade do que é brasileiro acaba sendo construída num hibridismo unindo samba, choro, MPB e forró, mas também malandro, mulata.

Um olhar sobre as abordagens da conceitualização metafórica, de Eliane Santos Leite da Silva, compõe o terceiro capítulo do livro. Suas análises apresentam-nos um estudo sobre a metáfora em suas diferentes abordagens semânticas, que a partir do século XX ganha destaque nas análises desenvolvidas pelos semanticistas cognitivistas ao considerar “(...) o caráter experiencialista das formas linguísticas, por meio dos mapeamentos entre os modelos cognitivos idealizados”. A autora destaca a importância dos estudos desenvolvidos sobre a *Teoria da Metáfora Conceitual (TMC)* (Lakoff e Johnson (2002 [1980]) para o entendimento da construção da metáfora dentro das experiências vividas pelo sujeito e como se apresenta o mapeamento metafórico e toda sua condição de parcialidade “(...) na medida em que entende os conceitos apreendidos pelo ser humano enquanto resultantes de sua experiência corpórea e das interações sensoriais do próprio corpo com o mundo e a realidade, sendo a partir desse arcabouço concreto e mental que há a apreensão de novas ideias, pela evocação dos esquemas de imagens”. A leitura atenta ao texto permitirá observarmos a linha traçada entre as conceitualizações até a chegada ao conceito da TMC, pelos estudos da semântica cognitiva contemporânea, em consonância às observações dos fenômenos em análise e às condições de exemplificação da conceitualização metafórica, considerando seu caráter experiencialista, as questões culturais e históricas a ele diretamente relacionadas.

No quarto capítulo, a escrita de Juliana de Souza Gomes Nogueira em **Silêncio e canto: outras margens de sentido na poética de Érica Azevedo**, leva-nos a observar o silêncio recorrente na escrita poética da autora, avaliando a proposta de ruptura e luta pela liberdade dos sentidos. Através da análise poética em evidência, Juliana Nogueira destaca que “o silêncio na poesia de Érica Azevedo deve ser entendido como um elemento potencializador das subjetividades históricas plurais, passadas e presentes, por estimular que elas se entremecem e se narrem pelos cantos orais e escritos”. Nesse sentido, a escuta do silêncio revelaria a potencialidade do discurso e das suas possibilidades de subjetivação, reavaliando os jogos de significações no que está dito e, ressignificando o não-dito. Na leitura analítica das poesias, os temas voltados para as discussões sobre gênero e ancestralidade são recorrentes, os silêncios de si, enquanto voz de uma mulher negra que ecoa em seus poemas os gritos de resistência e luta contra os padrões impostos por uma sociedade machista que retroalimenta a padronização da cultura brancocêntrica eurocentrada e, se situa mesclados aos silêncios de uma maioria de mulheres negras, os quais, esta mesma sociedade insiste em categorizar como “discurso das minorias”.

Com o título **Subjetividades em movimento: o estrangeiro na obra de Elizabeth Bishop**, Jocelaine Oliveira dos Santos e Tiago Barbosa da Silva (2021) analisam, no quinto capítulo, textos da autora Elizabeth Bishop que discutem a temática da estrangeirização. O ser estrangeiro, a noção de pertencimento e identidade são colocados em questão, divididos em duas seções: 'o nacional e o estrangeiro: trânsitos subjetivos e construções identitárias' e 'o exílio de Elizabeth Bishop e a noção de não-lugar'. Enquanto na primeira seção são abordadas as ideias que giram em torno da nacionalidade, vinculadas aos possíveis mecanismos de inclusão e exclusão do indivíduo na perspectiva das políticas e espacialidades de um Estado Nacional; a segunda reflete a relação entre a vida e a obra da escritora que se apresenta ora estrangeira, ora exilada dentro da dimensão espacial instituída pela ordem social perversa, desestabilizadora dos sujeitos em nome do 'poder colonizador', apontando consequentemente para a prática de inferiorização do diferente e da identificação do sujeito com um determinado território.

Fechando a Primeira Parte do livro, temos, no capítulo seis, o texto de Wagner Lemos (2021), **Santo Souza: um argonauta do nosso tempo**. Deste, veio o encontro com a poesia do “menino de pele escura, nascido há cem anos em Riachuelo”. Filho das terras sergipanas e respaldado pelo autor como um grande nome da literatura brasileira, Santo Souza foi o poeta que, dando vida ao pensar metafísico, criou pontes capazes de aproximar uma cidadezinha do interior nordestino ao universo imaginado de uma

Grécia Clássica. Na materialidade de sua poesia, Lemos encontrou em Santo Souza não só a genialidade de um escritor a quem teve a sorte de prosear, mas também narrativas de um homem de seu tempo, que entre versos e “decretos”, encarou com firmeza todas as mazelas do seu tempo presente: “ele estava aqui, com sua pele escura, usando o mar como metáfora de nossas muitas travessias na vida e de nossas adversidades, mesmo mar que trouxera para serem escravizados nesta terra aqueles de quem descendemos ele e eu, como evidencia a nossa pele negra”.

Num segundo momento (**Segunda Parte**), a obra segue convidando o leitor a vivenciar, junto com seus autores, os diversos relatos de experiência. Foi assim no capítulo sétimo, de Aline Ferreira da Silva, **Sob as lentes de Jade: fotografia, memória e educação**. Nele temos, através das metáforas imagéticas que permeiam o texto, a possibilidade de descortinar as experiências socioantropológicas vividas pelos estudantes a partir de um olhar atento, curioso e crítico. A autora nos convida a realizar um passeio sobre o universo da fotografia e a sua representatividade enquanto arte e potência para a leitura de mundo. A esse universo, sugere a abertura para novas formas de condução das práticas educativas. Inspirada na filosofia educacional do professor Paulo Freire, Aline Ferreira descreve o percurso de um projeto de pesquisa e aponta para urgência de um olhar penetrante e inquieto às experiências dos estudantes. Atenta à compreensão de que o ato de educar não deve se sobrepor às condições de formação dos educandos, demonstra a necessidade de considerar sempre “a pluralidade de histórias, culturas, espaços e subjetividades de nossas salas de aula”. Condição imprescindível para evitar as armadilhas do “reprodutivismo de universos paralelos e muitas vezes inconciliáveis” na práxis educacional.

No capítulo 8, as pesquisadoras Essia Romão, Mariana Gois, Daysi Lange e Andreza de Castro Lima (2021), com o texto **O Projeto Diálogos Contemporâneos: percursos do ensino e da extensão no Instituto Federal de Sergipe, IFS**, conduziu para o centro do debate o papel da extensão no processo de consolidação de uma educação interdisciplinar e crítico-humanística. Em sintonia com os princípios e objetivos da Organização das Nações Unidas, ONU, os quais estabelecem o debate intercultural como base para uma educação democrática e substanciada pelos Direitos Humanos, as autoras apresentaram um rico relato de experiência do que fora tratar de forma dialógica algumas das questões sociais mais sérias do Brasil e do mundo. Dessa forma, trouxeram para o âmbito escolar reflexões sobre gênero, raça/etnia, pandemia e saúde mental, fake News, redes sociais e cultura nordestina. Inspiradas em Morin (2007), Foulcault (2012), Tezani (2011), Couto

(2011), as autoras avivaram em suas discussões a necessidade de pensar em uma educação significativa para os sujeitos sociais em formação, de que a mesma sirva como mediação entre experiências concretas e o pensamento científico-filosófico.

No capítulo nove Valquíria Lima “floresce a escrita criativa” com o artigo **Para poetizar o corpo e a vida... A escrita de si como caminho de autoamor e florescimento**. Rompendo os limites impostos pelo distanciamento social, a autora relata a sua experiência enquanto coordenadora de um projeto de extensão cujo objetivo era, através da escrita, despertar no educando o encontro consigo. Nas palavras da autora “o curso nasceu da vontade (e também necessidade) de partilhar essas palavras, poesias e aprendizados de uma professora que buscava novos sentidos para um momento cheio de surpresas e medos”. Assim, inspirada por grandes escritoras/escritores como Conceição Evaristo (2003), Hampatê-Bá (2010), Moacyr Scliar (2005), LIMA (2021) toma a palavra enquanto terapia, potência da “escrevivência” (conforme EVARISTO 2003) que conecta, junta, compartilha (histórias, sensações, memórias, dores, alegrias). Finalmente, cura!

Por fim, com o título **O gênero anúncio de campanha social nas aulas de língua portuguesa: da (in)formação técnica ao letramento digital**, Joseane Santos Boaventura e Verena Santos Abreu trazem para o texto contribuições significativas para a realização do trabalho de letramento digital nas salas de aula. A pesquisa desenvolvida em instituição pública federal expõe os resultados obtidos entre estudantes da área técnica em Informática e avalia os níveis de letramento entre os estudantes. O estudo demonstra as deficiências apresentadas e destaca a relevância da necessidade de desenvolvimento de metodologias e práticas que viabilizem a formação digital dos estudantes nas aulas de língua portuguesa. As autoras tratam da relevância da formação digital para que os estudantes possam, de fato, selecionar informações pertinentes e confiáveis. O conhecimento e o uso dos recursos multimodais são apontados como mecanismos imprescindíveis para o desenvolvimento das práticas de letramento digital e, consequentemente, a sua adequação aos gêneros digitais discursivos.

Aline Ferreira da Silva
Manoela Falcon Gallotti

Parte I





A “cultura da mobilidade” nos espaços nordestinos: uma amostra dos deslocamentos na literatura e no cinema contemporâneo

Manoela Falcon Gallotti¹

Pôs na boca, provou, cuspiu
É amargo, não sabe o que perdeu
Tem um gosto de fel, raiz amarga
Quem não vem no cordel da banda larga
Vai viver sem saber que mundo é o seu
Gilberto Gil

Em *Banda larga cordel*, álbum gravado em estúdio no ano de 2007 e lançado em junho de 2008 pelo cantor e compositor Gilberto Gil, presenciemos a metaforização da condição existencial do sujeito contemporâneo diante de sua inserção na experiência cultural da mobilidade. Ao afirmar que o coração pede “Bim-bom, bim-bom, bim-bom, bim-bom”, em sintonia com o ruído emitido pelos primeiros acordes das conexões de rede via telefonia discada, o compositor nos antecipa as contradições que estariam por vir com o avanço das tecnologias da informação no Brasil.

Ao colocar em evidência a necessária reflexão sobre a condição de inclusão dos sujeitos nessa cultura, o compositor, atento ao processo de distribuição e acessibilidade aos meios informacionais, sugere o alargamento emergencial desse processo em todo território brasileiro. O alerta, embora tenha sido disseminado em 2008, não surtiu muito efeito nos setores governamentais, sociais e estratégicos que viabilizam os projetos de implementação de políticas públicas de acesso a informação, prova disso é o enfrentamento em 2020 de uma realidade extremamente deficitária em relação ao acesso a informação em cidades interioranas do país. Doze anos depois do lançamento do álbum, evidencia-se as dificuldades de acesso às redes de informações e às conexões que garantam a qualidade na transmissão dos dados.

Com o cenário da Pandemia do COVID-19, essa constatação torna-se maior em relação às diferenças regionais, quando o quesito é o acesso à Internet, pesquisas demonstraram que o Norte/Nordeste permanecem como as regiões menos conectadas,

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS, Doutora em Literatura e Cultura/UFBA, e-mail: manoela.gallotti@ifs.edu.br

apresentando o índice do recorte regional de 40% contra 64% no Sudeste, região de maior penetração.²

Enquanto a arte anunciava e clamava por uma ampliação do acesso para melhoria das condições de informação e conhecimento aos cidadãos brasileiros dos mais diversos lugares desse país, os projetos voltados para a disseminação da rede e os novos avanços tecnológicos continuavam guiados pela velha perspectiva político-econômica regional e o seu afã pelos grandes lucros proporcionados pelo Capital informacional.

E o meu coração pediu assim, só
Bim-bom, bim-bom, bim-bom, bim-bom
Ou se alarga essa banda e a banda anda
Mais ligeiro pras bandas do sertão
Ou então não, não adianta nada
Banda vai, banda fica abandonada
Deixada para outra encarnação
Rio Grande do Sul, Germania
Africano-ameríndio Maranhão
Banda larga mais demografizada
Ou então não, não adianta nada
Os problemas não terão solução

Trazer algumas estrofes da canção *Banda larga cordel* para este texto implica também uma proposta de redefinição dos processos narrativos sobre os EspaçosNordestes produzidos pela arte contemporânea, a literatura e o cinema. Cientes dos déficits tecnológicos e da falta de investimento governamental que garanta legítima isonomia entre as regiões do país, não podemos, ainda assim, desconsiderar os impactos e as transformações que os espaços sofrem em contato com as novas tecnologias. Analisando como corpus de pesquisa a trilogia literária do escritor Antônio Torres a partir dos romances *Essa Terra*, *O cachorro e o lobo* e *Pelo fundo da agulha*, o filme *Árido Movie*, de Lírío Ferreira e o documentário *2000 Nordeste*, de Vicente Amorim e David França vemos como se reconstrói o espaço, ou melhor, a multiplicidade de espaços no atual nordeste brasileiro com suas ramificações propiciadas pelas características rizomáticas que eclodem dos contatos tecnológicos mediatizados entre os sujeitos e o seu meio, o seu mundo.

Nas primeiras cenas do filme *Árido Movie*, a representação do protagonista focalizada pelas câmeras do estúdio de um telejornal paulistano indica a transposição de imagens que tendem a construir uma nova representação da aridez. O árido desloca-se

² Disponível em: <https://blog.arriminum.com/internet-no-brasil-estatisticas>. Acesso em: 22 de maio de 2021.

do espaço, enquanto lugar, para questionar a própria condição do sujeito, ser identitário em crise e exposto aos processos narrativos que redefinem as pessoas à medida que o tempo muda, e junto com ele as transformações causadas pelo caráter globalizador das atuais construções sociais, econômicas e históricas inerentes ao processo de globalização mundial.

O “Estado de violência” gerado pelo processo de modernização que não acompanhou as necessárias mudanças econômicas, sociais e também culturais, promoveu 12 o que Nízia Villaça, em artigo intitulado “Apelos e apelações do contemporâneo” (VILLAÇA, 1996, p.18) considera como perda identitária causada pelo intenso desenvolvimento tecnológico e consequentes mudanças que os mesmos provocavam na maneira de o sujeito enxergar a si e ao mundo em que vive. Para esta autora, isso repercutiu também na forma como a literatura e a arte passam a representar esse mundo.

E o que percebemos é que as alterações provocadas pelos novos aparatos tecnológicos, assim como a disposição da acessibilidade aos novos meios informacionais, modificaram também a criação dos processos estilísticos de representação do literário e do cinematográfico através das novas imagens projetadas dos Espaços-Nordestes. Na trilogia do escritor Antonio Torres vemos explicitamente a forma como as citações e a escrita fragmentária promovida através da narração dos fatos, dos lapsos de memória ou da frequente recorrência ao memorialístico, rompe com a noção de tempo.

Anacrônicos, os romances contemporâneos passam a se apresentar como uma espécie de grande coleção de imagens, como uma espécie de colagem fotográfica que visa montar o mosaico dos “acontecimentos” de forma tão fragmentária quanto a expressão da vida que se orienta cada vez mais pelo espaço, não podendo ser mensurada pelo tempo. Essa lógica espacial tem sido reproduzida pelo contato direto com os meios tecnológicos (a televisão, o rádio, a internet, o cinema, entre outros).

No romance intitulado *Pelo fundo da agulha*, que fecha a trilogia iniciada pelo escritor Antonio Torres em *Essa Terra*, o protagonista começa a embalar a narrativa com a imagem da mãe velhinha, enfiando a linha pelo fundo da agulha. As imagens produzidas pelo romance parecem passar sempre pelo mesmo orifício. Pelo fundo da agulha

passam os fragmentos de vida e memórias narradas no romance, passam ainda o fluxo intenso de citações literárias, músicas, filmes, filósofos, escritores e ditos populares que permeiam o romance.

As três narrativas estão pautadas nas atuais condições de subjetivação do espaço/tempo contemporâneo. Nos romances de Torres podemos perceber que a questão da subjetividade perpassa tanto pelo "sujeito da escritura" quanto pelo "sujeito na escritura", como adverte-nos Nízia Villaça em texto intitulado "Novas subjetividades". O caráter autobiográfico das obras reflete a constituição do sujeito autoral no texto, sem deixar de lado a questão do sujeito ficcional no texto, confirmando a perspectiva da obra literária enquanto representação da comunicação artística entre os sujeitos no texto e os sujeitos leitores, extra-textuais, como propõe Bakhtin em *Marxismo e filosofia da linguagem* (1979, p. 109). Para a autora, as novas subjetividades são expressas nas obras apontando-se o caráter paradoxal da cultura contemporânea. Se cada época corresponde a uma representação do indivíduo, as obras contemporâneas instalariam o campo de batalha entre os diferentes processos de construção do sujeito (VILLAÇA, 1996, p. 55).

Nesse sentido, verificamos que as obras literárias e fílmicas abordadas refletem o espaço/tempo de cidades que possuem suas dimensões físicas e informacionais. E é a partir do contato entre as duas dimensões que são produzidas as subjetividades. Nos depoimentos do documentário *2000 Nordestes*, percebemos o fluxo de informações que percorre os ambientes visitados. De acordo com as imagens projetadas em diversas localidades do Nordeste, podemos perceber que "a cultura da mobilidade não é neutra nem natural" (LE MOS, p.18).

Em ensaio intitulado "Cultura da mobilidade", André Lemos, professor e pesquisador em cibercultura, indica que:

A mobilidade informacional-virtual tem impactos diretos sobre a mobilidade física e sobre o lugar e o espaço onde opera e vice-versa. Não podemos dissociar comunicação, mobilidade, espaço e lugar. A comunicação é uma forma de "mover" informação de um lugar para outro, produzindo sentido, subjetividade, espacialização (LE MOS, 2011, p.17).

Os depoimentos dos indígenas de Porto Seguro, na Bahia, diferem dos depoimentos dos agricultores cearenses ou dos seguidores do Padre Cícero. A produção subjetiva

destes sujeitos está diretamente relacionada ao índice informacional que os mesmos possuem. Os espaços são produzidos a partir das dimensões da mobilidade assumida no local.

As obras literárias e filmicas em questão vêm deslocar o caráter homogenizador de configuração dos espaços nordestes na cultura contemporânea. As subjetividades nordestinas, seus sonhos e desejos, são construídos pelo acesso, ou melhor, a partir da possibilidade de contato com o *mass media*, a internet, o rádio, o cinema, enfim pelas produções da indústria cultural que chega aos indivíduos.

A relação entre os personagens delineados nas obras e o lugar que habitam passa diretamente pela condição de mobilidade por eles assumida. Muitos ainda estão inseridos no formato da mobilidade globalizada (relativa aos meios de transporte e comunicação do século XX), outros no da virtualizada, com acesso a internet através de dispositivos de conexão móvel e sem fio.

Em *2000 Nordestes*, as diferenças são facilmente percebidas. Mapeamos sem dificuldades os depoentes que estão inseridos nestes tipos de mobilidades, e verificamos como a espacialização é construída em função dessa relação comunicacional. Nesse sentido, concordamos com André Lemos, quando afirma que:

No que se refere as mobilidades “globalizada” e “virtualizada”, a possibilidade de movimentação pelas informações – seja através dos *mass media* (tvê, rádio, 14 imprensa) ou das novas mídias de função pós-massiva (redes, computador, celular) – vem criando, como espacialização diferenciada (construção social no espaço), novas territorializações e, consequentemente, novos sentidos de lugar. A história das mídias (e do desenvolvimento tecnológico como um todo) apresenta processos de produção do espaço, de subjetividade e de sociabilidade segundo o estado das artes, das técnicas e das culturas de determinada formação histórica da mobilidade. (LEMOS, 2011, p19).

Se no início do século XX a mobilidade se deu a partir do desenvolvimento tecnológico dos novos meios de transporte, hoje, os celulares com câmeras, *notebooks* e demais aparatos são extremamente necessários para repensarmos que produto social temos. Assim sendo, como definir quantos tipos de mobilidade insere-se no atual contexto do ser nordestino? Como definir os espaços produzidos socialmente diante da atual mobi-

lidade e do produto cultural que estes espaços-Nordestes refletem? Para a subjetividade nômade nordestina, a busca não se faz mais apenas em prol do oásis, da fonte de água, mas de espaços informacionais, pois os desejos são produzidos pela cultura midiática.

Ao considerarmos as narrativas de *Árido Movie, 2000 Nordeste* e a trilogia torriana pertencentes ao universo em que o espaço geográfico delineia os nordestes apresentados como tela, como suporte de discursos e práticas que investem na defesa dos movimentos, locações e espaços, podemos analisar e refletir sobre como estas obras referem-se ao corpo.

Os corpos dos personagens e atores nos atualizam sobre as experiências no espaço, no território, nos lugares, sendo necessário abordá-los em sua dimensão performática, verificando a relação e o diálogo estabelecido com a esfera geográfica. Para Bhabha, esse processo de atualização do espaço tem sido fruto da nossa atual condição de mobilidade:

Encontramo-nos no momento de transição em que espaço e tempo se cruzam para produzir conformações complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão. A outra face disso é um senso de desorientação, um distúrbio de direção; um movimento exploratório incessante (BHABHA, 1994, p.1).

As imagens do documentário vão nos informando sobre as direções e movimentos que são tomados pelos nordestinos na transição do século XX para o século XXI, assim como os desejos de mobilidade construídos através do contato com a "realidade" transmitida pelas antenas parabólicas e pelos aparelhos televisivos. As dimensões físicas e informacionais criadas pela dinâmica tensa da mobilidade entre o que está próximo e o que está distante, entre os espaços públicos e privados, têm produzido a política, a cultura, a sociabilidade e a subjetividade contemporânea.

As dimensões da mobilidade apresentadas pelas obras fílmicas e literárias estão diretamente relacionadas com os variados aspectos do cotidiano, com a vida social, a relação dos indivíduos com as novas mídias e o próprio sentido de lugar.

As diferenças entre as obras em questão e aqueles que representavam o sertão e a vida do nordestino no modernismo são marcadas pela facilidade do ir e vir, assim como pela presença do fluxo de informações, que chegam e saem dos atuais espaços nordestinos apresentadas nas obras da atualidade.

Como sugeriu André Lemos, os principais responsáveis por esse caráter dinâmico da mobilidade é a interação direta que a comunicação estabelece com as relações sociais. O autor aponta três dimensões para essa mobilidade: 1. a do pensamento, onde aconteceria o embate da desterritorialização; 2. a física, que envolve a condição existencial do corpo e dos objetos e 3. A informacional-virtual, em que as informações encarregam-se da ampliação da mobilidade, potencializando as dimensões físicas e informacionais. Lemos afirma que “Não podemos dissociar comunicação, mobilidade, espaço e lugar. A comunicação é uma forma de ‘mover’ informação de um lugar para outro, produzindo sentido, subjetividade, espacialização” (LEMOS, 2009, p.29).

Mas é perceptível que essa mobilidade está diretamente associada às classes sociais. Nas imagens da narrativa filmica de *Árido Movie* vemos que as pessoas que possuem maior mobilidade física também são aquelas que possuem maior mobilidade informacional, assumindo formas de poder, controle e vigilância dentro da sociedade da pequena cidade ficcional de Rocha.

A mãe do protagonista Jonas (Renata Sorrah), na ocasião da chegada do filho em Recife para seguir o enterro do pai, lembra ao filho que ele não deve esquecer que é uma personalidade na pequena cidade de Rocha, e que todos os dias a avó, o pai, todos os cidadãos daquela cidadezinha viam sua imagem pela tela de TV.

Mãe: Eu não sei o resto, mas Salustiano me disse que D. Carmen só sossegou quando eu prometi que ia te convencer a ir no enterro de Lázaro. É até engraçado isso, mas de um jeito ou de outro você é neto dela e apesar de você ter partido há muito tempo é melhor você saber que você aparece quase todo dia na televisão.

Jonas: Engraçado, sabe que eu nunca tinha pensado nisso assim? Que o meu pai e a minha vó me viam todo dia.

Mãe: Televisão faz você virar um fantasma. Você tá o tempo todo em lugares que você nem sabe. De qualquer forma

é bom você lembrar que você é a estrela de Rocha. O artista da cidade.

Jonas: Acho que eu vou querer uma dose de uísque sim.

A relação entre mobilidade e vida social encontra-se entrelaçada, e enquanto produto cultural deve ser analisada como parte intrínseca do processo civilizatório. A cultura da mobilidade tem sido responsável pelos fluxos migratórios da região Nordeste. Esse processo, que não é novo, como mapeou Ely Souza Estrela em *Os Sampauleiros*: cotidiano e representações, vem sendo transformado desde 1940, quando se sonhava comemorar a chegada do trem, após anos de promessas que não se cumpriam, como explicita a crônica publicada no jornal *A Penna*, citada pela autora no capítulo intitulado “O cotidiano do deslocamento”:

Até as primeiras décadas do século xx, os trilhos da Central do Brasil chegaram um pouco além da capital mineira, e os da Leste Brasileiro chegaram à estação de Machado Portela, inaugurada por volta de 1920. A lentidão na ligação ferroviária provocava desânimo nos filhos do alto sertão, inspirando a crônica publicada no jornal *A Penna* (Zacharias, 5.12.1940). Vejamos:

Na Pena li com prazer
Uma notícia agradável
Dizem que vão tê
Um benefício notável

É, Qui o progresso nos venha,
Cum elle agora, de verdade
Quem o progresso desdenha?
Elle é qual a claridade
Qui nos traz a liberdade

Parêce de grande alcance,
Pra nosso meio, o presente
Qui vão dá; e Qui avance
Nosso sertão e sua gente
Nossa estrada, para a frente

Induvido tom si verá
O grande mioramento
Qui nos prometem p'ra já;
Pois dêna o meu nascimento,
Fazem tal prometimento...

E n'é d'hoje que nasci!
O meu pai já me falava
Nessa promessa.
Vivi Nessa esperança e pensava
Nesse trem qui não chegava

...Agora dizem que vae

De verdade, a bella impreza
Sê cumprida...e não me sabe
Desta cabeça, franqueza
A milagre das riquezas

Vou conhecer, minha gente,
Esse cavalo de ferro,
E espero, muito contente,
Ouvi por cá o seu berro...
E nessa crença mi encerro
(ESTRELA, 2003, pp. 85-86-87)

Em 1940 os sampauleiros comemoravam ansiosos o desenvolvimento das ferrovias e estações de trens, e ansiavam em conhecer o “cavalo de ferro”; hoje poderíamos afirmar que os sampauleiros comemoram as promoções das agências nacionais de transportes aéreos e a possibilidade de voar em seus “pássaros de ferro”. Para visitar ou se fazer presente nas casas dos parentes utilizam as redes sociais, computadores, *tablets*, celulares e toda maquinaria eletrônica que esteja ao alcance das mãos e permita minimizar a sensação de distanciamento.

No passado, a intensificação dos fluxos foi ampliada pelo desenvolvimento tecnológico dos meios de transportes e pelo aumento da mão-de-obra nos grandes centros urbanos; hoje os fluxos são ampliados pela disponibilidade e acessibilidade às novas tecnologias.

O nomadismo, enquanto processo, sempre instituiu meios de territorialização. A diferença hoje é que na prática do nomadismo virtual buscamos os territórios informacionais. Nômades de diferentes regiões deslocam-se em busca de um local com antenas para se informar sobre os acontecimentos regionais, nacionais, mundiais, através das reportagens transmitidas pelos telejornais.

Em *Árido Movie*, nas imagens da pequena cidade do Rocha, vemos a quantidade de antenas parabólicas que ocupam os telhados das casas daquela cidadezinha interiorana, esquecida no meio do sertão.

Ainda que a mobilidade encontre-se ampliada pela evolução tecnológica, as imagens filmicas indicam que elas não substituem as experiências fundadas em lugares. Os indivíduos não se distanciam nem perdem a dimensão espacial e o seu sentido de localidade. Como afirma André Lemos, as mídias não tiram o nosso sentido de lugar, mas o amplia: "mídias produzem desde sempre espacialização e subjetividade, pela escrita, depois os jornais (...) e hoje a internet e as mídias digitais" (LEMOS, 2009, p. 31). O autor destaca o fato de a mobilidade não ser inimiga do local, mas nos permitir estreitar laços e fazer do espaço informacional um aliado para a construção das nossas subjetividades.

Um outro aspecto relevante dessa mobilidade é que ela aparece em espaços delimitados pela turbulência inerente aos fluxos, à flexibilidade e à incerteza.

O termo turbulência tem sido comumente encontrado nos discursos pertencentes às teorias sociais, políticas e culturais contemporâneas, como indicou Deleuze e Guattari. Através da descrição da mobilidade, estes autores afirmam que ela não ocorre de maneira uniforme num espaço contínuo:

(...) o modelo hidráulico da ciência nômade e da máquina de guerra consiste em se expandir por turbulência num espaço liso, em produzir um movimento que tome o espaço e afete simultaneamente todos os seus pontos, em vez de ser tomado por ele como no movimento local, que vai de tal ponto a tal outro (Deleuze&Guattari, 1997, pp.27-28).

É o que tem acontecido entre os espaços nômades localizados no documentário *2000 Nordestes*. A incerteza dos depoentes é percebida nas diversas falas e a condição de mobilidade passa a ser uma questão que deve ser observada levando-se em consideração a instabilidade e a não-fixidez dos sujeitos aos espaços de origem.

A mobilidade visualizada em *2000 Nordestes* indica um frágil entrelaçamento entre movimento, representações e práticas, além de ser definido também por perspectivas geográficas e históricas identificáveis.

Os territórios ocupados pelos nordestinos que migraram da região nordeste para o sudeste, por exemplo, refletem uma movimentação não estruturada em relação aos lugares ocupados nos centros urbanos. Os primeiros depoentes de *2000 Nordestes* dão os indícios de como migraram e como foi acontecendo a ocupação das margens da cidade carioca pelos seus conterrâneos e demais nordestinos.

Na transcrição da fala do depoente, percebemos a condição do lugar em que começou a construir a vida ao chegar à capital do Rio de Janeiro.

Depoente: Eu cheguei aqui em 69, isso aqui era um lugar desabitado, só tinha umas barraquinhas aí de madeira e o resto era capim e água, mais nada(...) Depoente: O nordeste eu não sei como é que está, lá não sei como é que tá, lá não sei se tá chovendo.

Diretor: Nunca mais voltou...

Depoente: Nunca mais fui lá. No Ceará mesmo eu fui lá em 87, minha mãe faleceu aqui e removeu pra fazer a sepultura lá. De lá pra cá não viajei mais, não sei como tá o nordeste esse período. Ontem eu soube que tava chovendo.

Compreender essa noção de mobilidade é também buscar entender como a política da mobilidade envolve a existência de diferentes tipos de condição de deslocamento ou movimento. Não basta identificarmos que vivemos em um mundo móvel, mas devemos questionar o tipo de mobilidade que nos afeta. Quem joga com essa mobilidade? De que forma? Como essa movimentação criada pela logística televisiva e midiática está ligada à formação subjetiva dos indivíduos?

As transformações ocorridas através da modernização tecnológica afetam diretamente as organizações dos espaços. O poder de acesso aos bens de consumo e às novas tecnologias também têm contribuído para a tentativa de reavaliação e definição da noção de espaço social definido contemporaneamente.

Quando falamos do espaço nordeste, sabemos que a região ainda é marcada por enormes diferenças de renda entre seus habitantes. Milton Santos, em *O Espaço Dividido*, avalia como o nível de renda acaba sendo definido no Brasil em função da localização

do indivíduo, e mapeia a sua situação espacial como produtor ou como consumidor, o autor afirma que:

O comportamento do espaço acha-se assim afetado por essas enormes disparidades de situação geográfica e individual.

Essa seletividade do espaço, no nível econômico assim como no social, é, a nosso ver, a chave da elaboração de uma teoria espacial. Esse termo exprime duas coisas diferentes segundo se considere a produção ou o consumo. A produção tende a se concentrar em certos pontos do território com tanto mais força quanto se trate de atividades modernas. O consumo responde a forças de dispersão, mas a seletividade social age como um freio, pois a capacidade de consumir não é a mesma qualitativa e quantitativamente. No entanto, como os gostos novos se difundem na escala do país, enquanto os gostos tradicionais subsistem, o aparelho econômico deve adaptar-se ao mesmo tempo aos imperativos de uma modernização poderosa e às realidades sociais, novas ou herdadas. Isso é válido tanto para o aparelho de produção como para o de distribuição. Criam-se dois circuitos econômicos, responsáveis não só pelo processo econômico, mas também pelo processo de organização do espaço.

(2008, p.21-22)

Hoje essa divisão é, de certa forma, afetada pelas questões informacionais. O acesso às informações é um aspecto tão significativo quanto a questão econômica do lugar. Estamos inseridos em uma economia que organiza os espaços, sim, mas são investidas novas formas de ocupações e, conseqüentemente, novas práticas de exercícios de poder acabam mesclando-se às práticas tradicionais.

A globalização constrói espacialidades que fazem parte do global/nacional e do regional/local, quebrando algumas fronteiras e reforçando outras. Mas todas, de uma certa forma, atravessam as linhas traçadas pelo capitalismo.

Para Josefina Ludmer, em *Aqui na América Latina* vivemos numa "fábrica de realidades", termo utilizado pela autora para especificar os existentes regimes territoriais de significação, que seriam as "marcas, fronteiras, limites, muros, distâncias, mapas, linhas, redes, sites, domínios, entre outros. Para esta autora,

"Território" é uma delimitação do espaço e uma noção eletrônica-geográfica-econômica-social-cultural-política-estética-legal-afetiva-de gênero- e de sexo, tudo ao mesmo tempo. (...)

O território, como princípio geral, é como o tempo, uma noção abstrato concreta. Pode ser imaginado a partir da marca que o constitui e que corta o espaço, assim como a partir das linhas e caminhos que o recortam e se entrecruzam. Colocar uma marca é delimitar um território que pertence ao sujeito que o produz; atualmente, posso territorializar meu corpo com tatuagens e piercings. A marca (uma pedra, uma assinatura, uma fronteira, uma linha, um limite) é lida com qualquer uma das várias linguagens ou gramáticas:

a literária, a filosófica, a estética, a política, a econômica, a da arte e do poder.

(2013, p.110-111)

Em *2000 Nordestes*, as experiências relatadas pelos nordestinos que vivem na capital paulista refletem a transformação dos lugares que habitam. A forma como mapeiam as suas territorialidades são indicadas pelas escolhas dos objetos de decoração das casas, das referências musicais, da permanência dos hábitos alimentares, demonstrando que o espaço é preenchido pelos objetos materiais que estão diretamente associados à recordação do lugar de origem. Para além dessas escolhas, verificamos a forte presença da subjetividade que define o nordestino na grande cidade; há aqueles que se aproximam e incorporam ao máximo as formas de vida efetivadas no ambiente familiar nordestino e aqueles que buscam se distanciar dessas lembranças e recordações, numa tentativa de negação do passado em prol de outra possibilidade de experimentar a vida no presente.

Quem se move e por que se move? As razões, rotas, destinos, direções e pontos de partida são aspectos que perpassam por um mundo de fluxos e instabilidades e que inevitavelmente se insere no espaço de turbulência contemporâneo.

No documentário *2000 Nordestes*, no filme *Árido Movie* e na trilogia literária do escritor Antônio Torres, percebemos as instabilidades vividas nos espaços-Nordestes, ao mesmo tempo em que podemos interligá-los aos sistemas políticos e econômicos que historicamente marcaram a região. A forma como ela foi tratada pela política nacional, assim como os resíduos e memória do passado, têm afetado seu presente e seu futuro.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1987.

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Tradução de Myriam Ávila et.al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 4. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

ESTRELA, Ely Souza. Os sampauleiros: cotidiano e representações. São Paulo: Humanistas FFLCH/USP: Fapesp: Educ, 2003.

LEMONS, André. A cultura da mobilidade. In: BEIGUELMAN, Giselle, Jorge La Ferla (organizadores). Nomadismos tecnológicos. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

LEMONS, André. (Org.). Cidade digital: portais, inclusão e redes no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2007.

LUDMER, Josefina. Aqui América Latina: uma especulação. Tradução Rômulo Monte Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

SANTOS, Milton. O espaço dividido: Os dois circuitos da Economia Urbana dos Países Subdesenvolvidos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

TORRES, Antônio. Essa Terra. Rio de Janeiro: Record, 2005.

TORRES, Antônio. O cachorro e o lobo. Rio de Janeiro: Record, 1997.

TORRES, Antônio. Pelo fundo da agulha. Rio de Janeiro: Record, 2006.

VILLAÇA, Nízia. Apelos e apelações do contemporâneo — Novas subjetividades. In: Paradoxos do pós-moderno: sujeito e ficção. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

Filmografia:

2000 NORDESTES. Direção David França Mendes e Vicente Amorim. Produção: Lucy Barreto e Luiz Carlos Barreto. Documentário. Europa Filmes, Rio de Janeiro, 2000, VHS, color/70 min

ÁRIDO Movie. Direção: Lírio Ferreira. Produção: Murilo Salles e Lírio Ferreira. Intérpretes: Guilherme Weber; Giulia Gam; José Dumont; Selton Mello; Mariana Lima; Gustavo Falcão; Matheus Nachtergaele; Paulo César Pereio; José Celso Martinez Corrêa e outros. Roteiro: Hilton Lacerda, Sérgio Oliveira

Prática musical, identidades e formas de representação social¹

Daniela Moura Bezerra Silva²

A proposta do artigo é discutir as construções identitárias, a partir de um recorte sonoro, mais especificamente, debater a relação entre música e processos similares. A opção de trabalharmos com a música, dentre a variedade de sons existentes, se dá pela observação de seu duplo papel: elemento de identificação de indivíduos ou grupos e, articuladora de representações sociais. Entendemos que ela é uma forma de expressão cultural constitutiva da identidade de um indivíduo ou grupo, o que nos ajuda a pensar as relações com uma sociedade maior e, o papel cujas expressões sonoras ocupam na construção do social, ou quais estratégias de reconhecimento são utilizadas (CAMPOS, 2007).

Interessa-nos analisar como se dá o processo de identificação de músicos e ouvintes com a classificação música brasileira, encontrada no que chamamos de “circuito da música brasileira” localizado na cidade de Lisboa/PT. Partimos do pressuposto de que a música tem a capacidade de construir experiências estéticas e emocionais, as quais os indivíduos dão sentidos. Ela se configura também, conforme discutido por Vila (2012), uma narrativa de nossas identidades, que reflete o gosto, os modos de vida, os padrões e consumo e os mecanismos de representação.

As discussões apresentadas na sequência, abordam parte das questões desenvolvidas pela pesquisa de doutorado, realizada entre os anos de 2014 e 2017. Nesse período, a partir da observação de campo, mapeamos e acompanhamos as atividades de consumo e lazer ocorridas em um dos circuitos de música brasileira existentes em Lisboa, bem como, as redes de sociabilidades construídas e/ou mantidas pela frequência ao referido circuito.

1. Discutindo identidades

¹ O presente artigo faz parte das discussões apresentadas na Tese de Doutorado em Sociologia intitulada “O circuito da música brasileira em Lisboa/PT: consumo, imaginários e estilos de vida”.

² Doutora em Sociologia pelo Programa de Pós- Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Sergipe (PPGS/ UFS), professora virtual da Universidade Tiradentes/ SE.

Ora tomadas como expressões de individualidade, como representações de si (BOURDIEU, 2003), ora como resultados de sistemas culturais, significados compartilhados (HALL, 2006) as identidades têm permeado os debates sobre a sociedade contemporânea. As diferentes abordagens sobre tal conceito constituem alvo de censuras e críticas, mas mesmo diante desse contexto, o paradigma identitário ainda não foi substituído e continua ocupando um posto central na explicação de questões-chave sobre o universo social ao qual pertencemos.

As diferentes concepções sobre identidades convergem, de modo geral, na maneira pela qual trabalham esse conceito, uma vez que nenhuma das discussões defende uma identidade única, clara, fixa. O que observamos nos novos debates é o distanciamento da ideia de estabilidade. Nesse contexto, as críticas sobre identidade étnicas ou nacionais emergem, pois fica difícil conceber um caráter de permanência das mesmas, sobretudo, em meio às constantes mudanças que presenciamos no cenário mundial.

O desenvolvimento do processo de globalização, o aumento na circulação de bens culturais (ou uma maior troca cultural) mediados pelos avanços tecnológicos, a maior conexão entre as comunidades, o aumento de fluxo nas fronteiras nacionais e as novas combinações do tempo e do espaço, têm provocado grandes transformações nas identidades culturais, que se encontram localizadas em tempo e espaço simbólicos.

A esse respeito Hall (1997) apresenta que uma das marcas das sociedades pós-modernas é o afastamento de identidades fixas e o surgimento de identidades multifacetadas, resultados da intensificação das trocas culturais. Com o maior fluxo nas fronteiras globais, deparamo-nos com o processo de diferenciação que contribui diretamente para o surgimento de novas formas de identificação.

Hall (2006) nos apresenta as três concepções de identidades: 1- O sujeito iluminista, compreende o indivíduo centrado, com identidades fixas e bem delimitadas; 2- O sociológico, forma-se na relação do indivíduo com a sociedade; 3- O pós-moderno, este, afasta-se por completo de concepções fixas. O fato é que, na contemporaneidade, elas passam por um processo de deslocamento. Encontramos o sujeito fragmentado, com identidades variadas e, até mesmo, contraditórias.

Cada vez mais fragmentas e sujeitas a mudanças constantes, as identidades se constroem nos discursos, nas narrativas sobre o “eu”. Assim, precisam ser compreendidas também dentro do campo das narrativas. Perceber em que contextos são criadas, as estratégias usadas e a qual momento histórico pertencem, são elementos fundamentais para a sua compreensão.

Elas refletem também um jogo de poder, pois apresentam elementos de classificação, diferença, exclusão e sobreposição. Surgem da relação com o “outro”, aquele que não é o “eu”. Não são, portanto, resultados de um processo natural.

As identidades podem funcionar, ao longo de toda a história, como pontos de identificação e apego apenas por causa de sua capacidade para excluir, para 24 deixar de fora, para transformar o diferente em exterior, em abjeto. Toda identidade tem à sua margem um excesso, algo mais. A unidade, homogeneidade interna, que o termo identidade assume como fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento (HALL, 2000, 110).

Nessa perspectiva, as identidades aparecem como ponto de encontro, posições cujo indivíduo, de certo modo, é obrigado a assumir. Constituem, portanto, representações que levam em consideração o “outro”. Ponto que vemos em construção o papel da diferença. As “afirmações de diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com afirmações de identidade” (SILVA, 2000, 75). (Significa dizer que) Identidade e diferença são, pois, inseparáveis.

As identidades representam ao mesmo tempo o que dizemos ser e, afirmamos não ser. Identidade e diferença constituem, portanto, uma representação simbólica e discursiva (SILVA, 2000). Neste ínterim, os discursos são capazes de dar forma às identidades sociais e fornecem elementos para construção de realidades. Nas afirmações do “ser”, do que somos, encontraremos embutida uma série de negativas somente compreendidas dentro de um sistema de significação.

A identidade é, portanto, “um significado - cultural e socialmente atribuído” (SILVA, 2000, 89) e como tal, precisa ser representada. Ocorre quando os elementos que precisam possuir são estabelecidos. É o caso de dizer o que somos e o porquê afirmarmos ser:

Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2000, p.81)

Ao mesmo tempo em que nos diferenciamos, fixamos uma identidade, pois declaramos o que queremos ou não representar. Incluímos ou excluimos, balizamos (estes pertencentes; aqueles, não), delimitamos fronteiras (nós e eles), classificamos (bons e maus; puros e impuros), normatizamos (nós somos normais; eles, anormais) (SILVA, 2000, 81). Como construções discursivas, as identidades operam estabelecendo fronteiras simbólicas só compreendidas dentro de um sistema de significação, e como tal precisam ser representadas, isso ocorre no estabelecimento de componentes que precisam possuir.

A perspectiva pós-colonialista, por outro lado, defende pensarmos as identidades ou processos de identificação a partir da ideia de negociações, afastando-se da lógica binária eu/outro. Autores como Bhabha (2013) nos alerta sobre o fato de tal lógica não ser um esquema explicativo eficaz, pois embutida em sua afirmação existe a ideia de que 25 os que se encontram em uma situação de menor vantagem possuem como meta principal, reverter os seus papéis.

Isso não quer dizer que Bhabha não considera os efeitos do processo de colonização segregadores dos indivíduos, colocando os grupos minoritários em situação de desvantagem. Para o autor, no discurso pós-colonial, duas formas de como entendemos as identidades parecem unidas: a primeira, leva em consideração a percepção individual, o olhar no espelho; a segunda, entende as diferenças a partir da relação da natureza e da cultura. O “eu” se constrói na diferença, no outro. Assim o colonizador é imitado e, essa “mímica” (BHABHA, 2013), garante-lhe o poder, pois os subalternos estão sujeitos a ideia de uma superioridade na cultura do colonizador, precisam aprender seus costumes, modos de se vestir e, até mesmo a língua. Esse processo merece atenção, mesmo a “cópia” do colonizado, por assim dizer, bem-feita, não o torna um colonizador.

A grande questão levantada pela perspectiva pós-colonialista no entendimento das identidades é a de que se partimos de ideias construídas nos discursos eurocêtricos e continuamos a pensar as relações em termos de blocos de alteridade, tais como centro/periferia ou bom/mau, não chegaremos a entender de fato como se dá os processos de reconhecimento. Nesse sentido, trabalhar a partir de grupos em oposição significa pensar nas identidades como fixas.

Superar o sistema binário, que entende o mundo por meio de pares de oposição, é tarefa somente possível se dermos atenção ao realizado complexo jogo de negociações. Então, o que fazer com as diferenças? Que papel possuem na construção dos discursos de identidade?

Bhabha (2013) responde que a nova maneira de perceber a diferença torna terreno fértil para o surgimento e naturalização do hibridismo cultural. Segundo o autor, esse fenômeno apresenta novas traduções para a cultura, remodela os discursos de alteridade e diferença. Possui, portanto, um caráter político de resistência à ideia de uma cultura dominante. Esse ser híbrido transita no que o autor chamou de entre-lugar, ou seja, nas fronteiras intersubjetivas e/ou interculturais em que emergem as experiências de estranhamento, contestação, reconfiguração ou, até mesmo, consenso.

A proposta aqui é dar atenção aos entre-lugares, ou seja, às novas estratégias de subjetivação, posições dos sujeitos, aos novos signos que se constroem no processo de articulação das diferenças. Para os pós-colonialistas, as identidades são performáticas e surgem nos momentos de embate cultural, nas situações fronteiriças.

Os interacionistas simbólicos já chamavam a nossa atenção a respeito do caráter performático das identidades. Segundo tal corrente de pensamento, a essência do “eu” estaria relacionada à interação com os interlocutores, aqui surge a ideia de ator social, aquele que, como parte de um dado contexto social, munido de possibilidades, desempenha suas escolhas, formadas nas interações com outros indivíduos, grupos ou coletividades. Essa “definição de situação” serve de regra para suas condutas, tanto como ator individual, quanto membro de uma equipe. Ele só é entendido quando tomado no contexto cultural a que está agregado.

As interações sociais, constituem processos nos quais os indivíduos acabam por construir os seus respectivos grupos e coletividades sociais e deles fazem parte. Contudo, são os grupos e coletividades que interferem de modo significativo na conduta adotada pelo indivíduo/ator, ações derivadas das significações surgidas das interações sociais.

As identidades contemporâneas são pensadas, portanto, de maneira distante das concepções clássicas, em que apareciam como categoria fixa, ligadas ao local de origem, o gênero e a classe social. Elas se manifestam nas diferenças.

Como tentativa de desviar das críticas, alguns autores têm recorrido ao uso da ideia de identificação, como recurso a “ênfatizar o processo de subjetivação (em vez das práticas discursivas) e a política de exclusão que ela parece implicar”. Contudo, essa artimanha é pouco eficaz, pois tal conceito é tão complexo e – de certo modo polêmico – quanto o de identidade.

Hall (2000) argumenta que podemos usar a expressão identificação longe de uma postura naturalista, vendo-a como uma construção constante, nem é algo completo e nem finito. Em outras palavras, ela se refere a um processo de articulação que pode ser deixado de lado a qualquer momento para se fazerem novas ligações e reestruturações. Está submetida ao jogo da diferença, isso “envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas e a produção de ‘efeitos de fronteiras’ (HALL, 2000, 106).

Nem o processo de identificação e nem as identidades irão refletir algo permanente, estável, uma unidade ou coletivo. Constituem, antes de tudo, conceitos estratégicos, estabelecidos nas situações fronteiriças.

Em uma outra perspectiva – e pensando na chamada sociedade em rede – Castells (2000) entende que as identidades representam um conjunto de atributos sociais inter-relacionados. São construções feitas a partir da estrutura social e dos projetos culturais, norteadas pelas relações de poder encontradas no interior da sociedade.

Identities, por sua vez, constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas e construídas por meio do processo de individualização. (...) a construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecidas pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém todos esses materiais são processados por indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seus significados em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo e espaço (CASTELLS, 1999, P-23).

Castells pensa as identidades de maneira mais ampla³ como fontes de significado de um povo, que dependem, por assim dizer, de uma matéria-prima (história, fantasias pessoais, etc) para se construírem e, do processamento que indivíduos, grupos e a sociedade fazem desse “material”. Contudo, na contramão da perspectiva apresentada por Hall, ele acredita que, diante desse contexto de profundas mudanças trazidas pelo desenvolvimento do processo de globalização e difusão tecnológica, as pessoas tendem ao reagrupamento em identidades primárias, tais como religião, etnia e nacionalidade, pois em um “mundo de fluxos globais de riqueza, poder e imagens, a busca pela identidade coletiva ou individual, atribuída ou construída, torna-se a fonte básica de significado social” (CASTELLS, 1999).

O autor nos chama a atenção para um período histórico de tantas transformações. As identidades têm se tornado a principal fonte de significado, construído com base no que as pessoas acreditam ser. Em uma sociedade cujas similitudes se tornam cada vez mais específicas, o indivíduo precisa estar ligado à rede, conectando e desconectando, segundo os seus objetivos.

A sociedade atual está estruturada na relação entre a rede e o ser. A ideia de rede refere-se a “um conjunto de nós interconectados” (CASTELLS, 1999; 497), estruturas abertas que podem se comunicar pelo compartilhamento de códigos de comunicação. Trata-se de uma estrutura social que pouco a pouco acabava substituindo a sociedade da era industrial.

³ O autor pensa as identidades no contexto das relações de poder, nesse intuito elenca três formas e origens destas: na legitimidade, das instituições dominantes; na resistência, criada pelos atores sociais em oposição; no projeto, usadas pelos atores para redefinir a sua posição social.

Como fontes de significados na sociedade global, as identidades encontravam-se estruturadas em torno das identificações primárias (religião, raça, território, etc), por esse “retorno” servir como uma espécie de proteção. Com a ampliação do espaço – de local para global – os indivíduos retornam ao que conseguem conceber. “Quando as redes dissolvem o tempo e o espaço, as pessoas se agarram ao espaço físico, recorrendo à memória histórica” (CASTELLS, 2000; 44).

Esse posicionamento nos ajuda a pensar, de forma geral, nas formações, manutenções e sustento de circuitos de música e outras expressões culturais que se formam em torno de nacionalidades. No caso do circuito da música brasileira de Lisboa/PT, observamos tal processo. A maior parte dos hoje músicos⁴ em Lisboa, no Brasil, não desempenhavam essa profissão ou não se dedicavam ao estilo musical que hoje tocam. Um deles disse em entrevista quando indagado sobre a escolha do gênero musical que executa: “se sou brasileiro e sei tocar, tenho que tocar o que representa o meu país...é um samba, um choro, um samba-canção”.

Aqui percebemos novas articulações no que se refere a identidade e a diferença. Em um mundo global, de trocas constantes de informação, as identidades permeiam as fronteiras geográficas e culturais. É possível pensarmos que o processo de globalização tenha contribuído para o fortalecimento das identidades locais ou, até mesmo, o surgimento de novos padrões, como podemos observar no objeto desta pesquisa, na articulação dos brasileiros fora do Brasil, com símbolos culturais muito bem escolhidos, para uma afirmação/legitimação de suas individualidades e conseqüentemente, atividades desenvolvidas no circuito musical referido.

2. Prática musical e formas de representação

A música e o processo de identificação podem ser entendidos como uma relação de duas dimensões: a primeira remete a uma experiência privada, demonstrada na escolha que um indivíduo faz por um dado tipo de música; em segundo, é também uma maneira de inserção em um grupo de estilo (CONTADOR, 2001). Desse modo, à medida que decla-

⁴Dentre os músicos que compõe o circuito delimitado.

ramos uma determinada preferência musical, afirmamos também que nos distinguimos no interior de uma sociedade.

O processo de identificação acontece, dessa maneira, a partir da noção do eu e dos outros. Baseados nessa afirmativa, entendemos a música, como uma dimensão simbólica, que possui um caráter de identificação e de diferenciação. A produção e a interpretação musical são marcas identitárias, “o eu e o outro mergulhados em um território imagético” (CONTADOR, 2007).

Para Contador (2007), as identidades sociais ligadas a produção artística devem ser compreendidas a partir da ideia de etiquetagem. Ou seja, a música dentre outras produções, precisa de uma marca daquilo que a torna diferente dos demais estilos e, ao mesmo tempo, faz com que seja reconhecida pelos que compartilham uma mesma escolha sonora. Os executantes de um determinado gênero musical precisam da etiqueta, por meio dela se tornam reconhecíveis. Assim também é com os ouvintes, estes não apenas identificam a etiqueta, mas decidem se irão ou não “usá-la”.

No campo da música brasileira fora do país, corroboramos com a ideia de Contador segundo a qual a brasilidade é por si só uma etiqueta, um espaço, um território, que delimita claramente o que se encaixa nessa definição ao invés de se afastar por completo desta. “A identidade sonora é por isso, esse ato performativo do eu, cujos contornos são modulados pela coerência atribuída aos signos extraídos de referências particulares, que são outras tantas histórias e sonoridades com valor coletivo” (CONTADOR, 2007, p.159).

Ao evocar uma relação entre as experiências sonoras e estéticas, a música ajuda a construir um imaginário, que, no caso desta pesquisa, elege critérios que têm o poder de incluir ou excluir determinadas características e práticas, uni e/ou afasta os grupos, organiza e dita as lógicas de funcionamento do circuito que nos propomos a estudar. Os discursos e os sistemas de representações são os que constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos se posicionam.

Todas as práticas em que se intercambiam símbolos, todas as práticas ligadas ao performático e as performances, com sua clara base corporal, transformando-se em discursos, e tais discursos tem implicações identitárias sem que

seja necessária qualquer troca de palavras. É dentro dessa concepção de discursos que as práticas musicais também se transformam em discursos, com precisas influências identitárias (VILA, 2012, p.250).

A representação é, portanto, algo visível. Os que representam possuem o poder de fazer isso, como também definem os elos de identificação. A construção narrativa do que representa a música brasileira, elabora alguns circuitos em torno desse som, cada um deles tende a eleger e valorizar diferentes critérios de identificação. “Aquilo que é deixado de fora é sempre parte da definição e da constituição do dentro. A definição daquilo que é considerado aceitável, desejável, natural é inteiramente dependente daquilo que é considerado objeto, rejeitável, antinatural” (SILVA, 2000, 84).

Por meio dessas várias classificações se formam diferentes circuitos musicais em torno de um mesmo tema (música brasileira), com distintas formas de organização e dinâmica interna, bem como perfis diferenciados de consumidores e produtores, possíveis de serem pensados a partir da identificação com determinados símbolos encontrados nos espaços que compõe o circuito. “A experiência identitária musical em movimento, em constante transformação, alude à performance, à estória e à estética, no sentido em que se relaciona com o imaginário, com uma imagética visual” (CONTADOR, 2001).

Quando observamos, por exemplo, a formação de diferentes itinerários em torno do que é classificado como música brasileira, e nesse contexto, distintos circuitos ligados 30 a esse tipo de música, quando os indivíduos escolhem frequentar este e não aquele, vemos em ação o papel representativo dos processos de identificação. Ou seja, a partir do momento em que aqueles que sustentam e frequentam o circuito selecionam traços simbólicos e demarcam a música brasileira, estabelecem, quais gêneros musicais não podem ser classificados de tal forma.

Nesse sentido, podemos refletir sobre alguns pontos que se destacam no circuito de música brasileira que estudamos. O primeiro deles tem a ver com a seleção dos gêneros musicais – samba, choro, MPB e forró – vinculados à música brasileira, já não são necessariamente os *hits* do momento no Brasil. Esse fato nos leva a segunda questão, a visibilidade evidenciada nas propagandas turísticas, nas redes sociais e nas informações sobre as atividades artísticas da cidade. Em terceiro, observamos o apelo simbólico dos

espaços, que reconstroem ou reapresentam determinadas imagens ligadas ao país, como a figura do malandro, da mulata e o caráter festivo do brasileiro. Por fim, temos a identificação dos frequentadores dos espaços com tais símbolos, e nessa escolha a demarcação de um circuito específico de música brasileira.

Os trabalhos de Frith (1996) caminham para a direção de que a música articula as representações do indivíduo, nesse sentido, “fazer música não é uma maneira de expressar ideias, é uma maneira de vivê-las” (FRITH, 1996, p. 11). Ele diz:

Quando reagimos ante uma canção, nos vemos inevitavelmente arrastados a alianças emocionais com os músicos e com todos os outros fãs dos músicos em questão. Devido a seu caráter abstrato, a música é, por natureza, uma forma individualizante [...] Ao mesmo tempo, e igualmente significativo, a música é obviamente coletiva [...] Alguém mais tem estabelecido as convenções, que são claramente sociais e claramente separadas de nós. A música representa, simboliza e oferece a experiência imediata de uma identidade coletiva (FRITH, 1996, p. 121).

A performance musical articula identidades, o que é construído tanto nas experiências por elas proporcionadas, quanto nas memórias invocadas (nos lembra de nosso passado, de uma narrativa compartilhada). Para Vila (2012), esse ponto coloca a música como a expressão cultural de maior importância, quando falamos de processos de identificação. Segundo o autor, ela articula a identificação (processo subjetivo) ao corpo (matéria):

Uma determinada prática musical ajuda na articulação de uma particular, imaginária identidade narrativizada ancorada no corpo, quando os executantes e os ouvintes de tal música sentem ela de seus diferentes componentes: som, letra, interpretação etc, oferece elementos identificatórios (evidentemente, ao longo de um complicado processo de negociação entre as interpelações musicais e as linhas argumentais de suas narrativas) para os esboços de tramas argumentativa (de identidades existentes ou imaginadas) que organizam, provisória e localmente, suas narrativas identitárias em encontros particular (VILA, 2012; P-263-264).

O processo a que o autor se refere é o de, por exemplo, ser músico e estando fora de seu país primar em executar músicas do cancionário popular (o relato de músicos do circuito), acompanhar um som familiar na cidade (como se deu o interesse da pesquisa

e a descobertas de alguns dos espaços do circuito) ou ainda escolher um determinado tipo de música pelas experiências que acredita ela proporcionar (relato de alguns entrevistados entre os frequentadores do circuito).

É preciso destacar que os indivíduos carregam consigo uma vastidão de narrativas, que irão interferir diretamente no processo de identificação, recepção dos sons, bem como suas performances. Por exemplo, em uma das noites de choro, em um espaço chamado Bartô, os músicos tocaram uma conhecida música intitulada *Carinhoso*, de autoria de Pixinguinha, renomado músico e compositor brasileiro. De repente, um grupo de brasileiros em uma das mesas, começa a cantá-la e logo a letra é acompanhada, inclusive, pelos músicos. Os que não sabiam, olhavam admirados para o grande coro formado no local, tentando entender o que se passava. Toda a atenção recebida naquela “performance de grupo”, acabou dando o tom à noite. Cada vez mais animados, os brasileiros cantavam os “sons da terra natal” e os músicos, por sua vez, executavam choros com letras, o que não costumava ser comum ao repertório do grupo.

Uma situação semelhante se deu em outro espaço chamado Canto da Vila. Em uma certa noite o local se tornou um grande atrativo para jovens que estavam aproveitando a noite no Bairro Alto. Isso se deu pela interação entre brasileiros do público com os músicos da ocasião (pelo pedido de músicas), o que acabou formando uma “equipe de representação” (GOFFMAN, 1985), todos com o objetivo de passar a melhor impressão sobre o Brasil, principalmente no quesito animação.

Nesse sentido, podemos afirmar que os diferentes critérios de identificação se articulam com determinadas formas de representação. Essas formas de identificação – pela nacionalidade, pelas lembranças pessoais, pelas expectativas – contribuem para o sustento das atividades do circuito de música a que nos propomos estudar. A observação dos espaços, as entrevistas com seus organizadores e a conversa com os frequentadores nos permitem elaborar um quadro geral dos critérios de identificação.

Tabela 1 - Critérios de identificação do circuito		
Para quem?	Critério	Articulação
Para os Músicos (brasileiros)	Nacionalidade. Representações do que seria a música popular de seu país de origem.	Com critério geral de identificação (lugar de origem).

Para turistas estrangeiros	Estereótipos. Identificação com expectativas (contato físico, animação, experiências possíveis).	Imagens historicamente construídas sobre o Brasil.
Para turistas brasileiros e brasileiros residentes na cidade	Nacionalidade/ apelo à memória.	Identificação com o passado, sentimento de identificação nacional.

Considerações Finais

Tentamos argumentar que as transformações culturais fomentadas ou aceleradas pelo processo de globalização têm interferido nos processos identitários e, consequentemente, nas práticas de consumos, na construção dos gostos e estilos de vida. A existência de um circuito da música brasileira em Lisboa, aparece no presente artigo, como uma demonstração disso. Sua existência chama nossa atenção não apenas na escolha dos elementos simbólicos usados na identificação dos espaços, mas pelas articulações possíveis para sua manutenção e visibilidade na referida cidade.

Defendemos a prática musical como fundamental no estabelecimento de relações de identificação e/ou diferenças, pois demonstram as hierarquias, as cisões e os símbolos relevantes para os indivíduos ou grupos. No circuito de música brasileira em Lisboa, composto por várias paisagens sonoras que demarcam o espaço urbano, produtores e consumidores selecionam traços simbólicos que delimitam o que seria a música brasileira, como executá-la e ouvi-la.

O consumo da música brasileira no circuito estudado, portanto, está além do gosto musical, trata-se de um consumo simbólico e nesse contexto o som (a música em si) passa a ser coadjuvante, daí a necessidade de apelar para referências que possam ser facilmente vistas e reconhecidas (como é feita a divulgação das atividades): ritmos, cores, símbolos nacionais e até comportamentos esperados. A identificação com tais representações/ performances agrega os indivíduos em torno dos produtos (a exemplo do produto música brasileira) que, como parte de uma performance identitária, liga o indivíduo que a consome a um quadro específico de referências simbólicas.

Referências

BHABHA, Homi K. O local da cultura. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2013.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1998.

CAMPOS, Luis Melo. A música e os músicos como problema sociológico. Revista Crítica de Ciências Sociais, 78, Outubro 2007. p. 71-94 CASTELLS, Manuel. O poder da identidade. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTELLS, Manuel; MAJER, Roneide Venâncio (Trad.). A sociedade em rede. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. A galáxia da internet: reflexões sobre internet, negócios e a sociedade. São Paulo: Zahar, 2004.

CONTADOR, Antônio Concorde. A música e os processos de identificação entre jovens negros portugueses. Sociologia n.36, Oeiras set. 2001 FRITH, S. Music and identity. In: HALL, S.; GAY, P. du. (Eds.). Questions of cultural identity. London: Sage Publications, 1996 GOFFMAN, Erving. A representação do eu na vida cotidiana. 4. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 1985.

HALL, Stuart; SILVA, Tomaz Tadeu da; LOURO, Guacira Lopes (Trad.). A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart; SOVIK, Liv (org.) Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, S. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In.:

THOMPSON, Kenneth (ed.). Media and cultural regulation. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Daniela M.B. O circuito da “música brasileira” em Lisboa/PT : consumo, imaginários e estilos de vida . Tese de Doutorado em Sociologia, São Cristóvão/SE, 2018.

VILA, Pablo. Práticas musicais e identificações sociais. São Paulo: Significação/ USP, ano 39, nº38, 2012.

Um olhar sobre as abordagens da conceitualização metafórica¹

Eliane Santos Leite da Silva²

Primeiras palavras³

A fim de expor o dinâmico processo que envolveu os estudos semânticos, serão apresentados, neste texto, os estudos que, a partir do século XX, têm focalizado seu interesse de pesquisa nos estudos da metáfora, em diferentes perspectivas semânticas, e que já vislumbraram algumas reflexões que seriam trazidas à tona, posteriormente, pelo trabalho dos semanticistas cognitivistas mais contemporâneos, ao defenderem a hipótese de que a análise semântico-cognitiva evidencia o caráter experientialista das formas linguísticas, por meio dos mapeamentos entre os modelos cognitivos idealizados. Como referencial, utilizou-se Lakoff e Johnson (2002 [1980]); Lakoff (1990); Kövecses (2010), Silva (2017).

1. Breve panorama dos estudos semânticos sobre a metáfora

Tradicionalmente, os estudos da metáfora tiveram sua abordagem mais representativa nas discussões promovidas por Aristóteles, na Antiguidade Clássica, no âmbito da Retórica e da Poética. Por ser praticamente consensual a importância dos estudos aristotélicos a respeito da metáfora enquanto fenômeno de linguagem cabe, aqui, uma rápida incursão em suas principais defesas nesse sentido.

Tais estudos remontam ao quarto século a.C., e localizam a metáfora enquanto a figura de linguagem prototípica, já que a mesma era investigada no âmbito da Retórica e da Poética, áreas diretamente relacionadas ao poder de persuasão do falante, que, através

¹ Professora Doutora em Letras (UFBA); Docente EBT do IFBAIANO, campus Governador Mangabeira; Líder do GPE-LIF/ CNPq (Grupo de Pesquisa em Linguagens do IFBAIANO).

² O conteúdo do presente texto foi abordado, anteriormente, em um dos tópicos do capítulo teórico da Tese de Doutorado da autora, publicada em 2017.

³ Resultados semelhantes foram encontrados, após análise realizada por Silva e Almeida (2014), em um corpus formado por textos multimodais circulantes no Facebook, mais especificamente na página *Bode Gaiato*. Em uma das ocorrências, o *trabalho* é conceptualizado como roubo, desdobrando-se em uma metáfora complexa que apontou o trabalho como meio de exploração.

da Oratória, punha em prática os elementos então considerados ornamentais da linguagem. Segundo Aristóteles, em sua obra *Poética*, a metáfora consiste em “transportar para uma coisa o nome da outra, ou do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou da espécie de uma para a espécie da outra, ou por analogia” (ARISTÓTELES, 1993 [1932], p.107), correspondendo a uma transposição de sentido, de uma palavra com significado específico, para um contexto que, a priori, lhe é totalmente estranho. Percebe-se, nesse conceito, uma forte relação com processos analógicos, influenciados pela lógica que permeava o pensamento filosófico grego corrente. Assim, a tradição linguística perpetuou a ideia de que o caráter ornamental da metáfora, portanto, como opção a que se recorreria para determinado estilo de linguagem, se evidenciaria, em especial, por seu caráter substitutivo entre um termo e outro, o que situaria a metáfora entre as chamadas “figura de linguagem”.

Porém, estudiosos contemporâneos da linguagem, como Eco (2013), têm trazido à tona uma discussão que pontua os estudos aristotélicos como contributos para uma abordagem que já destacava o aspecto cognitivo da metáfora, entendendo-a como forma de conhecimento, e não apenas como um desvio de um suposto significado original (essencialmente linguístico):

O aspecto que torna interessante para nós a teoria da metáfora não é só o fato de que ela constitui o primeiro tratado rigoroso desse tropo, mas também, e sobretudo (hoje), o fato de que essa primeira teorização da metáfora não a considera como mero ornamento do discurso, mas lhe atribui uma função cognitiva. A sugestão principal da *Poética* [...] diz que a metáfora é o melhor de todos os tropos porque entender metáforas quer dizer ‘saber discernir o semelhante’ ou ‘o conceito afim’. Os passos relevantes do terceiro livro da *Retórica* são muito melhores. É agradável aquilo que suscita admiração; a metáfora se manifesta quando se verifica uma possível convergência ou analogia; o talento da metáfora não se toma de empréstimo a outros, por isso ela é matéria não de mera imitação, mas de invenção. (ECO, 2013, p.71-72).

O autor defende, ainda, que a inexistência de uma teoria da metáfora associada à construção do conhecimento está diretamente relacionada a limitações de acesso aos textos, de modo que “os autores medievais não só tiveram acesso à *Poética* e à *Retórica* muito tardiamente, mas também conheceram esses textos por meio de traduções bastante equívocas” (ECO, 2013, p.103). Tal fato explica o porquê, em geral, de atribuir-se à metáfora aristotélica um caráter meramente ornamental para a linguagem.

Eco (2013) ilustra esse comportamento criativo da metáfora, ao apresentar um exemplo de Aristóteles, extraído da obra *Retórica*, a respeito da analogia criada entre os piratas e os provedores (ou fornecedores) de mercadorias, ao discutir o aspecto semelhante entre eles – o fato de ambos transportarem mercadorias de uma fonte até o consumidor – e, em consequência, os conceitualiza, de forma inusitada, como comerciantes (trabalhadores, portanto), excluindo da análise o aspecto moral da sociedade, que rechaçaria a atividade dos piratas, ao considerá-la como roubo. Assim, a 36 metáfora criou um novo sentido, a partir de uma semelhança, porém gerando uma nova realidade, a saber, que uma atividade de roubo pode ser conceptualizada como trabalho⁴.

Outro autor que se interessa pelas teorias da metáfora é Paul Ricoeur. Em obra clássica, *A metáfora viva* (2000[1975]), fez um levantamento histórico de tais estudos, discutindo as perspectivas filosóficas que propõem um viés mais hermenêutico para compreender a construção do conhecimento. Vale ressaltar que se trata de uma obra originalmente lançada na França, em 1975, portanto anterior ao lançamento da obra *Metáforas da vida cotidiana*, que propõe justamente o repensar acerca dos pressupostos filosóficos cartesianos que permeavam a abordagem da metáfora enquanto ornamento da linguagem. Mesmo reconhecendo esse distanciamento conteudístico entre as propostas das respectivas obras, optou-se por considerar a obra de Ricoeur para colaborar com as discussões do presente estudo, por se reconhecer que a preocupação com a relação metáfora-semântica não esteve restrita aos ideais cognitivistas. Tal leitura apresentou um vislumbre das preocupações de Lakoff e Johnson, presentes nas obras de outros estudiosos, deles contemporâneos.

O autor deixa claro que sua proposta baseia-se nas divisões em voga entre palavra-frase-discurso, em uma perspectiva que, partindo da retórica clássica, envolve a semiótica, a semântica e a hermenêutica. No primeiro dos oito estudos apresentados por Ricoeur (2000), discute-se a origem disciplinar dos estudos da metáfora, associados à Retórica, passando, então, a apresentar as chamadas teorias da alocação e a teoria dos tropos, que se concentravam, junto com a dialética (ou pelo menos que se preocupavam com a chamada “eloquência pública”) em abordagens mais taxionômicas das figuras de linguagem, dentre as quais, a metáfora era considerada a figura prototípica, enquanto mero ornamento da linguagem, mais especialmente relacionada ao nome, no sentido de ser “uma transferência de significação dos nomes” ao invés de estar relacionada ao

⁴ Não se propõe aqui entender as raízes da abordagem retórica e/ou poética da metáfora, já que se parte dos pressupostos da SC, de que a mesma não seja apenas um fenômeno de linguagem, mas sim de pensamento, constituindo-se na base das conceitualizações humanas.

discurso, daí os estudos da metáfora serem, sob essa perspectiva, tão criticados na contemporaneidade (RICOEUR, 2000[1975], p.20; 27)⁵.

Betancur García (2006), ao debruçar-se sobre a proposta teórico-filosófica ricoeuriana, discute a dicotomia que se perpetuou no que tange à distinção linguagem figurada X linguagem científica. Em sua proposta de investigação, além da contribuição mesma de Ricoeur, Betancur García recorreu à teoria da imaginação criadora, de Kant, e à teoria do ‘ver como’, de Wittgenstein, que define a metáfora como “ver uma coisa como outra”, aplicando-as conjuntamente nas suas análises, a fim de compreender a metáfora enquanto figura literária em narrativas literárias, objetivando uma melhor percepção do processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, a metáfora era entendida e analisada como ornamento da linguagem, portanto como subjetiva, enquanto a linguagem científica era tida por objetiva. A autora, nesse sentido, contribui para a revisão de tal dicotomia, ao propor uma leitura da obra de Ricoeur que, segundo ela, busca perceber a forma de funcionamento sintático-semântico da metáfora, já que “desprezou as bases da teoria clássica da metáfora, mas ao fazê-lo defendeu e demonstrou o valor cognoscitivo e criativo da linguagem literária”⁶ (BETANCUR GARCÍA, 2006, p.17).

Essa preocupação, nesse sentido, ultrapassa a perspectiva da metáfora enquanto figura de linguagem, já que busca associar linguagem e conhecimento humanos (percebem-se, assim, lampejos de coincidências entre a perspectiva ricoeuriana e as preocupações filosóficas da Semântica Cognitiva, doravante SC). Outra aproximação é o sentido da metáfora enquanto movimento, sendo, segundo Ricoeur (2000[1975], p.33), “sempre possível definir um domínio de origem ou de empréstimo da metáfora”, ideia que remete às projeções interdomínios, de forma semelhante ao que propõem Lakoff e Johnson, em sua *Teoria da Metáfora Conceptual* (doravante TMC).

Outros estudos que precederam as investigações em Semântica Cognitiva passam, igualmente, a contestar a ideia de metáfora como unicamente relacionada à função ornamental da linguagem, compreendendo-a como parte constituinte do pensamento. Um deles foi proposto por Ivor Richards (1936), que defendia a ideia da onipresença da metáfora, não mais a restringindo ao âmbito “literário” dos usos linguísticos; antes, considerava que a linguagem cotidiana é permeada por metáforas. O interesse do autor era

⁵ Tradução nossa.

⁶ Tradução nossa.

sobre a análise da interação verbal gerada pela metáfora, resultando no sentido. Assim, uma definição richardiana para metáfora seria quando se utilizam: “dois pensamentos de coisas diferentes em atividade simultânea e são sustentadas por uma só palavra ou frase, cujo sentido é o resultado de sua interação”. (RICHARDS, 1965 [1936], p.93 apud SAÍZ, 2005, p.31)⁷. Nesse aspecto, o autor deixa de considerar apenas o nome enquanto metafórico, e avança para o nível da frase, ou do que considera enunciado metafórico, composto pelo que chama de *conteúdo* (a ideia principal) e *veículo* (o modo de referir-se ao conteúdo).

Essa interação não se estabeleceria, necessariamente, apenas, entre aspectos das semelhanças das duas partes a serem comparadas, mas pode se estabelecer, também, entre as diferenças. Entretanto, nesse âmbito, passa-se a dicotomizar linguagem e pensamento, entendendo que o segundo precederia a realização metafórica pela linguagem. Tal perspectiva é contrária ao que é proposto pela SC, em que a realização linguística (*a expressão metafórica*) ocorre em processo simultâneo com a recorrência às *metáforas conceptuais*, visto que a teoria da metáfora no âmbito da SC não dicotomiza língua e pensamento.

Um estudo que considerou tal perspectiva foi proposto por Paschoal (1990), através do qual investigou as motivações que envolviam o leitor no processo de compreensão metafórica de enunciados, levando em conta o papel de elementos que considera indispensáveis em tal processo, como o texto, o conhecimento prévio do leitor, seu contexto sócio histórico, dentre outras variáveis que o caracterizam. O foco da pesquisa de cunho experimental, portanto, esteve no processo de construção da compreensão, e não necessariamente no produto, enquanto metáforas novas ou convencionalizadas: “o objeto [de pesquisa] não é só as metáforas, mas a interação do homem com as metáforas” (PASCHOAL, 1990, p. 119).

Avançando em tal perspectiva, outro teórico que se preocupou com os estudos da metáfora foi Black (1966[1954], 1993 [1977]), que, de certo modo, ampliando e sistematizando a proposta de Richards (1936), desenvolveu uma teoria da metáfora que caminha em direção oposta à versão anterior de transposição de significado, a chamada *teoria da interação*, de clara reação ao positivismo, segundo a qual, a metáfora é resultante da fusão entre o *focus* (o que Richards chama de *tenor*), e *frame* ou *marco* (o que Richards chama de *conteúdo*), gerando um novo sentido. Tais inquietações apontavam para a

⁷ Tradução nossa.

então necessária ampliação do foco da análise sobre o processo de construção ativo que envolve a recepção metafórica. A esse respeito, aponta Saiz (2005, p.33): “um marco apropriado é o que dá lugar ao emprego metafórico de uma palavra, tanto que um marco distinto não é capaz de produzir uma metáfora. Em um contexto determinado, a palavra focal alcança um significado novo”⁸.

Desse modo, na perspectiva de Black (1966 [1954], 1993 [1977]), a linguagem metafórica (ainda que dicotomizada em relação à linguagem “literal”) deixa de ser entendida, apenas, como comparação, estabelecendo ou, como defende a perspectiva cognitivista contemporânea, criando a semelhança entre domínios, não implicando em que tais semelhanças existam de *per si*, no mundo real, mas sim que passam a existir, a partir de construções estabelecidas mediante a interação nos determinados contextos em que o sujeito esteja inserido, ao apontar para a reversibilidade da metáfora.

Nesse aspecto, enquanto as primeiras discussões levantadas pela TMC propunham que não havia a reversibilidade quando da projeção entre os domínios fonte e alvo, a proposta de Black já apontava para tal fenômeno como natural nas construções metafóricas. Nesse sentido, considera-se a ilustração de Dutra (2011, p.3), a respeito da expressão metafórica “O homem é um lobo”: o autor discute que, na perspectiva de Black, defende-se a possibilidade de compreender aspectos tanto do conceito “homem”, quanto do conceito “lobo”, ao pensar em sua construção similar “O lobo é um homem”, o que se entende como uma perspectiva mais pragmática de análise da linguagem. Ao contrário, na perspectiva inicial da TMC, defendia-se a unidirecionalidade das projeções entre os domínios, de modo que, no exemplo citado, o domínio fonte “lobo” oferecerá melhores informações a serem projetadas no domínio alvo “homem”, não ocorrendo o contrário. A questão imposta, na contemporaneidade, é saber o que motiva tal unidirecionalidade ou reversibilidade, o que está condicionado e relacionado ao conhecimento do falante sobre os referidos domínios. Considera-se, aqui, a contribuição de Marcuschi (2000, p.82), que, ao aplicar essa proposta teórica, ilustrou tais conceitos, ao discutir que, na sentença “Sua filha era o sol de sua vida”, *sol* seria o foco da metáfora, enquanto que o restante da sentença seria sua *estrutura/frame*, o “arcabouço literal que a abrangeria”.

⁸ Por não ter pretendido discutir a fundo tais pressupostos antecessores à TMC, citam-se aqueles apresentados pela autora, a saber, Nietzsche, Fritz Mauthner, Ludwig Wittgenstein, Immanuel Kant, Hans Blumenberg.

A interação, nesse sentido, se dá entre os dois contextos distintos, o que se entende como *fusão de campos semânticos*. Percebe-se, aqui, uma aproximação com a *Teoria da Integração Conceptual*, proposta por Fauconnier e Turner (2002), segundo a qual há espaços mentais que se configuram em uma relação de projeção, resultando em um espaço mescla, sendo permeado por “características” de dois ou mais espaços de entrada.

A esse respeito, Marcuschi (2000) aborda a metáfora como uma transposição tanto da substituição quanto da comparação, defendendo a ideia de que, caso a comparação fosse a base para a metáfora, a mesma seria reduzida a um esquema lógico, com fins explicativos. Porém, defende que a mesma vai além dessa perspectiva, especialmente por ser ativada através de mecanismos cognitivos e criativos, muitas vezes, tornados 40 inconscientes, por já serem considerados coletivos. A esse respeito, assim posiciona-se o autor:

[...] a metáfora não é apenas um simples recurso lingüístico catalogado entre os tropos ou figuras de linguagem, mas um modo específico de conhecer o mundo, que, ao lado do conhecimento lógico-racional, tem sua razão de ser e instaura uma série de valores de outra maneira perdidos ou não encontrados. Assim, [...] a metáfora pode ser tida como ponto de apoio para uma análise de capacidade criativa espontânea do indivíduo, sendo então, apenas do ponto de vista operacional, uma transposição de significado, mas, do ponto de vista genético e psicológico, ela seria a criação de novos universos de conhecimento. Criaria, pois, uma realidade nova. [...] Ela é, de certa forma, um recurso reestruturador da realidade, criando novas áreas de experiência que fogem ao indivíduo restrito à realidade puramente factual. É em parte isso que leva todas as correntes lingüísticas e filosóficas de cunho positivista a não tratarem a metáfora ou simplesmente a descartá-la.

(MARCUSCHI, 2000, p.75-6).

Outros estudiosos, também, se preocuparam em abordar a metáfora sob uma perspectiva além da ornamental, anteriormente às discussões sistematizadas pela SC, através da TMC. A esse respeito, remete-se ao levantamento realizado por Schröder (2004), em que cita as obras de filósofos⁹ que, desde o início do século XX, vêm discutindo alguns pontos cruciais levantados pela TMC, apontando assim, que, em alguns aspectos, a teoria não é uma completa novidade, mas reconhece o mérito da mesma em ter sistematizado seus fundamentos filosóficos e epistemológicos, situando a metáfora como um fenômeno

⁹Tradução nossa.

cotidiano que responde por outros processos mais complexos de conceptualização, ao estabelecer uma correspondência mais holística entre o homem, seu corpo e o ambiente.

O levantamento de algumas dentre tantas abordagens da metáfora aqui apresentado longe pretender ser exaustivo, apenas, se concentrou nas perspectivas retórica e semântica da metáfora, cujos representantes então escolhidos foram Aristóteles (1993 [1932]), Ricoeur (2000 [1975]), Richards (1936) e Black (1966[1954], 1993[1977]) pelas seguintes razões: inicialmente, como já apontado anteriormente, porque a maioria dos estudos da metáfora, independentemente da perspectiva que assumam, considera o posicionamento aristotélico como fundante em relação às preocupações sobre a metáfora; em segundo lugar, concentrou-se em perspectivas de abordagens semânticas da metáfora, pelo fato de que o estudo aqui proposto tem uma preocupação eminentemente semântica sobre o fenômeno analisado, desse modo, julgou-se pertinente apresentar algumas das aproximações que precederam as discussões defendidas na SC, e que foram retomadas e reformuladas em 1980, através do lançamento da obra *Metáforas da Vida Cotidiana*.

Passa-se, no próximo tópico, às discussões contemporâneas da SC enquanto área específica de abordagem do significado, partindo das primeiras reflexões lançadas pela obra de Lakoff e Johnson (2002 [1980]), desde a inauguração da TMC, até outras discussões sobre alguns outros aspectos da teoria, que têm oferecido maior suporte para o entendimento dos fenômenos de conceptualização.

2. O estudo das conceitualizações metafóricas em semântica cognitiva

Os estudos cognitivistas surgem em meados do século XX, a partir das teorias linguísticas formalistas, de cunho gerativo, que centravam sua proposta na análise das estruturas sintáticas, dando pouca atenção aos fatos semânticos. Já na década de 70, emerge uma proposta de investigação preocupada com o significado e com o funcionamento da linguagem para que, através dele, se compreendessem mais profundamente as estruturas mentais. Em tal ambiência de contestação, teóricos, ainda gerativistas, propõem a então chamada *Semântica Gerativa* que, porém, não contou com muitos avanços. A ênfase no interesse pela inclusão da semântica nos estudos cognitivos tomou corpo através da criação da *Linguística Cognitiva*, cujos pesquisadores passam a ser

considerados como dissidentes do então programa gerativo chomskiano. Foi somente a partir da década de 80 que os estudos cognitivistas assumiram o interesse em abordar o significado, partindo da forte dependência entre os conceitos de razão e de corpo.

Em 1980, os pesquisadores George Lakoff e Mark Johnson publicam a obra *Metáforas da vida cotidiana* (traduzida, em 2002, para o português), na qual sistematizam a já citada *Teoria da Metáfora Conceptual*, em que discutem o modo como os significados são conceitualizados. Nesse aspecto, as reflexões de Lakoff e Johnson (2002[1980]) ultrapassaram o plano linguístico: as metáforas encontram-se tanto no domínio cognitivo (daí o serem chamadas metáforas *conceituais*) quanto no domínio da linguagem enquanto expressão do pensamento, a saber, as *expressões metafóricas*.

Desse modo, a abordagem cognitivista então defendida por Lakoff e Johnson (1999) advoga pela relação do homem com sua experiência física e social, mediada pelo corpo. Uma implicação dessa perspectiva é que não mais se pensa na língua apenas enquanto instrumento de comunicação, mas também como atividade social, que envolve não somente os elementos linguisticamente previsíveis, como também os cognitivos (a 42 mente corporificada) e os sociais (a interação com o mundo e com o outro), na construção do conhecimento, não como um sistema fechado em si mesmo.

Sob essa perspectiva, enquanto área de investigação, a SC é, por natureza, heterogênea, enfocando uma abordagem filosófica interdisciplinar, a saber, o experientialismo (perspectiva filosófica então adotada pela SC, em detrimento do objetivismo), que rejeita a dicotomia objetivista sujeito-objeto, que exclui a experiência de mundo do sujeito na construção do conhecimento, pressupondo que os objetos teriam sua existência *a priori*, independentemente da interação do sujeito com o mundo, a fim de reinterpretá-lo e reconstruí-lo (LAKOFF; JOHNSON, 1980, 1999). Assim, poder-se-á entender as formas de conceptualização do mundo, por meio de fenômenos como a metáfora conceptual, já que as mesmas “são significativas porque estão baseadas nos conceitos diretamente significativos e nas correlações de nossa experiência” (CASTILLO, 2008, p.196).

A exposição de alguns conceitos atinentes à TMC é importante para um melhor reconhecimento da estrutura interna de uma metáfora, a saber, de *domínio fonte* (ou

origem), que é o domínio de onde se acessam os conceitos a serem projetados no *domínio alvo* (ou *destino*), que, por sua vez, é o domínio a partir do qual surgem os conceitos novos, fenômeno denominado por Lakoff e Johnson (2002[1980]) como *mapeamento* (ou projeção) *entre domínios*. Assim, tais projeções correspondem a associações entre os domínios, em que um domínio mais familiar ao falante serve de “alicerce” sobre o qual a mente corporificada estabelecerá novos conceitos. A respeito de tais mapeamentos, George Lakoff, em texto de 1990, ilustra como os mesmos se dão através de associações entre domínios distintos da experiência, usando como demonstração a metáfora O AMOR É UMA VIAGEM, pontuando que:

A metáfora pode ser explicada como um mapeamento (no sentido matemático) de um domínio-fonte (neste caso, viagens) para um domínio-alvo (neste caso, o amor). O mapeamento é solidamente estruturado. Existem correspondências ontológicas que determinam quais elementos do domínio do amor (por exemplo, o casal, seus objetivos comuns, suas dificuldades, o relacionamento em si etc.) se correlacionam, de modo sistemático, com quais elementos no domínio da viagem (os viajantes, o veículo, os destinos etc.) [...]. O mapeamento possui ainda correspondências epistêmicas, nas quais o conhecimento sobre viagens é mapeado para o conhecimento sobre o amor. Tais correspondências nos permitem pensar sobre o amor da mesma maneira que pensamos sobre uma viagem [...]. As correlações ontológicas mapeiam esse cenário de viagem (às vezes, chamado de “estrutura do conhecimento” pelas ciências cognitivas) para um cenário correspondente de amor, em que se encontram alternativas correspondentes para as ações. Cria-se, então, o cenário correspondente de amor, fruto da aplicação das correlações ontológicas a essa estrutura de conhecimento. (LAKOFF, 2012 [1990], p.17. Grifos nossos).

O autor destaca, ainda, que o que constitui a metáfora não é uma expressão linguística específica, pois se a metáfora fosse uma questão somente de linguagem, e não também de pensamento e cognição, cada expressão linguística geraria uma expressão metafórica específica, mas o que ocorre é que uma mesma metáfora pode ser expressa por várias (e na maioria das vezes muito distintas) expressões metafóricas. Essa possibilidade de evocar a mesma metáfora através de expressões metafóricas distintas somente ocorre porque a estrutura do domínio fonte é preservada, no que tange aos seus esquemas de imagem, durante os mapeamentos, no sentido de que:

[...] todas as inferências do domínio-fonte referentes à topologia cognitiva (estrutura do esquema de imagem) serão preservadas no mapeamento. Isso explica o que tem se observado empiricamente em estudos sobre metáforas até agora, ou seja, que a metáfora preserva a estrutura inferencial – pelo menos alguns tipos de estrutura inferencial.

Também pode se afirmar, a partir dessa hipótese, que uma grande parte das inferências abstratas – se não todas elas – são versões metafóricas de inferências espaciais inerentes à estrutura topológica dos esquemas de imagem. [...] A Hipótese da Invariância sustenta que, se os conceitos abstratos são entendidos metaforicamente, então as suas representações imagéticas são os esquemas de imagem que foram projetados metaforicamente a partir do domínio-fonte das metáforas. (LAKOFF, 2012[1990], p.24).

E como uma importante implicação deste posicionamento pontua que, em consequência dessa forma de compreensão, pode considerar que “O pensamento abstrato é um caso especial de pensamento baseado em imagens [...], o qual se dá através de uma projeção metafórica para um domínio abstrato”. (LAKOFF, 2012[1990], p.36).

O que ele chama de “projeções” são os significados do domínio fonte aplicados a determinados aspectos do domínio alvo que se pretende destacar, no estabelecimento dos sentidos. Essas correspondências irão acionar o que chama de *metáforas de imagem*, que seriam superimposições conceituais de imagens do domínio fonte sobre um domínio alvo. Nesse sentido, Lakoff (2012 [1990]) ilustra tal movimento pela comparação que se estabelece entre uma amпуlheta e o corpo de uma mulher: o aspecto a ser focalizado, a partir de ambas as imagens, a fim de estabelecer as correspondências, será a cintura da mulher em comparação com a parte central do objeto, por ambas serem mais estreitas e possuírem a forma sinuosa. Assim, essa perspectiva imagética da construção do sentido apresenta algumas implicações em relação à TMC, especialmente sobre como os mapeamentos se dão nas metáforas de imagem.

Lakoff (2012[1990]) pontua dois principais problemas que o motivou a considerar, também, as chamadas *metáforas de nível genérico*: primeiramente, a personificação. Ao estudar poemas ingleses, observou que a morte era personificada como agente, somente em contextos específicos (por exemplo, como motoristas, cocheiros, ceifeiros, devoradores etc.) e não em outros. Observou, nesse aspecto, que o aspecto CAUSAL influenciou, diretamente, as formas de mapeamentos entre os domínios fonte e alvo, de modo que somente ocorriam tais mapeamentos com eventos que se assemelhassem com o evento MORTE. Era a “forma de evento” que determinava tais escolhas (LAKOFF, 2012[1990], p.40). Em segundo lugar, analisou os provérbios. Demonstrando a dificuldade para entender alguns deles, utilizou-se, como ilustração, do provérbio asiático “O cego culpa o fosso”. Após realizar o levantamento dos múltiplos mapeamentos que esse provérbio

oferece, entendeu tal estrutura como o esquema de nível genérico. Foram as possíveis aplicações das correspondências dentro desse esquema que possibilitaram a compreensão metafórica do provérbio, através das estruturas de nível genérico, de modo a delimitar sua interpretação e aplicação em determinadas situações cotidianas, em detrimento de outras. Desse modo, reconhece a parcialidade dos mapeamentos metafóricos, na medida em que entende os conceitos apreendidos pelo ser humano enquanto resultantes de sua experiência corpórea e das interações sensoriais do próprio corpo com o mundo e a realidade, sendo a partir desse arcabouço concreto e mental que há a apreensão de novas ideias, pela evocação dos esquemas de imagens.

Assim, percebe-se que tanto a construção metafórica quanto a expressão linguística estão atreladas ao contexto cultural, já que a projeção entre domínios ocorre mediante o aproveitamento de conceitos existentes tanto na mente do falante quanto na sociedade, visto que sem essa partilha, seria impossível criar novos domínios. Defendese, nesse sentido, que quaisquer conceitos são apreendidos pela mente humana através de construções metafóricas:

O que é mais interessante, e que acho mais instigante, é o fato de muitos dos conceitos mais básicos, em termos de semântica, também serem entendidos metaforicamente – conceitos como tempo, quantidade, estado, mudança, ação, causa, propósito, meio, modalidade e até mesmo a ideia de uma categoria. Essas noções entram normalmente nas gramáticas das línguas, e, se são realmente metafóricas por natureza, então a metáfora se torna um elemento central para a gramática.

(LAKOFF, 2012[1990], p.21).

Assim, a partir das experiencições corporais e ambientais, se estabelecem as diversas tipologias classificatórias para as metáforas. A mais clássica delas, proposta por Lakoff e Johnson (2002[1980]) levanta três tipos principais, a saber, *estruturais*, as *orientacionais* e as *ontológicas*. Kövecses (2010), retomando essa taxonomia clássica, aponta quatro principais critérios que possibilitam a identificação de distintas classificações, exatamente a partir das funções das metáforas na geração dos novos sentidos, a saber: a *convencionalidade*, a *função cognitiva*, a *natureza* e o *nível de generalidade*.

A respeito da *convencionalidade*, entende-se que uma metáfora seja convencional quando já está tão arraigada na forma de pensar sobre um domínio abstrato, que as ex-

pressões linguísticas não causam mais estranhamento ao próprio falante, identificadas como “[...] expressões bem usadas, formas clichês de falar sobre domínios abstratos”¹⁰ (KÖVECSSES, 2010, p.34). Um exemplo apresentado pelo autor é a expressão linguística “Parem o mundo. Quero descer!”¹¹, que, sendo uma expressão metafórica nãoconvencional, ainda assim remete à metáfora conceptual A VIDA É UMA VIAGEM. Nesse sentido, expressões cotidianas convencionais para expressar a mesma metáfora seriam: *Ela se encontra em uma encruzilhada!*, *Não sei onde vou chegar com esse comportamento*, dentre outras, em que a metáfora em questão emerge com mais fluidez na mente do falante.

Por sua vez, a *função cognitiva* remete às formas que habilitam o falante a reconhecer um conceito seja associando-o com outro ou relacionando-o com suas experiências corporais e espaciais, o que permite estabelecer a seguinte classificação¹²:

Metáforas Estruturais: ocorrem quando “um conceito é estruturado metaforicamente em termos de outro” (LAKOFF; JOHNSON (2002[1980], p.59). Um exemplo clássico apresentado pelos autores é a metáfora TEMPO É DINHEIRO, revelada por expressões metafóricas como em “Ele está *desperdiçando* meu tempo”, sendo DINHEIRO o domínio-fonte e TEMPO o domínio-alvo, já que ambos compreendem um conceito em termos do outro, remetendo à possibilidade de valoração por sua importância social, por poderem ser perdidos, desperdiçados ou aproveitados. Assim, “o domínio fonte provê uma relativamente rica estrutura de conhecimento para o conceito-alvo [de modo que] a função cognitiva dessa metáfora é habilitar o falante para entender o alvo A através dos significados da estrutura do [domínio] fonte B”¹³. (KÖVECSSES, 2010, p.37).

Metáforas Orientacionais: são aquelas que, segundo Lakoff e Johnson (2002[1980], p.59-60),

organizam todo um sistema de conceitos a partir de outro [...]. Tais orientações metafóricas não são arbitrárias, elas têm uma base na nossa experiência física e cultural. Embora as oposições binárias para cima para baixo, dentro-fora etc, sejam físicas em sua natureza, as metáforas orientacionais baseadas nelas podem variar de uma cultura para outra.

¹⁰ Tradução nossa.

¹¹ Optou-se por discutir aqui os tipos clássicos de metáforas apresentados por Lakoff e Johnson (2002[1980]), embora não se desconheça o fato de que as discussões sobre as metáforas já incluem outras classificações das mesmas, sob outras perspectivas teóricas, dentro da própria Semântica Cognitiva.

¹² Tradução nossa.

¹³ Tradução nossa.

Tais oposições espaciais são experienciadas pelo ser humano a partir de sua interação com o mundo físico através de seu corpo. Assim como se percebe na metáfora FELIZ É PARA CIMA, que tem sua base física na noção de que a postura ereta corresponde ao estado emocional positivo, em detrimento de “postura caída [que] corresponde à tristeza e depressão”. (LAKOFF; JOHNSON, 2002[1980], p. 60).

Metáforas Ontológicas: possibilitam a conceptualização do mundo baseando-se em entidades e substâncias, o que “permite-nos selecionar partes de nossa experiência e tratá-las como entidades discretas ou substâncias de uma espécie uniforme”. (LAKOFF; JOHNSON, 2002[1980], p.75-76). O exemplo clássico apresentado pelos autores é o caso da metáfora INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE, que indica a possibilidade de agir em relação a esta “entidade”, e/ou de interagir com ela, como sugere a expressão metafórica *Precisamos combater a inflação*. Assim sendo, a variedade de experiências cotidianas com objetos físicos amplia as possibilidades de criação de metáforas ontológicas, ao se buscar conceptualizar “eventos, atividades, emoções, ideias” (LAKOFF; JOHNSON, 2002[1980], p.76), ou outros participantes de um domínio experiencial que sejam menos claramente definidos do que o domínio espacial, por exemplo. Kövecses (2010) relaciona a função cognitiva das metáforas ontológicas a sua possível ressignificação através de novas metáforas estruturais, apontando, assim, para uma não delimitação rígida entre os tipos de metáforas:

Dado que experiências não-delineadas recebem um status mais delineado via metáforas ontológicas, falantes podem usar estas metáforas para tarefas mais específicas: (1) para referir, quantificar ou identificar aspectos da experiência que têm sido mais delineados [...] (2) uma vez que nenhuma experiência tem recebido o status de uma ‘coisa’ através de uma metáfora ontológica, a experiência então conceptualizada pode ser estruturada futuramente pelo significado das metáforas estruturais.

(KÖVECSES, 2010, p.39)¹⁴.

Outro ponto a se destacar é a impossibilidade de determinar de modo preciso e decisivo quantas ou quais metáforas podem surgir em processos semelhantes, já que cada cultura conceptualiza o mundo de forma diferente, o que licencia o sujeito a estabelecer seu processamento linguístico dentro dos limites da coerência comunicativa de sua comunidade, de forma perspectivista.

¹⁴ Tradução nossa.

Ainda retomando a proposta classificatória de Kövecses (2010), sobre a *natureza* das metáforas, o autor postula que as metáforas, de acordo com sua *natureza* podem ser baseadas em *conhecimento* ou *imagens*. As do primeiro tipo são constituídas por elementos básicos do conhecimento que são mapeados ou projetados entre os domínios fonte e alvo. Já as do segundo tipo, chamadas também *metáforas de esquemas de imagens*, mobilizam os MCI's dos esquemas de imagens. As experiências físicas ocasionam a referência inconsciente aos esquemas de imagens, que, por sua vez, estruturam metaforicamente os conceitos-alvo. O autor aponta que esse tipo de motivação metafórica, por si só, é muito limitado, já que, para um maior aprofundamento na compreensão das metáforas, será necessária uma compreensão sobre o referido nível cultural. Essa co-dependência aponta para o quarto e último critério – o *nível de generalidade* – a partir do qual, as metáforas de nível mais *específico* oferecerão mais detalhes em sua formação estrutural (a exemplo da metáfora A VIDA É UMA VIAGEM), ao contrário das genéricas, que dispõem de pouca informação a respeito do significado evocado, como nas metáforas primárias, a exemplo de MAIS É PARA CIMA. Dessa forma, o modelo de classificação das metáforas proposta por Kövecses (2010) pode proporcionar ao analista uma perspectiva mais ampliada de abordagem dos dados, ao assumir outros olhares sobre o processamento metafórico, entendendo-o como um fenômeno que envolve múltiplas nuances.

3. Últimas considerações

Entende-se, nesse sentido, que como nenhuma teoria pode surgir livre de influências anteriores, julgou-se pertinente desenvolver um olhar retrospectivo sobre as influências precedentes, e o que, dessas, se reformulou e repensou sobre um mesmo e tão complexo fenômeno de investigação: a metáfora. No entanto, julgou-se contraproducente, mediante o espaço limitado de que se dispõe para a escrita de um artigo, apontar e discutir exaustivamente todas as teorias da metáfora de que se tenham notícias, em todos os seus aspectos, já que se objetivou, apenas, apontar alguns caminhos já trilhados por teóricos que compartilharam de algumas inquietações semelhantes àsquelas apresentadas na contemporaneidade pelo arcabouço teórico da SC.

Assim, após observar os construtos teóricos sobre as formas de conceitualização metafórica, o longo do tempo, acredita-se ter ficado evidente o caráter experientialista subjacente aos fenômenos de conceptualização. Assim, é possível estabelecerem-se relações entre questões culturais e históricas atinentes aos fenômenos em análise, no

processo de compreensão das construções metafóricas. Assim sendo, espera-se que o presente estudo possa ter resultado em um contributo para estudos semânticos futuros, em especial, aqueles de cunho cognitivista.

Referências

ARISTÓTELES. Poética. Trad. Eudoro de Souza. 2.ed. São Paulo: Ars Poética, 1993. [Texto bilíngue grego-português. Tradução portuguesa cedida pela Ed. Globo S.A. Texto em grego baseado na edição da Les belles lettres, de 1932].

BETANCUR GARCÍA, Marta Cecília. Metáfora y ver como: la creación de sentido de la metáfora. Manizales: Editorial Universidad de Caldas, 2006.

CASTILLO, Jesús Martínez del. La lingüística cognitiva: análisis y revisión. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2008.

DUTRA, Luiz Henrique de Araújo. O poder cognitivo da metáfora. In: Revista educação e cultura contemporânea. Vol.8, n.17, 2011. p.1-22. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/173/131>. Acesso em 24 jul. 2021.

ECO, Umberto. Da árvore ao labirinto: estudos históricos sobre o signo e a interpretação. Trad. Maurício Santana Dias. Rio de Janeiro: Editora Record, 2013.

KÖVECSÉS, Zoltán. Metaphor: a practical introduction. 2.ed. New York: Oxford University Press, 2010.

LAKOFF, George. A hipótese da invariância: o pensamento abstrato está baseado em esquemas de imagem? In: SIQUEIRA, Maity; OLIVEIRA, Ana Flávia Souto de (Orgs.).

Cadernos de Tradução – Linguística Cognitiva. Tradução: Larissa Brangel; Dalby Diensbach. Porto Alegre, n. 31, jul-dez, 2012, p. 7-46. [obs- traduzido com a autorização do autor, a partir do texto em inglês LAKOFF, George. The invariance hypothesis: is abstract reason based on image schemas? In: Cognitive Linguistics, v. 1, n. 1, p. 39-74, 1990].

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. Metaphors we live by. Chicago: University of Chicago Press, 1980. Tradução brasileira: Metáforas da vida cotidiana. ZANOTTO, Mara Sophia (coord. de tradução- Grupo GEIM). São Paulo: EDUC/ Mercado de Letras, 2002.

49 LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. Philosophy in the flesh. Chicago: The University Chicago Press, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio A propósito da metáfora. In: Revista Estudos Linguísticos. Belo Horizonte, v.9, n.1, p.71-89, jan./jun. 2000. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/viewFile/2319/2268>. Acesso em 24 jul. 2021.

PASCHOAL, Maria Sofia Zanotto. Em busca da elucidação do processo de compreensão da metáfora. In: PONTES, Eunice. (Org.) A metáfora. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. (Série Pesquisas) p.115-130.

RICOEUR, Paul. A metáfora viva. Trad. Dion Davi Macedo. São Paulo, Edições Loyola: [1975] 2000.

SAÍZ, Carmen Llamas. Metáfora y creación léxica. Navarra: EUNSA (Ediciones Universidad de Navarra), 2005.

SCHRÖDER, Ulrike. Os precursores filosóficos da teoria cognitiva das metáforas. In: Cadernos de Estudos Linguísticos. v.46, n.2 Campinas: Jul./Dez.2004. p.243-252. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/1572/1146>. Acesso em 16 abril 2015.

SILVA, Eliane Santos Leite da; ALMEIDA, Aurelina Ariadne Domingues. Metáforas do trabalho em textos do Facebook. In: DA HORA, Dermeval; *et.al.* (Orgs). Anais. XVII Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL). 14 a 18 de julho de 2014. João Pessoa: Ideia, 2014.

SILVA, Eliane Santos Leite. Um estudo sociocognitivo de conceptualizações do trabalho em textos jornalísticos dos séculos XIX, XX e XXI. 2017. 370f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26631>. Acesso em 24 jul. 2021.

O Silêncio e canto: outras margens de sentido na poética de Érica Azevedo

Juliana de Souza Gomes Nogueira¹

Introdução

Este trabalho empreende uma leitura analítica da poesia de Érica Azevedo, com o escopo de perceber como as imagens do silêncio, explícitas ou sugeridas, ressaltam a importância da linguagem poética, enquanto lugar paradoxal de memória e inauguração na obra da autora. Lugar onde a voz lírica performatiza, cantando a própria identidade, ao recusar os modelos e assumir uma posição reflexiva no papel de criar a si mesma frente aos padrões impostos pela sociedade e à necessidade de valorização da memória ancestral. Mas é também a linguagem poética um lugar de renovação da própria linguagem, um lócus de escuta e de diálogo entre o sujeito lírico e o poema; o qual reverbera a percepção atenta, sensível e aberta da artista.

A poeta Érica Azevedo é integrante do grupo *Confraria Poética Feminina* e das plataformas *Escritoras Negras da Bahia e Mapa da Palavra*. Além de ter participado de várias coletâneas de poesia, como “Sangue novo: 21 poetas baianos do século XXI” (2011), “Confraria Poética Feminina” (2016), “Confraria Poética Feminina II” (2018) e “O Sarau: doze poetas viscerais recitando na boca da noite”, tem publicadas as obras: “Vida em poesias” (2002), “Outros eus” (2013), “A chuva e o labirinto” (2017) e “Catavento de sonhos” (2019).

Dos temas mais relevantes na escrita de Érica Azevedo, certamente, o jogo entre o dito e o não-dito sobressai, devido à multiplicidade de elementos que abarca e reelabora poeticamente. No poema “O canto da borboleta” (AZEVEDO, 2017, p. 51), por exemplo, a mesma música que leva a voz lírica a “molhar os versos” a faz também “Silenciar”. Pois o

²⁰ Juliana de Souza Gomes Nogueira é Doutora em Literatura e Cultura (UFBA), Mestre em Literatura e Diversidade Cultural (UEFS), Graduada em Letras Vernáculas (UEFS) e Professora de Literaturas de Língua Portuguesa do IFBA. Atualmente, é Pesquisadora Líder do Grupo de Pesquisa Linguagens, Culturas e Identidades.

²¹ Apesar de termos mencionado apenas as obras poéticas, Érica Azevedo também já publicou contos em coletâneas, como “Confraria em Prosa” (2020) e “Tudo no mínimo: antologia do miniconto da Bahia”.

silêncio, pleno de significados, conforme explica Eni Orlandi (2007), amplia a significação do labor poético e da luta pela liberdade plena na escritura da artista.

O silêncio e o dito não constituem elementos separados. Como explica Octavio Paz (1982, p.182), “Negação e afirmação, falta e plenitude coexistem em nós. São nós. O ser implica o não ser; e vice-versa”. Pode-se dizer, desse modo, que também o silêncio implica a linguagem verbal, ao conferir significados potenciais à existência humana. Afinal, a relação entre os aparentemente opostos não é fixa, logo, não pode limitar a compreensão das coisas e dos fenômenos do mundo. Antes, permite perceber os caminhos, as experiências e as margens outras que surgem das conexões entre a palavra e o silêncio. De igual modo, o verso que canta também silencia, a fim de que – nascendo como uma provocação – o mesmo sentido que nele vigora se desfaça.

Movendo os silenciamentos: ser “mulher/ num mundo cheio de espinhos”

No poema “Currículo”, de Érica Azevedo (2019, p. 44), a voz lírica apresenta, por meio de negações, a poesia de uma mulher que não se conforma com os padrões impostos por uma sociedade historicamente machista, na qual a imagem da mulher precisa atender a um padrão brancocêntrico e eurocentrado:

Não tenho corpo de modelo
Nem seios de escultura
Não tenho nariz, bunda, boca e pernas
de porcelana.

Não nasci flor
Não cresci boneca
Nem fui transformada em princesa.

Meu canto
não é de sereia.

Brinco com versos
Transformo minha lágrima e meu riso
em percurso.
Sou mulher
num mundo cheio de espinhos.

Às vezes sou luva,
Outras beija-flor.

A recusa aos modelos é a negação ao significado aprioristicamente determinado do corpo feminino. Essa negativa afasta as imagens centralizadoras que fixam nos campos da política, do Direito, da sociedade, da Literatura, das ciências e da história um perfil feminino submisso, frágil e dependente. Além disso, esse afastamento sublinha um dos aspectos mais relevantes da poesia de Érica Azevedo: o caráter fundante da linguagem poética.

A linguagem é fundante, porque inaugura sentidos diversos; os quais não cabem nos rótulos da “modelo”, do corpo escultural, do corpo de “porcelana”, da “boneca”, da “flor”, da “princesa”, nem mesmo da “sereia” romantizada. Na poesia de Érica Azevedo, a linguagem é especialmente fundante quando a voz lírica assume a direção na construção dos próprios significados, não admitindo que o seu canto seja invadido pelos discursos que limitam o protagonismo da mulher. Por essa razão, o título “Currículo” resgata a significação etimológica do vocábulo, ao indicar um processo, um caminho de vida que é traçado pela voz lírica.

Ao protagonizar, de modo consciente, a criação de si e de sua história (“percurso”) pelo canto, a voz lírica se afasta do essencialismo, revestindo a sua poética de historicidade atemporal. Esse movimento vai de encontro aos primeiros feminismos estudados por Judith Butler (2011); os quais, segundo a filósofa, acabaram por fixar a categoria mulher em uma tentativa de conformarem-se à política de matriz heterossexual. Fugir dessa fixidez é, como se nota na poesia de Érica Azevedo, abandonar as oposições que classificam e determinam o perfil e o papel das mulheres nas sociedades. Por esta razão, a voz poética ousa dizer: “Às vezes sou luva, / Outras beija-flor”. Nestes versos, a locução adverbial ressalta a visão de que a história da mulher deve ser marcada por escolhas que dependem do que ela mesma quer (em função de momentos não previsíveis) e não do determinismo imposto pela sociedade.

As negações reiteradas pelo poema “Currículo” ao passo em que pontuam os discursos questionados e abandonados por uma poética reflexiva movem os históricos silenciamentos. Dessa forma, a cada verso que nega um discurso, sugestivamente aparecem – para o leitor – muitas outras mulheres não representadas, isto é, não encaixadas no padrão da princesa branca, loira e com pele de porcelana.

Como ensina Eni Orlandi (2007), politicamente, o silêncio tanto insere o sujeito em formações discursivas historicamente determinadas quanto o impede de dizer livremente, enfraquecendo os sentidos. Nesta última face de censura, o silêncio tem materialidade linguística e histórica, produzindo os efeitos de falar e calar. Imposto, o silêncio torna-se cruel por imprimir aos corpos e às mentes limites que a subversão persistente e criativa teima em transformar pela produção dos sentidos silenciados. Por essa razão, negar textual e reiteradamente um padrão de feminilidade branca, heterossexual e eurocentrada torna-se fundamental para valorizar as subjetividades múltiplas das mulheres, bem como das consideradas identidades minoritárias, como as negras, homoafetivas, indígenas e das pessoas com deficiência.

Ouvir o silêncio dos antepassados

Se o silêncio enfraquece a significação pela perda de referências, em uma cultura marcada pelo silenciamento histórico de povos arbitrariamente explorados, convocá-lo torna-se papel fundamental da poética de Érica Azevedo. É nessa perspectiva que, no poema “O velho” (AZEVEDO, 2017, p. 56), publicado na coletânea “O Sarau”, o silêncio imposto aparece como imagem que a voz lírica interpreta e reelabora:

As mãos do tempo
Confundem minha memória:
Meus ancestrais ainda dançam açoitados
e cantarolam para desviar as lágrimas.

Minha língua nova
carrega o peso do passado
e grita novos caminhos.

Minhas tribos se misturaram
no aguaceiro do tempo
e pulsam em meu ventre
mostrando que não tenho a idade do espelho.

Nesse poema, o processo de silenciamento imposto ao longo da história ao povo negro é sugerido pela necessidade de tornar o canto lírico em canto coletivo. Assim sendo, a idade do sujeito lírico que se apresenta identifica-se mais à do velho que à do espelho, porque contempla uma ancestralidade negra que, apesar de trazer a memória de uma história trágica, resiste entre danças e cantos a denunciar a arbitrariedade da

opressão. No Brasil, as imagens dessa resistência são particularmente importantes para a leitura histórico-crítica que é feita do preconceito de cor, uma vez que as narrativas e os rituais das religiões de matrizes africanas contribuíram fortemente para a manutenção da memória dos povos que foram escravizados durante a colonização.

No texto, a ideia de pertencimento é reforçada pela mistura de tribos, numa possível referência às etnias que foram obrigadas a partirem da África para o Brasil, bem como pela confluência de temporalidades. No poema, o jogo entre o velho e o novo dá voz a uma premência: falar pelos que foram obrigados a se calarem. Essa relação instaura a rememoração, mas também mostra a presença do passado na contemporaneidade. A “língua nova” carrega, assim, “o peso do passado/ e grita novos caminhos”, isto é, a dupla tarefa de fazer aparecer no presente a linguagem encoberta de um passado em que as relações assimétricas de poder propiciaram a escravização negra, bem como a tarefa difícil de desmascarar o discurso arbitrariamente preconceituoso que ainda teima em permanecer na sociedade brasileira.

Nesse ponto, o poema “Recordar é preciso”, de Conceição Evaristo (2008), dialoga com o texto de Azevedo ao trazer esse amálgama temporal, mostrando o quanto a recordação é relevante para o fortalecimento da memória da resistência negra:

O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos
A memória bravia lança o leme:
Recordar é preciso.

O movimento vaivém nas águas-lembranças
dos meus marejados olhos transborda-me a vida,
salgando-me o rosto e o gosto.
Sou eternamente naufraga,
mas os fundos oceanos não me amedrontam
e nem me imobilizam.

Uma paixão profunda é a bóia que me emerge.
Sei que o mistério subsiste além das águas.

No poema de Evaristo, como no de Azevedo, a memória do sofrimento não imobiliza. Pelo contrário, fortalece a certeza de que é preciso continuar a remar pela recordação, reinscrevendo – no texto poético – as lutas e os desafios que aproximam ascendentes e descendentes. Nos dois textos, portanto, as lágrimas não significam medo, mas antes

a coragem para criar, frente ao mistério que é o futuro, uma linguagem que não apenas combata o preconceito, mas enraíze as falas e os feitos dessa resistência.

A necessidade de criar não reforça o sentido passivo e negativo que foi atribuído nas formas sociais da cultura brasileira ao silêncio, como explica Eni Orlandi (2007). A leitura do silêncio, ao contrário, implica o resgate histórico das formas de resistência por meio da criação de uma memória poética. Afinal, como ressalta Jacques Le Goff (1990), a memória atravessa a história e a alimenta.

A busca pela consolidação dessa memória da resistência permeia a literatura de autoria negra brasileira, construindo um arcabouço simbólico caracterizado pela “matéria da cultura africana que sobreviveu na América em presença da cultura europeia e indígena” e que “utiliza o aporte desta cultura resistente em uma produção que servirá para singularizar um grupo, fornecendo-lhes mitos, símbolos e valores, em suma, elementos que permitem a emergência de uma imagem positiva de si próprios” (BERND, 1987, p. 86).

Para Duarte (1998), a literatura de autoria negra é empenhada em um projeto que suplementa a literatura brasileira canônica, edificando,

no âmbito da cultura letrada produzida pelos afrodescendentes, uma escritura que seja não apenas a sua expressão enquanto sujeitos de cultura e de arte, mas que aponte o etnocentrismo que os exclui do mundo das letras e da própria civilização. Daí seu caráter muitas vezes marginal, porque fundado na diferença que questiona e abala a trajetória progressiva e linear da historiografia literária canônica (DUARTE, 1998, p. 12).

Duarte lembra que um aspecto importante para o fortalecimento dessa produção é a recepção crítica. O número ainda insuficiente de estudos e pesquisas a respeito, de acordo com o pesquisador, advém da pouca presença da disciplina Literatura Afrobrasileira nos currículos de graduação e pós-graduação de boa parte dos cursos de Letras presentes no Brasil. Nos últimos anos, houve incremento dessas áreas, bem como da publicação de novos escritores negros, mostrando que não é possível silenciar acerca dessa rica produção. Mas é ainda preciso que mais esforços sejam realizados, a fim de que a literatura de autoria negra brasileira alcance mais leitores.

Érica Azevedo integra esses novos artistas que fazem do resgate da memória ancestral negra uma pulsão e também uma necessidade, vislumbrada no dever de publicar as palavras que “pulsam em meu ventre”. Em uma de suas acepções, o ventre simboliza, consoante explicam Chevalier e Gheerbrant (2009, p. 937), o retorno à maternidade que protege, isto é, à fecundidade simbólica das palavras, dos gestos e dos sons ignorados pela historiografia oficial. A metáfora do ventre trazida pela poesia de Azevedo indica, portanto, que não basta voltar ao passado, mas é preciso experimentar poeticamente essa gestação da palavra ancestral, permitindo que ela seja acolhida, porque é, ao mesmo tempo, criança e velho; é palavra recentemente acolhida, mas, na verdade, 56 faz parte do início da história. Permitir que mais leitores experienciem a força e o vigor dessa palavra ancestral é também dever da crítica literária.

Poema, lugar de memória

O poema abriga a memória que ressignifica, poética e criticamente, o não-dito. Em “Confissão” (AZEVEDO, 2013, p. 50), uma composição altamente metapoética, percebe-se esse aspecto no jogo entre silenciar e escrever, descentralizando a linguagem verbal:

me desnudo por inteiro quando escrevo
na nudez da escrita percorro as entranhas
do meu ser agonizante,
pesado, fluido.

grito e silêncio
sempre,
até que a última palavra do verso
cubra-me de nudez.

Nesse poema, a significação em movimento aparece como ritual próprio da criação que se despe a cada vez que se reveste da palavra. Silenciar, desse modo, é tão importante quanto gritar; é deixar aparecer o que ainda não está pronto para ser dito; é limpar os excessos de sentido; é estar, paradoxalmente, “pesado” e “fluido” o suficiente para não se prender nas malhas da linguagem, no sentido determinado que rotula e limita. É por essa razão que escrever é ficar nu, despido das ideias, das formas e das experiências pré-concebidas que mais separam que unem. Por esse mesmo motivo, o eu lírico aparece no masculino, sugerindo que escrever é se abrir às possibilidades. Nessa direção, a escrita é um grito de libertação, dando luz ao que necessitou ser gestado pelo (e entre as malhas do) silêncio.

Dessa maneira, a descentralização da linguagem verbal traz o silêncio como parte essencial do processo criador e da própria materialidade do poema. Orlandi (2007) discute o quanto o silêncio não deve ser considerado como mera ausência, uma vez que ele funda significados que não podem ser ignorados. O silêncio no poema, portanto, não pode ser confundido com o silenciamento, ação política que esconde outros dizeres. Mas deve ser percebido – assim como a palavra – enquanto elemento fundador de significação.

O silêncio poético nega dizer o que é imposto, recusa calar-se acerca do que foi censurado, ao velar pela liberdade de ser pleno, isto é, de ser livre para realizar as próprias escolhas. No poema “Silêncio” (AZEVEDO, 2017, p. 57), essa busca pela plenitude reaparece:

No silêncio busco palavras
que não querem nascer.
Prenhe o abismo aborta
os ecos dos espelhos ao redor.

O silêncio é faca sem lâmina
a ferir pássaros tristes
e acalantar asas feridas:
sentença e dádiva do presente.

Enquanto a caneta repousa, a alma cansa
Amanhã, talvez, haja o encontro
entre a palavra que pulsa no peito
e o papel que teima permanecer em branco.

Aqui, novamente, a natureza fundante do silêncio aparece; mas na sua forma ambígua, como aquele que fere, porém também acalenta. Sentença e dádiva, o silêncio não se absolutiza na poesia de Érica Azevedo, mas deve alcançar a justa medida. Dessa forma, recusa-se tanto o excesso (“prenhe o abismo aborta/ os ecos dos espelhos ao redor”) quanto a falta (“Enquanto a caneta repousa, a alma cansa” e “o papel que teima permanecer em branco”).

O silêncio aparece na poesia de Érica Azevedo como a escritura abordada por Jaques Derrida (2005). Em “A farmácia de Platão”, o filósofo compara a escritura ao “phármakon”, um elemento ambivalente que, sendo veneno e antídoto, questiona as estruturas estáveis e centralizadoras erigidas pela metafísica ocidental. De igual maneira, na poesia de Azevedo, não há certezas (“Amanhã, talvez [...]”). Prefere-se, de tal modo, a dúvida à reificação de uma linguagem que – bastando a si mesma – negasse o sujeito que a busca e

se constrói e se reconstrói ao longo da história. Pois o silêncio é prejudicial quando nega a liberdade (“O silêncio é faca sem lâmina/ a ferir pássaros tristes”). Porém, ele é também potência quando vislumbrado enquanto escolha e estratégia a “acalentar asas feridas”.

O silêncio surge, portanto, como uma alternativa ao excesso de discurso, ampliando as possibilidades de subjetivação, uma vez que à medida que se recolhe no silêncio, o sujeito lírico – ao ser ferido – igualmente se liberta. No silêncio, a voz poética não fica silenciada. Pelo contrário, abre para a reflexão do que está dito e do que poderia (deveria) ser dito, mas foi silenciado.

A experiência da criação emerge como tensão crítica entre inspiração (“a palavra que pulsa no peito”) e labor poético (“e o papel que teima permanecer em branco”). Personificado, o papel em branco constitui, no texto em análise, uma figuração do exercício de desvestir-se de linguagens, apagando os vestígios das metáforas gastas que limitam os sujeitos, suas histórias e produções.

Em “Cata-vento de sonhos” (AZEVEDO, 2019, p. 23), outro poema de Azevedo, o silêncio surge a partir do diálogo entre o velho e o novo, instaurando uma relação de completude entre as imagens do passado, do presente e do futuro:

O pássaro no galho da árvore
[condenada]
enche o quintal de alegria
e as asas de esperanças.

Os olhos de saudades do idoso
[paciente]
que mira o pulso e o soro
registra a urgência dos dias.

Na roda da vida a captar emoção,
palavras lâminas fogem
e deixam rastros, ponteiros
que tecem contos com sabor de vento
e despertam cantos de sonho.

A palavra é lâmina que capta o amálgama dos tempos vislumbrado nas imagens da árvore idosa e do pássaro. Mas o silêncio apenas aparentemente não é, porque – conforme visto no poema “Silêncio” – este também corta. Se a palavra capta emoção, registra e

deixa rastros é porque o silêncio que a corta – ao significar de outros modos – colabora, como o idoso paciente, para que o canto seja novo e desperto a cada leitura.

O silêncio a que a poeta recorre, portanto, não é o silenciamento político perverso que apaga e anula as experiências, como já dito; contra o qual a arte poética de autoria negra luta. Pelo contrário, o silêncio na poesia de Érica Azevedo deve ser entendido como um elemento potencializador das subjetividades históricas plurais, passadas e presentes, por estimular que elas se entremecem e se narrem pelos cantos orais e escritos. Somente, assim, o diálogo poético entre o velho e o novo pode ser compreendido em sua face complexa de libertação e ancoragem.

A imagem do velho que – como planta enraizada – compreende a vida como um ciclo finito pode tocar a liberdade do pássaro, por meio da escrita, pois, como ressalta a voz poética, a palavra tece contos e desperta cantos de sonhos. A palavra é, por fim, rastro, memória e construção tecida no silêncio. A palavra é verbo que provém do silêncio do labor poético e grita a voz dos velhos ancestrais pela imagem da liberdade e da esperança.

Considerações finais

A memória, consoante ensina Le Goff (1994), faz parte do jogo do poder. É por essa razão que o exercício de lembrar nunca foi somente o de festejar. Ele é também “um peso”, uma necessidade de denunciar e combater, como marca a poética de Érica Azevedo. Recordar é, dessa maneira, criar; é reelaborar; é dar a ver, ao se colocar em jogo o dito e o não-dito. É assim que, na escrita de Érica Azevedo, o silêncio é convidado a falar. Sem absolutos, essa poesia clama a palavra renovada que se recolhe do papel para reaparecer plena de crítica e sensibilidade ao desfazer os sentidos vigorantes.

Politicamente, o não-dito pode significar o que não pôde ser dito e ficou escondido. Por isso, o trabalho de todo artista deve ser também apresentar a violência do enfraquecimento de significados históricos relevantes para os sujeitos. Por outro lado, a relação com a arte exige que o próprio artista fira os sentidos fixos (centralizadores/uniformizadores) e, paradoxalmente, se recolha abdicando da violência sobre a lingua-

gem para permitir a insurgência de significações não pretendidas. Nesse intuito, a poesia de Azevedo se lança sobre a escuta do silêncio, descentralizando a linguagem verbal, ao negar a fixidez dos sentidos erigidos por discursos que negam aos sujeitos o direito de falarem por si próprios e terem as suas identidades valorizadas.

Nessa perspectiva, escutar o silêncio torna-se lutar pela liberdade dos sentidos, numa busca constante por rever-se reflexivamente e aceitar a natureza ilimitada da significação e das possibilidades de subjetivação. A percepção do silêncio vai sendo, assim, entretecida ao caráter fundante da linguagem, ressaltando a natureza complexa e permanente do jogo de significações entre o que está posto e o não-dito, entre a mesma memória que desabriga para reabrigar novos sentidos.

Referências

AZEVEDO, Érica. In: OLIVEIRA, Edson (org.). O Sarau: doze poetas viscerais recitando na boca da noite. Itabuna, Mondrongo, 2017, p. 56 e 57.

AZEVEDO, Érica. Outros eus. Simões Filho: Kalango, 2013.

AZEVEDO, Érica. Cata-vento de sonhos. Itabuna: Mondrongo, 2019.

60 BERND, Zilá. Negritude e literatura na América Latina. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

BERND, Zilá. Introdução à literatura negra. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. Dicionário de símbolos. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

DERRIDA, Jacques. A farmácia de Platão. São Paulo: Iluminuras, 2005.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura e afrodescendência. In: Literatura, política, identidades. Belo Horizonte: FALE-UFMG: 2005. p. 113-131. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/>>. Acesso em 08 de fev. de 2017 EVARISTO, Conceição. In: Poemas da recordação e outros movimentos. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

LE GOFF, Jaques. História e memória. São Paulo: Editora da Unicamp, 1994.

PAZ, Octavio. O arco e a lira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

ORLANDI, E. P. As formas do silêncio – no movimento dos sentidos. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2007.

Subjetividades em movimento: o estrangeiro na obra de Elizabeth Bishop

*Jocelaine Oliveira dos Santos¹
Tiago Barbosa da Silva²*

[...] Morei com meus avós da Nova Escócia. Depois com os de Worcester, Massachusetts, por pouco tempo, fiquei muito doente. Isso quando eu tinha seis ou sete anos. Depois morei com a irmã mais velha de minha mãe em Boston. Costumava ir para a Nova Escócia passar o verão. Quando eu tinha doze ou treze anos, estava madura o suficiente para ir para o acampamento de verão em Wellfleet, até que fui para o colégio interno quando tinha quinze ou dezesseis anos. Minha tia se dedicou a mim e era maravilhosa. Ela era casada e não tinha filhos. Mas meu relacionamento com meus parentes – eu sempre fui uma espécie de visita e acho que sempre me senti assim.³

Elizabeth Bishop

Introdução

A nacionalidade, ou a definição de alguém como nacional de um determinado país, obedece a critérios legalmente instituídos, que emanam do poder soberano de um Estado. Essa definição organiza as pessoas que ocupam um território a partir de uma dinâmica que inclui o estrangeiro ao mesmo tempo que o exclui, posicionando-o em uma esfera diferenciada e em suspensão em relação aos demais.

A condição de estrangeiro, nesse sentido, é uma imposição do ordenamento legal do Estado e não um ato volitivo: ou se é nacional ou não, independentemente do sentimento de pertencimento. Enquanto estrutura legal e institucional, delimitador de um dado território, esta ideia de Estado oferece, portanto, uma matriz jurídica comum ao aparato de prerrogativas de cidadania, obrigações, direitos e deveres a um conjunto supostamente homogêneo de pessoas.

²² Professora da área de Letras do Instituto Federal de Sergipe (IFS/Campus Estância). Doutorado em Ciências Sociais. E-mail: jocelaine.santos@ifs.edu.br

²³ Professor da área de Letras do Instituto Federal de Sergipe (IFS/Campus Estância). Doutorado em Letras. E-mail : tiagob_s@yahoo.com.br

²⁴ Fragmento de entrevista concedida a The Paris Review, disponível em português no livro **Conversas com Elizabeth Bishop**, organizado por George Monteiro.

Ao mesmo tempo, a modernidade nos mostra que

O conceito de um Estado-Nação como uma entidade unificada e homogênea foi desmantelado, sendo hoje percebido como um espaço de uma comunidade imaginada, como afirma Benedict Anderson. Consequentemente, o fluxo transnacional de sujeitos e povos além de fronteiras demarcadas fisicamente favorece não somente o questionamento na crença em um conceito unificado de nação, bem como a contestação da possibilidade de existência de identidades fixas que pressuponham noções essencialistas de autenticidade cultural e de origem. (ALMEIDA, 2009, p. 65).

Por essa razão, essa condição, pode ser vista também como uma forma de relacionar-se com um determinado *locus* cultural, pode ser vista como uma posição do sujeito em relação ao mundo. Uma condição típica do homem moderno que, de tempos em tempos, sai de si, para tornar-se outro, em contato com um mundo novo e desconhecido. O exílio, portanto, surge como condição de existência de sujeitos que se lançam no mundo em um processo que ressalta a fragmentação e o "destempo" do mundo.

Neste trabalho, observamos princípios básicos e objetivos dessa categorização para, em um segundo momento, defender a estrangeirização como um processo subjetivo decorrente de uma vivência em um lugar no qual o sujeito não se encaixa; o lugar primeiro, a terra natal, é transformada em um não-lugar, um espaço de trânsito, que catapulta o indivíduo para um outro, sempre inalcançável.

Para esta análise, tomou-se como *corpus* textos de Elizabeth Bishop, que plasam uma estrangeirização muito anterior à adoção fática da condição de não nacional pela poeta, quando, com mais de quarenta anos, mudou-se para o Brasil. O texto está dividido em duas seções: 'o nacional e o estrangeiro: trânsitos subjetivos e construções identitárias' e 'o exílio de Elizabeth Bishop e a noção de não-lugar'.

Na primeira delas, abordamos as ideias de nacionalidade e a de vínculo genuíno com o país, critério normalmente utilizado para definição de um indivíduo como nacional de um Estado, tentando compreender como esses dispositivos incluem e excluem simultaneamente os sujeitos.

Na segunda, defendemos a tese de que a vida e a obra de Elizabeth Bishop refletem uma relação de estrangeira/exilada com o espaço e que a posição que assume é também uma forma de revolta individual contra a ordem instituída, contra o padrão de poder prevalente; contra, em nível interpessoal, o 'poder colonizador' que normaliza os sujeitos e os insere dentro de um sistema, cuja marca principal é a inferiorização do diferente.

O nacional e o estrangeiro: trânsitos subjetivos e construções identitárias

Nascido em 16 de setembro de 1881 em Hamburgo, na Alemanha, Friedrich Nottebohm possuía cidadania alemã, embora tivesse vivido na Guatemala por 38 anos, entre 1905 e 1943. Em 1939, ele ingressou com um processo bem sucedido para consecução da cidadania de Lichtenstein. Em posse de seu novo passaporte, retornou à Guatemala e informou as autoridades do país sobre sua mudança de nacionalidade. Em 1943, quando tentou retornar à Guatemala, sua entrada foi recusada e ele foi considerado aliado do inimigo alemão. O governo guatemalteco confiscou todos os seus bens e Nottebohm foi extraditado para os Estados Unidos, onde foi mantido em um campo de internamento até o fim da guerra, quando retornou para Liechtenstein, que lhe garantiu proteção contra tratamento injusto por parte do governo guatemalteco e acionou o Tribunal Internacional de Justiça, buscando assegurar o reconhecimento de sua nova naturalidade. Em 1955, o Tribunal Internacional de Justiça, decidiu o Caso Nottebohm, que se tornou paradigmático no direito internacional e nos dispositivos legais de determinação da nacionalidade, já que exigiu, pela primeira vez, a existência de uma ligação social factual com o país do qual se pede a cidadania: "A nacionalidade é um vínculo legal tendo como sua base um vínculo social fático, uma conexão de existência genuína, interesses e sentimentos"⁴ (tradução nossa).

Para Waas (2008), há muitos fatores que podem funcionar como evidência desse vínculo social fático, da conexão genuína, para a atribuição de nacionalidade. A saber: o lugar de nascimento, a descendência, a residência, as ligações familiares, a língua e a etnia. Esses critérios podem ser empregados isoladamente ou em conjunto com outras regras de definição do grupo de nacionais de um determinado país. De modo geral, os critérios se originam em três princípios básicos: o *jus solis*, relacionado ao lugar de nascimento; o *jus sanguinis*, ao vínculo consanguíneo com os ascendentes, e o *jus domicilli*,

²⁵ Nationality is a legal bond having as its basis a social fact of attachment, a genuine connection of existence, interests and sentiments. Tribunal Internacional de Justiça, Caso Nottebohm (Liechtenstein v. Guatemala), 1953, página 23

relacionado ao lugar de domicílio. Em todos os casos, no entanto, o critério é objetivo e emana do ordenamento jurídico de uma dada nação, o que coloca uma questão importante em relação à titularidade da atribuição, do reconhecimento, da garantia e da retirada de uma dada nacionalidade de um sujeito – quem pode decidir sobre a nacionalidade de alguém? Esta questão já está há muito tempo respondida juridicamente: o Estado decide quem é considerado ou não cidadão de um determinado país, a partir de critérios objetivos, instituídos legalmente.

É o Estado, portanto, quem categoriza as pessoas como seus nacionais ou como estrangeiros a partir de elementos objetivos e essa qualificação é responsável, em certo sentido, pela divisão das pessoas em grupos distintos: um maior, no qual se incluem todos aqueles que possuem essa conexão social com a nação, e um grupo menor, formado por aqueles que carecem desse elo. Sendo assim, é o Estado, imbuído de poder soberano, ou seja, a qualidade que tem o poder estatal de se impor, de se sobrepor aos demais poderes sociais (BONAVIDES, 2000), que categoriza e diferencia as pessoas em nacionais ou estrangeiras; ser nacional de um país significa estar sujeito ao seu poder soberano; os estrangeiros, por sua vez, não estão completamente subjugados a esse poder, não estão sujeitos à coação incondicionada promovida pelo estado em um determinado território (ibid.).

Para Jasinski (2012), essa separação categórica cria uma espécie de condição política de exclusão inclusiva, calcada sobre a prerrogativa da fronteira estabelecida para limitação e proteção da *polis*, que na modernidade se atualizou sobre o fundo da Nação, articulando uma diferença entre dentro e fora, exclusão e inclusão. Assim, a condição de estrangeiro, se insere no âmbito simbólico do *homo sacer*, uma obscura figura do direito romano, que foi retomada por Giorgio Agamben (2002), em seu livro ‘Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua’, questionando o circuito da moral tradicional e nos levando a pensar sobre como lidamos com a ação política. O estrangeiro, em certo sentido, é essa figura; sua especificidade está em sua autonomia, marcada por sua exclusão inclusiva no ordenamento jurídico de um dado país.

Viver como estrangeiro pode ser um movimento voluntário ou forçado, exterior ou interior, mas em qualquer caso implica em uma ruptura com uma terra natal que, contrariando o senso comum, nem sempre é um desterro, já que o estrangeiro não deixa de ter uma terra, embora sinta o peso da ruptura. Para Cacciari (apud JASINSKI, 2012, p.

42), "a postura adequada, na sua visão, é a do desapego que produz entrega e incrementa o sentido da "estrangeirização", permitindo ao exilado tornar-se hospedador, ou seja, receber o que se lhe oferece, aceitar sua condição". Nesse sentido, dentro ou fora de suas fronteiras, o estrangeiro "se deixa assimilar, eliminando sua diferença; ou é expulso do presente, conduzido a um "destempo" (GUILLÉN apud JASINSKI, 2012, p. 43).

Na contramão desse pensamento, partindo da avaliação de Heidegger da existência humana no sentido moderno, para Jean Luc Nancy (1996, p. 35): o exílio seria constitutivo da existência humana como o "estar fora de" num movimento que sempre começa e nunca termina, e a existência seria a consciência do exílio. Assim, o homem moderno é antes de tudo um ser estrangeiro, um exilado, cuja vida é um processo contínuo de "*ek-sistere*", de saída de si.

Essa avaliação da condição do estrangeiro e do homem moderno amplia a normativa jurídica, incluindo, na definição de estrangeiro, a subjetividade e o seu sentimento de não pertencimento, principalmente porque

A experiência desses sujeitos em trânsito se revela, portanto, por meio de uma escritura que é frequentemente descrita em termos da pluralidade, fragmentação, multiplicidade da experiência vivida e, sobretudo, da condição do entre-lugar do sujeito migrante, seja essa uma experiência de alienação (um sentimento de não-pertencimento) ou mesmo de liberação de valores arraigados e experiências culturais (no sentido de que novas aflições se tornam viáveis pela vivência em trânsito). (ALMEIDA, 2009, p.66).

É importante se pensar nisso, já que essa condição é sobretudo uma condição subjetiva. Em outros termos, mesmo tendo a nacionalidade muito bem definida legalmente, mesmo residindo por toda a vida em um mesmo lugar, alguns sujeitos podem não pertencer ao *lócus* cultural em que se encontram; podem crescer marcados pela sensação de não pertencimento. E, como tal, nutrem uma relação muito particular com o espaço que habitam; essa condição pode se tornar um traço do sujeito com implicações em seu modo de ver e interagir com o mundo social: uma relação com o não-lugar, que pode também configurar seus trânsitos subjetivos e construções identitárias. São essas as relações que observaremos na seção seguinte.

O exílio de Elizabeth Bishop e o conceito de não-lugar

Originalmente, a palavra exílio significa estar longe de casa, país, ou nação, seja por proibição expressa de retornar, seja por ameaça de prisão ou por punição com morte, caso se retorne. Em *Ad Helviam Matrem*, De Consolatione, Sêneca caracteriza o exílio como uma mudança de lugar, voluntária ou não, sempre dirigida pelo destino. Assim, o exílio seria o deslocamento, (in)voluntário, de um sujeito de um lugar para outro, que pode acontecer mesmo sem mudança espacial.

Para Bianchi (2005), o exílio não é somente ruptura com uma terra, mas também uma realocização dentro de outro lugar, dentro de um lugar estrangeiro onde se improvisa um modo de vida novo. Nesse sentido, o exílio pode ser compreendido como uma ruptura na relação entre o indivíduo e o seu lugar, somada ao rearranjo do estilo de vida provocada pelo novo contexto, que causa o desapareço, o desprendimento de um lugar anterior e a estrangeirização, possibilitando ao exilado, ou ao estrangeiro, uma reorganização a partir também dos elementos do novo lugar; uma espécie de renovação.

Para Jarraway (2003), Bishop, ao lado de outros nomes da literatura norteamericana, é uma subjetividade dissidente que experimenta um processo de "estrangeirização", marcado pelo afastamento de seu *locus* cultural, de seu lugar, e isso caracteriza suas articulações poéticas. Sua subjetividade aproxima-se, mesmo quando ainda nos Estados Unidos, da condição de estrangeiro, que, segundo Kristeva (1991, p. 5, tradução nossa), é empurrado para a errância por uma ferida, geralmente desconhecida, que o força a fugir, a tornar-se o que é:

[...] quando se tem a força para não desistir, resta um caminho a ser descoberto. Fixado em um outro lugar tão certo quanto inacessível, o estrangeiro está pronto para fugir. Nenhum obstáculo o detém, e todo o sofrimento, todos os insultos, todas as rejeições lhe são indiferentes enquanto busca sua terra prometida invisível, esse país que não existe, mas que ele carrega em seus sonhos, e que deve realmente ser chamado de além.⁵

²⁶ Tradução nossa: [...] Quando se tem a força para não desistir, resta um caminho a ser descoberto. Fixado em um outro lugar tão certo quanto inacessível, o estrangeiro está pronto para fugir. Nenhum obstáculo o detém, e todo o sofrimento, todos os insultos, todas as rejeições lhe são indiferentes enquanto busca sua terra prometida invisível, esse país que não existe, mas que ele carrega em seus sonhos, e que deve realmente ser chamado de além.

Sendo assim, uma subjetividade com esses traços vivencia o lugar imediato em relação a outro que está além, no qual esperanças de felicidade são projetadas. Entorpecido pela carga negativa do lugar imediato, causador da ferida, o dissidente tornase indiferente também aos seus aspectos afetivos mais positivos e passa a percebê-lo como um espaço de passagem, provisório. Assim, o lugar é transformado em um espaço de trânsito – um não-lugar, em oposição a um lugar antropológico, que pode ser definido como sendo um fragmento do espaço com o qual se forma uma relação histórica, relacional e identitária, defende Marc Augé (2012), em seu livro *Não Lugares*.

No livro *O não-lugar* em Elizabeth Bishop (2019), cujas reflexões originaram este recorte, pretendi defender que Elizabeth Bishop, em seu processo de tornar-se sujeito, transformou o lugar em não-lugar, exilando-se permanentemente na condição de estrangeira, de dissidente, e que essa dinâmica, constituída em relação direta com seu percurso histórico, está plasmada em sua obra literária. Desse modo, Bishop cresce exilada, forja sua subjetividade na relação com o exílio, aqui compreendido como:

la privation d'un lieu propre pour un peuple ou un individu. Cette privation est le plus souvent vécue ou interprétée négativement, elle s'apparente à une punition, à un acte de pénitence soumis à une durée souvent indéterminée²⁷ (BIANCHI, 2005, p.2).

O exílio, portanto, é o resultado da privação de um lugar bom, ocasionada por experiências negativas, provenientes de interações com condições de vida sistematicamente desfavoráveis. Nesse sentido, o exílio é também um estado de consciência em que o sujeito deseja estar em um lugar no qual se sinta acolhido; ao qual se sinta pertencente. Para Bianchi (2005), nesse estado, o sujeito vive uma alienação da consciência, que está em toda parte e sempre em necessidade de um outro lugar, em errância: ciente de que está lá onde não mais está. Em outros termos, a consciência está sempre projetada em direção a outro lugar, em função de sua ruptura com um lugar anterior.

A morte do pai, as dificuldades psicológicas e a internação permanente de sua mãe, a estabilidade e o afeto encontrados na casa de seus avós maternos e perdidos por força da intervenção de seus avós paternos, a ansiedade, a asma, eczema e as alergias que se sucederam até sua mudança para a casa da tia Maud aos sete anos: todos esses

²⁷ Tradução nossa: a privação de um bom lugar experimentada por um povo ou um indivíduo. Esta privação é mais frequentemente interpretada negativamente, como uma punição por um ato de penitência sujeito a uma duração indefinida.

fatos são responsáveis, de certa forma, pela transformação de sua relação com os lugares pelos quais transitou, configurando-os como não-lugares.

Para Harrison (1999), essas experiências traumáticas transformaram-na em um estrangeira em todos os lugares, sujeitando-a às condições experimentadas por um viajante; um senso de deslocamento, de transitoriedade e de incerteza em relação ao que acontecerá e para onde irá depois; uma espécie de exílio resultante do não pertencimento aos lugares para onde foi removida. Como nos lembra Almeida (2009, p.70): “O estrangeiro nos leva, portanto, ao confronto com esse outro estranho – a quem rejeitamos e ao mesmo tempo com quem nos identificamos que nos fascina e que faz com que as fronteiras se esgarcem, nossos conceitos sejam revistos.”

Assim, o modo como se relacionou com a casa dos avós maternos, inicialmente, e depois com a casa dos avós paternos, é responsável, de certa forma, pela transformação de Bishop em uma habitante permanente do exílio. E como exilada, o mundo é transformado em espaço sem lugar; uma sucessão de não-lugares, definidos aqui a partir de Marc Augé (2012).

Na versão inglesa de seu livro, o título em francês, *non-lieux*, foi traduzido como *non-places*. *Place* em língua inglesa é coloquialmente utilizado para substituir *home*, o que reforça a ideia de que lugar é onde o sujeito se sente em casa. Essa ampliação do sentido de *lieu* ajuda a entender o que Augé compreende por não-lugar: o inverso dos lugares antropológicos, que “correspondem a uma relação forte entre o espaço e o social, que caracteriza as sociedades arcaicas, e são portadores de três dimensões: são identitários, históricos e relacionais” (SÁ, 2006, p. 180).

Bishop, a partir do que revela sobre si em seus textos de memória, manteria uma conexão identitária, histórica e relacional mais forte com a casa dos avós maternos. Sua identificação é maior com os erres invertidos dos canadenses da Nova Escócia; com a simplicidade desse lugar; com o olho de vidro de sua avó materna. Esse espaço ausente faz parte de seu cotidiano enquanto memória, como aquele em que gostaria de estar. Historicamente, a casa dos avós maternos é o seu lugar, a sua casa, *her place*; aquele fragmento do espaço com o qual mantém uma relação histórica, relacional e identitária.

Na *Nova Scotia*, os objetos da avó têm uma historicidade própria que indicam sua origem. Bishop se encaixa, pertence a uma ordem de coisas previamente construída. Em *Gwendolyn* (1953), na bolsa de retalhos da avó, encontra os tecidos das roupas utilizadas em casa por ela e pelo avô. De todos os objetos, o *crazy quilt* era o seu favorito, feito com pedacinhos irregulares de veludo e seda coletados pela avó há muito tempo. Em cada pedacinho, a assinatura de um amigo, a data e uma ou duas palavras escolhidas pelo proprietário do nome foram sobre bordadas com agulha e linha pela avó. Junto com a boneca da tia, mencionada na primeira parte, revelam na verdade uma ancestralidade e contribuem para a fixação da identidade e para o estabelecimento de relações que transformam o fragmento de espaço em um lugar.

Na contramão desse movimento, sua remoção posterior para a região de *Boston* fratura essa relação. Sabia pouco dos novos parentes, eles eram somente nomes; suas bonecas são substituídas, etc. A partir de Glissant (apud WALTER, 2012), a história de Bishop, é marcada por rupturas, iniciadas com um deslocamento brutal, que desarticula o processo contínuo de sedimentação da consciência histórica e ativa um processo de formação identitário no choque, na contradição, na negação dolorosa e no embate entre forças explosivas, caracterizando uma não-história.

Para Sá (2006), o lugar e o não-lugar se configuram também a partir da relação que cada indivíduo mantém com o fragmento do espaço; o não-lugar, assim, compreende posturas e atitudes individuais do sujeito para com o fragmento do espaço com o qual se relaciona. Para Santos (1988, p.10), o conceito de espaço só pode ser encontrado a partir de relações com outras realidades, já que ele é um conjunto indissociável composto, de um lado, por objetos geográficos, naturais e sociais e, por outro, pela "vida que os prende, que os preenche e os anima"; cada elemento do todo maior, cada forma presente no espaço contém e ao mesmo tempo está contida nele (SANTOS, 1986). O espaço, obviamente, não é uniforme, nem acabado, podendo ser compreendido como um processo permanente de "tornar-se", uma "espacialização" que existe enquanto processo de confluência, interrupção e coagulação de fluxos para a qual não existe uma "última instância" (HAESBAERT; BRUCE S/D).

Brandão (2007) apresenta uma distinção entre espaço e lugar. O primeiro seria uma espécie de universo indeterminado no qual estão inseridos os lugares; já o segundo diz respeito às referências contextualizadas responsáveis pela atribuição de concretude

às personagens. Em outras palavras, o espaço se configuraria como um todo maior no qual as realizações humanas aconteceriam e que, em razão das pressões exercidas em diferentes níveis, se fragmentaria em partes menores, em lugares, criando diferenças individuais, culturais, sociais, históricas, etc.

É nas pequenas partes dessa fragmentação, construídas a partir de relações sociais, que se realiza o vivido, que se garante a constituição de uma rede de significados e sentidos originados do processo histórico e cultural, que se cria a identidade homem-lugar. Por conseguinte, o lugar “se define, inicialmente, como a identidade histórica que liga o homem ao local onde se processa a vida” e é nele que se “manifestam os desequilíbrios, as situações de conflito e as tendências da sociedade” (CARLOS, 2007, p.22). Para Walter (2012, p. 140),

a maneira como as pessoas habitam um lugar – seu imaginário, episteme cultural, língua, gestos, maneira de falar vestir, etc. – é determinada por este lugar: o que é verdade/ realidade num lugar e para um determinado grupo necessariamente não o é para outro.

Essa relação com o lugar, contudo, nem sempre é tão forte, já que se pode estar em um fragmento do espaço e não necessariamente assentir com sua episteme, com seu jeito de habitá-lo. Para Augé (2012), somente alguns fragmentos do espaço apresentam essa característica – os lugares antropológicos, que são identitários, históricos e relacionais. Aqueles que apresentam características da supermodernidade são não- 70 lugares, que pressupõem um desligamento do sujeito com o espaço imediato e que não permite a vinculação/fixação da identidade com o lugar em que se encontra, já que esse – o não-lugar – tem um caráter transitório.

Para Sá (2006), o lugar e o não-lugar se configuram a partir da relação que cada indivíduo mantém com o fragmento do espaço; o não-lugar, assim, também compreende posturas e atitudes individuais do sujeito. Essas posturas e atitudes individuais estão fortemente representadas na obra de Elizabeth Bishop, cuja vida foi marcada por deslocamentos constantes, e cuja escrita revela que

Textos literários são veículos significativos para discutir os espaços de enunciação, as ‘pátrias provisórias’, a habitualidade e hospitalidade, e mesmo a negação desse espaço por meio de um não-lugar (segundo Augé), do deslocamento, da desterritorialização, dos vários e possíveis ‘entre-lugares’.

Permite-nos indagar, principalmente, como a experiência da mobilidade, do devir em trânsito pode ser pensada como uma experiência intelectual, de uma ética que é permanentemente questionada pela relativização cultural e pelo estar com o outro. (ALMEIDA, 2009, p. 71).

Em interpretação do pensamento de Carlos (2007), partindo da obra de Elizabeth Bishop, podemos dizer que é a casa da Nova Escócia o lugar que dá sentido as movimentações de sua vida e com o qual se estabelece uma relação identitária mais forte, construída através de relações sociais que se concretizaram no plano do vivido e que garantiram a constituição de uma rede de significados e sentidos tecidos por sua história e cultura e pelo conhecido na vila canadense.

Dessa forma, a remoção traumática da Nova Escócia retirou a pequena Elizabeth de um lugar e a colocou em outro: um não-lugar. Para a garotinha, estar na região de Boston, na casa dos avós paternos, era, em certo sentido, uma negação de sua primeira casa. Eventualmente, esse modo de se relacionar com a casa dos avós paternos pode ter se transformado em modo de se relacionar com o mundo. Assim como buscou os espaços vazios dessa casa, o isolamento e a observação como formas primeiras de experimentar na vida, a poeta construiu uma muralha por trás da qual olhava, como estrangeira, os eventos e paisagens de seu cotidiano, observando-os sempre à distância.

Conhecida por sua reserva e descrição em relação a sua vida pessoal, a postura de observadora do mundo, de observadora de estranhos num palco, vibra em seus poemas, e, está implícita em suas composições, naquilo que George Perec (apud SELIGMANNSILVA, 2003, p. 48) descreve como sendo o indizível escondido na escrita, aquilo que está muito além do que desencadeou o texto. Esse distanciamento está em vários dos poemas que escreveu no período em que viveu no Brasil, indicando que aqui, assumindo 71 a posição fática de estrangeira, Bishop encontra palavras para verbalizar suas experiências, particularmente aquelas que retratam o indizível soterrado.

Em “*Questões de Viagem*”, Bishop (2012, p. 226, tradução de Britto) se pergunta:

“Será direito ver estranhos encenando uma peça/ neste teatro tão estranho?”²⁸. Assim, questionando-se sobre seu próprio afastamento, segue defensivamente tentando evitar a repetição da perda, dificultando contatos mais próximos, que criem a possibilidade de reviver o trauma de perder o lugar novamente. No poema Manuelzinho, Bishop (ibid., p. 245) demonstra, mesmo sendo a voz representada a de outra pessoa, uma confusão de sentimentos que ilustra o esforço que faz para manter-se distante: “Seu tonto, seu incapaz,/ gosto de você demais,/ eu acho. Mas isso é gostar? Tiro o chapéu - metafórico/ e sem tinta - pra você./ De novo, prometo tentar.”²⁹ Tentar o quê? Transpor os muros que a separam do mundo, que a separam do outro?

Nesse sentido, as experiências vividas por Bishop em seus primeiros anos junto com os deslocamentos constantes experimentados ao longo da vida forjam uma relação muito peculiar com o espaço – o lugar perdido macula os lugares que se sucedem, gerando atitudes individuais de afastamento. De acordo com Harrison (1999), em *Questões de Viagem*, Bishop revela que aprendeu a sentir-se em casa na condição de viajante, a encontrar conforto no deslocamento. Para o autor, os versos finais do poema em destaque – “Teria sido melhor ficar em casa, onde quer que isso seja?”³⁰ (BISHOP, 2012, p. 231, tradução de Britto) demonstram, na verdade, o reconhecimento franco de sua condição de *homeless*, sem casa, em exílio, de forma tão vívida que transmitem a sensação de que está confortável nessa condição. Para Harrison (1999, p. 28, tradução nossa), além de ter encontrado uma casa no Brasil, Bishop aprendeu que “a criação de uma casa é um processo contínuo que pode ser encontrado na viagem.”³¹

Considerações finais

Neste trabalho, partimos do pressuposto de que a condição de nacional e de estrangeiro, além de definidas pelo ordenamento jurídico de um país, está relacionada também a uma identificação do sujeito com um determinado território. Assim, é possível sentir-se estrangeiro mesmo quando se está em casa. E esse topos tem sido crescentemente “literalizado”; a condição de estrangeiro/exilado chegam a ser uma figura chave na compreensão da própria modernidade (GUILLÉN apud JASINSKI, 2012), já que essa condição diferenciada constitui um importante

²⁸ Is it right to be watching strangers in a play/ in this strangest of theatres?Será direito ver estranhos encenando uma peça/ neste teatro tão estranho?

²⁹ You helpless, foolish man,/ I love you all I can,/ I think. Or do I?/ I take care off my hat, unpainted/ and figurative, to you./ Again I promise to try.

³⁰ Should we have stayed at home, wherever that may be?

³¹ The creation of a home is an ongoing process that can be found in travel.

tema para a reflexão sobre o ser e para a ficcionalização das impressões do mundo; como estrangeiro/exilado se é observador, um espectador privilegiado da ação política e sócio cultural.

A obra e a vida da escritora Elizabeth Bishop revelam um processo típico do nosso tempo – uma relação com o não-lugar, já que, impossibilitada de negociar os termos e condições de vida da casa em que morou, adotou a condição de estrangeira/exilada como a sua e passou a habitar a própria viagem. Essas escolhas são também um gesto político, que a liberta do peso de viver estigmatizada em uma ordem em que as práticas de poder, em certo sentido também colonizadoras, impunham-lhe uma condição de inferior. Para Hall (2006), adota a condição de ser ‘traduzido’; de ser transferido entre fronteiras, já que seu processo de formação identitário é atravessado por várias culturas, várias casas, vários lugares, que permanecem, mesmo ausentes, interferindo em suas relações com o espaçotempo presente. Para Jasinski (2012), essa condição pode ser pensada em relação direta com a ideia de nomadismo, que desencadeia uma dinâmica intelectual articulada com o deslocamento físico do sujeito. Nesse sentido, o processo do sujeito vive uma transcendência do eu estável, desdobrando-se em uma infinidade de facetas e de outros; a condição de estrangeiro é um perpétuo devir, que retorna a noção de existência como saída de si, com ek-sistere, como abertura para o outro.

Referências

AUGÉ, M. Não Lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução de Maria Lúcia Pereira. 9 ed. Campinas: Papirus, 2012.

AGANBEN, G. Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua. Tradução de Henrique Buri-go. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ALMEIDA, S. R. G. Da hospitalidade e do abjeto: percepções do estrangeiro. In CURY, Maria Zilda (org). Topografias da Cultura: representação, espaço e memória. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

BIANCHI, O. Penser l'exil pour penser l'être. Le Portique [En ligne] 1- 2005. 12 de maio de 2005. Disponível em: <http://leportique.revues.org/519>. Acesso em 25 de novembro de 2015.

BISHOP, E. Prose: Elizabeth Bishop. Editado por Lloyd Schwartz. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011.

BISHOP, E. Edgar Allan Poe and the Juke-box: uncollected poems, drafts, and fragments. Editado por Alice Quinn. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2006.

BISHOP, E. Poemas Escolhidos de Elizabeth Bishop. Seleção, Tradução e Textos Introdutórios de Paulo Henriques Britto. 1ª. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BONAVIDES, P. Ciência Política. São Paulo: Malheiros Editores, 2000.

BRANDÃO, L. A. Espaços Literários e suas Expansões. Revista de Estudos de Literatura, Vol. 15, n. 1. 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/issue/view/97/showToc>. Acesso em 25 de novembro de 2015.

CARLOS, A. F. A. O lugar no/do mundo. São Paulo: FFLCH, 2007.

HAESBAERT, R. & BRUCE, G. A Desterritorialização na Obra de Deleuze e Guattari. UFF, Departamento de Geografia. S/D Disponível em: <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/download/74/72>. Acesso em 25 de novembro de 2015.

HALL, Stuart. A identidade Cultural na Pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARRISON, J. A Quest for "Infant Sight": the travel poems of Elizabeth Bishop. *Havard Review*. No. 16, Elizabeth Bishop Lives. (Spring, 1999), p. 20-31. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/27561199>. Acesso em 25 de novembro de 2015.

JARRAWAY, D. *Going the distance: Dissident Subjectivity in Modernist American Literature*. Louisiana State University Press, 2003.

JASINSKI, I. *A Condição de Estrangeiro: Literatura e Exílio em Francisco Ayala*. Curitiba: Editora UFRP, 2012.

KRISTEVA, J. *Strangers to Ourselves*. Translated by Leon S. Roudiez. New York: Columbia University Press, 1991.

MONTEIRO, G. (Org). *Conversas com Elizabeth Bishop*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

NANCY, J. L. *Être singulier pluriel*. Paris: Galilée, 1996.

SÁ, T. Lugares e Não-lugares em Marc Augé. Disponível em: https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/1831/1/FAUTL_13_B_TeresaSa.pdf. Acesso em 25 de novembro de 2015.

SANTOS, M. *Espacio y Método*. *Revista Geocrítica da Universidade de Barcelona*, 1986. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/geo65.htm>. Acesso em 25 de novembro de 2015.

SANTOS, M. *Metamorfoses do Espaço Habitado: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia*. São Paulo: Hucitec, 1988.

SELIGMANN-SILVA, M. (Org.). *História, Memória, Literatura. O testemunho na era das catástrofes* (pp. 59-89). Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

SÊNECA, L. A. *Ad Helvian Matrem, De Consolatione*. Disponível em: <http://faculty.washington.edu/alain/RomeProgram2010/Latin565/Latin565Readings.pdf>. Acesso em 25 de novembro de 2015.

SILVA, T. *O não-lugar em Elizabeth Bishop*. Aracaju: EDIFS, 2019.

WAAS, L. *Nationality Matters: Statelessness Under International Law*. Antwerp/Oxford/Portland: Intersenta, 2008.

WALTER, R. Entre Gritos, Silêncios e Visões: Pós-Colonialismo, Ecologia e Literatura Brasileira. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, n. 21, 2012, p. 137-168.

Santo Souza: um argonauta do nosso tempo.

Wager Gonzaga Lemos¹

Na mitologia grega, os argonautas eram os tripulantes de Argo, a nau lançada no seio dos mares para buscar, em perigosa empreitada, o velo ou também chamado toção de ouro. Na história clássica, o velo, capa feita da lã de um carneiro alado, possui propriedades de cura.

Se na mitologia, foi Jason quem conseguiu trazer o artefato, em nossa época, me permito a recriar e recriar e recriar a ficção. Atrevo-me a dar nas mãos de um menino de pele escura nascido há cem anos em Riachuelo a glória de carregar o velo de ouro, porém mais do que isso: ter nos envolvido nos fios dourados e nos embalado num cadente e forte ritmo de sua voz para os sonhos imortais. O que eu chamo neste texto de velo de ouro, Santo Souza chamava de sua poesia. Com ela, um dos maiores poetas de nossa época nos inquietou, nos curou e nos trouxe a um horizonte maior do que antes podíamos contemplar. Na sua lira, Souza se fez o mediador entre este mundo de mortais e as clâmides, as mantas de estrelas, que ele trazia nas mãos.

Incentivado pela amiga, hoje de saudosa memória, Gizelda Moraes (1939-2015), conheci e pude prosear com Santo Souza. Gizelda tinha me dito que Souza era acessível, bastaria passar por lá para ouvir e ser ouvido. Assim, sob sua indicação, em maio de 2005, fui à casa do poeta, em Aracaju, na rua Rio Grande do Sul. Passamos horas a fio, desde a manhã até o meio da tarde, conversando cercados pelos livros que lotavam as estantes sob as quais repousavam garrafas de vinho tinto, um misto de um templo para Calíope e para Baco.

Naquela oportunidade, passamos muito tempo a falar de espiritualidade; da história de Sergipe e do Brasil entrelaçada com a sua própria vida; de Maçonaria; da saudade do neto, também poeta, Roberto Mozart, de suas primeiras publicações ligadas ao Movimento Cultural de Sergipe e o mecenato de José Augusto Garcez, assim como pude

³² Doutor em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), professor do Instituto Federal de Sergipe e membro do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe. e-mail: wagnerlemos@yahoo.com.br

ouvir entre o honrado e inebriado poemas que ele ainda não havia publicado. Não havia como estabelecer um valor para o fato de escutar na sua entonação em sua voz firme voz poemas inéditos.

Quem o conheceu deve ter ouvido dele, como fruto de suas crenças espirituais, a convicção que ele vinha de outras eras. Sendo mais claro, Souza, imbuído de espiritualidade, se afirmava reencarnado da época da antiga Grécia. Como Hamlet e Horácio, não entrarei no mérito entre o que existe ou não entre o céu e a terra. Mas vou dialogar com aquilo que me é possível executar: a materialidade de sua poesia, que hoje nos é um legado.

É relevante pontuar que o poeta Souza se sentindo identificado com o eu-lírico de outros poetas da Antiguidade Clássica e com todas as narrativas que, segundo Michel Clermont, na obra *El Sentido Espiritual de los Mitos* (2013), tentam explicar as inquietudes humanas. Nessa mescla de sentimento humano e carga metafísica, Santo Souza se encontrou com o passado e nos seus versos nos fez crer junto com ele nessa dimensão que estreitava Riachuelo e Atenas. No entanto, prefiro olhar para Santo Souza como um tradutor de nosso tempo, embora ele declarasse ser do pretérito.

Quando falamos de personalidades que marcaram uma época por terem tido uma significativa presença em nossa História, é bastante corriqueiro ouvir as pessoas caírem no deslize do senso comum e afirmarem “ela era uma mulher à frente do seu tempo” ou “ele era com certeza um homem à frente de sua época”. Nada mais equivocado, porém admito que é compreensível que as pessoas caiam nessa tentação e olhem para determinadas figuras de nossa História e queiram engrandecê-las e lancem sobre os ombros destas a responsabilidade de anunciarem um futuro.

É compreensível, uma vez que, como explicar de forma simples, fatos como o de Tobias Barreto, em 1869, debatendo o direito feminino à Educação, de forma contundente, dissesse para espanto de seus contemporâneos que a mulher possuía toda a capacidade intelectual que qualquer homem também tinha e que, poderia sem dúvida, superá-lo? Se hoje esse tipo de declaração causa tremor e cisma em alguns membros (infelizmente,

numerosos) de uma sociedade misógina, racista, homofóbica, xenófoba, enfim, repleta de preconceitos de toda ordem, imagine-se na segunda metade do século XIX.

Mas, diferentemente do que pensa o senso comum, Tobias não era uma pessoa à frente de seu tempo. Pelo contrário, ele era uma resposta dura às coisas de seu tempo. Era um homem de pele escura, nascido no interior de uma província, e que tivera a sensibilidade de perceber-se ser grupo minoritário e mais do que isso: teve a coragem de se opor ao *status quo* e se manifestar. Opôs-se à opressão e perfilou ao lado de quem era, assim como ele, oprimido.

Contudo, o exemplo sobre nosso Tobias entra neste texto para lembrar que não existe nada e nem ninguém desvinculado de seu tempo. Souza, ao nos escrever seus versos, não estava na Grécia, ainda que esta estivesse representada por seus mitos, bem como os diálogos do seu eu-lírico com ela se entrelaçassem. Ele estava aqui, comprometido com as coisas de seu tempo, com uma cidade subterrânea (nome de seu primeiro livro) e que é uma metáfora para os espaços escondidos de nossa psique. Ele estava aqui, na lida cotidiana da companhia de energia do estado, seu ganha pão, mas, simbolizando em Hiroshima as tenebrosas práticas humanas do período de exceção brasileiro. Ele estava aqui, com sua pele escura, usando o mar como metáfora de nossas muitas travessias na vida e de nossas adversidades, mesmo mar que trouxera para serem escravizados nesta terra aqueles de quem descendemos ele e eu, como evidencia a nossa pele negra.

Muito se publicou sobre Santo Souza, mas em textos esparsos: uma resenha ou uma breve nota, quando do lançamento de algum dos seus livros. Em geral, como no texto bíblico, um profeta não é reverenciado em sua casa. Muitas dessas publicações eram feitas fora de Sergipe por gente cuja sensibilidade e agudeza de espírito percebiam em nosso autor a grandeza.

Apesar de eu já ter declarado nesta ocasião que ninguém antevê e proclama o futuro, mas, sim, sua própria época, parece que o crítico literário Fausto Cunha (1923-2004) tinha dessas coisas de ver o tempo vindouro. Quando, em 1988, no Rio de Janeiro, escreveu sobre *A ode e o medo*, disse de forma singular e pertinente coisas que ainda cabem para nossos dias, sobretudo, em tempos de obscurantismo:

O Brasil é um país espantoso: governado pelos seus homens mais medíocres, que chegam ao poder ou à evidência mundana pela cegueira do acaso, dá-se ao luxo de manter no limbo alguns dos seus mais altos valores. Não só na poesia, mas também na música, na pintura, nas ciências humanas, no romance, no conto. (...) Santo Souza é um nome nacional, e não apenas sergipano. Para dizer o mínimo que me ocorre, sua *A ODE E O MEDO* é um poema espantoso, que deveria convulsionar a nossa crítica literária neste momento particularmente difícil de nossa literatura. (CUNHA, 1988)

Eu, que sou recifense de nascimento, mas radicado há quase três décadas em Sergipe, sinto falta de um apego maior às coisas desta terra. Não uma ideia de *sergipanidade*, termo ao qual sou, confesso, meio reticente, mas de um reconhecimento da cultura local, como uma das expressões da cultura nacional. Penso que manietar gente da estatura de Santo Souza, Alina Paim, Gizelda Moraes, Amando Fontes, Beatriz Nascimento, Núbia Marques, João Ribeiro, Sílvio Romero, Francisco Dantas, Tobias Barreto a uma vertente de literatura sergipana é pensar pequeno.

Faço notar que não se vê Alagoas tratando Graciliano Ramos ou Jorge de Lima como literatura alagoana, São Paulo também não amarra Mário de Andrade à literatura paulista, o Rio de Janeiro não canta Cecília Meireles como fluminense, nem Minas Gerais restringe Carlos Drummond a um posto de literatura mineira ou Pernambuco se contenta em dar a Manuel Bandeira uma cadeira apenas de literatura pernambucana. Todos querem, fazem e alardeiam seus autores como nacionais. Nós, sergipanos, assim falo, porque já me sinto como tal, parece que somos atingidos por um sentimento de modéstia excessiva ou coisa que o valha, pois não costumamos ombrear nossos autores e artistas aos demais do país. Se vamos ao Museu Histórico de Sergipe, em São Cristóvão, podemos nos perguntar: O que fica a dever, por exemplo, o quadro *Peri e Ceci*, do laranjeirense Horácio Hora (1853-1890) a qualquer tela de Almeida Júnior (1850-1899)?

Militância em favor de um autor ou artista se faz também estudando sua obra, produzindo sobre ela, fazendo-a conhecida, lendo e reverberando. Quando fiz mestrado em Letras na Universidade Federal de Sergipe, discuti a obra capital de Sílvio Romero, *História da Literatura Brasileira* (1888) e causei, por vezes, estranhamento em alguns colegas e em alguns docentes. Motivo: me dedicar ao crítico lagartense. Por outro lado, quando parti para o doutorado em Literatura Brasileira, na Universidade de São Paulo

(USP), novamente trabalhando com Romero, porém discutindo outras perspectivas de sua atuação, não notei qualquer ressabio, uma vez que lá nas terras distantes se compreendia a altura de meu objeto de estudo. Para eles, assim como para mim, Sílvia Romero é patrimônio brasileiro.

É preciso rever nossos conceitos. Agimos, muitas vezes, de forma equivocada. Não digo que devemos deixar de lado os gentílicos *sergipano* ou *sergipense*, mas que devemos nos entender como uma representação de valor mais amplo, nacional. Ter consciência de nosso valor, de nossa história e curar a cegueira que nos faz deixar virarem ruínas as estátuas dos indígenas que simbolizam Sergipe no Parque Teófilo Dantas, a Praça da Catedral. Esses monumentos seriam reconstruídos com orçamento bem mais acanhado do que nossos governos despendem nisso ou naquilo.

Entretanto, voltando para Santo Souza, é preciso dizer que, a despeito da qualidade de sua obra, a fortuna crítica sobre ele é bem restrita. Só dois trabalhos mais alenados foram feitos sobre o poeta de Riachuelo e já datam de um bom tempo. O primeiro deles escrito pelo multifacetado intelectual Jackson da Silva Lima, foi publicado em 1989, *O Poeta Santo Souza*. O outro veio sete anos depois, *Esboço para uma análise do significado da obra poética de Santo Souza*, de autoria de Gizelda Moraes. Gizelda, amiga que partiu desta esfera terrena em agosto de 2015, foi uma admiradora de primeira hora do homenageado.

Abro um parêntese e aproveito para destacar que em 2019, no mês de maio, Gizelda faria 80 anos. Ressaltar que esta efeméride merece também ser recordada por diversas razões: desde seu empenho na difusão da cultura de Sergipe, como em sua obra sobre Santo Souza, mas pelas atividades de criação da pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe, passando por sua prosa e poesia. A qualquer tempo é excelente celebrar que fez e faz Arte, sobretudo, em um tempo tão incerto.

Tratando, agora, da materialidade da Poesia de Santo Souza, é necessário dizer o quanto se vê nos seus versos a grande mescla de fontes em que sua leitura. Souza, que foi um autodidata, nos deixa impressionado pela grande teia de citações em que a intertextualidade transborda. A carga de mitologia que se revela na intensa presença

de *deuses*, *sereias*, *mares* e outros elementos de raiz, mas que dialoga com elementos de fundamentos judaico-cristãos, como *anjos* ou a figura marcante das mãos pobres, vazias de pão, vazias de força e vazias de gesto de afago. Nessa ideia de ausências, representada por toda essa imagem de pobreza e além de uma busca por si mesmo, fica claro o parentesco literário com o poeta simbolista Cruz e Sousa (1861-1898), em “Litania dos Pobres”:

Os miseráveis, os rotos
São as flores dos esgotos.
São espectros implacáveis
Os rotos, os miseráveis.

São prantos negros de furnas
Caladas, mudas, soturnas.

São os grandes visionários
Dos abismos tumultuários.

As sombras das sombras mortas,
Cegos, a tatear nas portas.

Procurando o céu, aflitos
E varando o céu de gritos.

Faróis à noite apagados
Por ventos desesperados.

Inúteis, cansados braços
Pedindo amor aos Espaços.

Mãos inquietas, estendidas
Ao vão deserto das vidas.

Figuras que o Santo Ofício
Condena a feroz suplicio.

Arcas soltas ao nevoento
Dilúvio do Esquecimento.
(SOUSA, 2001, p.89)

Quando lemos os dois poetas, quase que podemos assumir a ideia de que um dos inquietos que participavam da *Litania* do Dante Negro, Cruz e Sousa, tomou voz solo, saiu do coro da ladainha e se fez anunciar como eu-lírico no soneto do sergipano:

Urna Fantástica:

*Venho de longe... — Em minhas mãos queimadas
Trago a cinza de céu crepusculares!
Nos olhos, trago noites e alvoradas
e, na alma, os sons da eterna voz dos mares.*

Trago lírios de luz... Trago irisadas

*ondas de sóis, desfeitas em colares.
E, aceso, o pátio azul das madrugada
para cobrir os tronos e os altares.*

*Trago o silêncio! E a paz! E a luz que ondeia
dentro dos astros — esses grãos de areia,
orvalhados de névoa e de harmonias...*

*E urnas de sonhos, clâmides de estrelas,
Trago-as de longe para oferecê-las
a esses que vêm com as pobres mãos vazias!
(SOUZA, 1989)*

Eu aprecio em Santo Souza a força de sua seleção vocabular que nos traz uma sequência de imagens como as “clâmides de estrelas” (*elegia* nº 16), “ventos que sacodirão os alicerces já mortos da cidade” (*elegia* nº 4) ou ainda “Deus ameaça arrancar de nossas mãos a rosa das origens e deixar cair seu braço vingador nas águas agitadas” (*Chamada Geral de Pentáculo do Medo*), em que as grandiloquências o fazem dialogar com o Condoreirismo de Tobias Barreto e Castro Alves. Eu admiro, de igual modo, a sua capacidade reunir, nessa sua escolha vocabular, os mais inquietantes temas universais, tais como Medo, Angústia, Dúvida, Sofrimento e Morte. Nesse sentido, é que um dos meus textos preferidos de Souza é o conjunto de pouco mais de três dezenas de poemas, intitulado *Caderno de Elegias*. Nesse livro, publicado nos anos 50, o poeta traduz nossa transitoriedade, filosofa sobre o sofrimento e a morte, que é o nosso destino certo e irremediável; além de nos provar, mais uma vez, a universalidade de sua poesia. Sua *Elegia número 16* anuncia:

*Criaram flores de existência efêmera,
criaram noites e auroras nos caminhos,
aquários musicais para a canção
e estátuas para a vida e para a morte.*

*Criaram o teto do céu que sustentamos
em colunas de estrelas e de mares
e os rios que afagamos, derramando
a poesia da vida em nossas mãos.*

*E criaram também rios insones
que as nossas mãos jamais hão de acolher:
criaram faces com sulcos para as lágrimas,
pois havia corações para sofrer.*

*Mas sob o teto do céu que sustentamos
nós somos flores de existência efêmera
e – estátuas para a vida e para a morte –
nos deram olhos humanos para o pranto!
(SOUZA, 2001, p. 45)*

Uma das coisas que mais fascina na arte da poesia é que ela pode traduzir em distintas vertentes as mesmas inquietudes humanas com rara beleza. Como não sentir encantamento ao percebermos a mesma riqueza que ouvimos da Elegia 16 na poesia de cordel? O poeta paraibano Leandro Gomes de Barros (1865-1918) expressiu também em versos Filosofia para nos falar sobre dor, sofrimento, morte e natureza humana.

*Se eu conversasse com Deus
Iria lhe perguntar:
Por que é que sofremos tanto
Quando se chega pra cá?
Perguntaria também
Como é que ele é feito
Que não dorme, que não come
E assim vive satisfeito.
Por que é que ele não fez
A gente do mesmo jeito?
Por que existem uns felizes
E outros que sofrem tanto?
Nascemos do mesmo jeito,
Vivemos no mesmo canto.
Quem foi temperar o choro
E acabou salgando o pranto?
(BARROS, Leandro Gomes de.)*

O que Santo Souza prefere chamar pela indeterminação do sujeito em “*criaram*”, o cordelista atribui a Deus, mas o que temos em ambos, em síntese, é a presença de uma ideia ligada a uma força criadora. Força essa que nos teria moldado para viver nesta terra, sustentar céus, lidar com a dor, viver as agruras transformadas em lágrimas que derramamos em “pranto salgado”. Embarcamos numa nau em que reina o mais profundo desconhecimento dos porquês de nossa aflição. Para, no fim da viagem, nos desfazer-mos como flores efêmeras que somos, já que não somos seres dotados das partículas de eternidade daquele/daquilo que nos teria formado.

Ainda na linha do tema da efemeridade, *Caderno de Elegias* tem no poema de número 13, uma dedicatória à memória da mãe, tocando assim, num dos temas mais delicados que é o amor filial. A sensibilidade ganha forma na imagem do filho separado da mãe pela trincheira que foi aberta pela morte. Na construção imagética da visita diante da sepultura, temos um eu-lírico que se vê pequeno, impotente, solitário e desesperado.

*Hoje eu vim falar contigo, e me debruço humilde
sobre o teu corpo amarrotado de palavras e pétalas inúteis.
Venho pobre de gestos e de flores*

e trago apenas um punhado de noite para derramar na tua
[sepultura,
para que a estrela que vem comigo aqui no coração
[possa
melhor acender as nossas agonias
e transpor os rumores dos ventos que hoje vieram chorar
[sobre o teu nome.
Eu sei que outros aqui chegariam com grinaldas feitas de
[pequeninas luzes,
tentando alumiar tua memória solidária com a terra.
Eu, no entanto, venho pobre de luzes e palavras.
Trago-te apenas uma lágrima pura para iluminar a tua
[solidão,
e a dignidade de todos os caminhos livres deste mundo,
para que possas vir escutar a música de minhas pobres mãos
[desesperadas!
(SOUZA, 2001, p. 39)

Nesse texto, é pertinente registrar que o tom confessional do eu lírico manifesta abertamente aspectos de seu estado de espírito: “humilde”, “pobre”, “desesperado”. No entanto, lança sobre a figura materna, que já é matéria extinta, o que, na verdade, ele é quem sente: “corpo amarrotado de palavras e pétalas inúteis” não é sobre quem se foi, mas como ele se sente sem o acalanto materno. Dor que almeja superar com a estrela que traz no peito para acender, como ele admite, “as nossas agonias”. Ainda põe no outrem aquilo que é seu, quando diz “trago-te apenas uma lágrima pura para iluminar a tua solidão”. Uma solidão que é do eu lírico dilacerado pela morte da mãe e que, sem ela, clama por sua volta: “para que possas vir escutar a música de minhas pobres mãos desesperadas!”, traduzindo assim o desejo do materialmente impossível reencontro.

Trazendo de volta a questão de que falei no começo deste texto sobre o compromisso do poeta com seu tempo, relembro *Pássaro de Pedra e Sono*, com seu *Decreto número 13*:

Pescadores, camponeses, mineiros e tecelãs
(condutores de cansaço, desespero e madrugadas);
e operários – doadores de força, vida, agonia e suor para o
cimento das soberbas
construções, depois de muito lutar, depois de muito sofrer;

Considerando que a terra,
na magia de seus atos
transforma em frutos e seiva
o sangue vivo dos homens;

Considerando que o vento,
pastor das ondas do mar,
e de todos os que lutam
se quiserem respirar;

Considerando que os rios
(o mundo livre dos peixes)
são de todos que têm sede
nesta dura escravidão;

Considerando que a noite
(a semeadora de estrelas)
é de todos que semeiam
sementes e construções;

Considerando, por fim,
que a lei diz textualmente
no artigo primeiro e único:
“quem não trabalha não come”.

Revestidos dos poderes
que lhe confere a Lei 13,
De maio de qualquer tempo,
aprovaada pelo povo
em assembleia,

Decretam:

Art. 1º - Fica abolida a miséria
nos lares todos do mundo
e os frutos vindos da terra
serão para os que têm fome.

Art. 2º - Os ventos serão mantidos
à altura das mãos humanas,
como símbolos maduros
da liberdade dos homens.

Art. 3º - Os rios serão o espelho
que há de sempre refletir
as cores arco-írisadas
da total felicidade.

Art. 4º - As noites serão o ventre
na imensa fecundação
da luz mansa do futuro,
da redenção dos que sofrem.

§ único - Para sossego geral

hoje serão fuzilados
miséria, fome, opressão.
fabricadores de guerra,
empresários da desordem,
pilotos negros da morte
destruindo gerações,
ódio, trustes, latifúndio
- tudo e todos que ora vivem

Sugando as forças do mundo
Bebendo o sangue do mundo.
(SOUZA, 1964, p. 32)

É importantíssimo ressaltar que a semelhança que muitos reconhecem entre esses versos de nosso conterrâneo e o poema conhecidíssimo *Os Estatutos do Homem*, do amazonense Thiago de Mello, nem de longe paira numa possibilidade de nosso autor de Riachuelo ter de algum modo se inspirado no autor mais famoso. O poema de Souza foi escrito em 13 de maio de 1962 e publicado em janeiro de 1964, no livro *Pássaro de Pedra e Sono*. Já *Os Estatutos do Homem*, de Thiago de Mello, foi escrito em abril de 1964 e publicado em 1965, na obra *Faz escuro, mas eu canto*, o que dá a Souza inquestionável precedência.

Ainda em *Pássaro de Pedra e Sono*, me encaminho ao poema *Hiroshima*. Na cidade japonesa, por meio da referência ao crime de guerra, Souza nos alerta para o temor à barbárie que ele transfigura em “caminhos pisados pela agonia de suas crianças assassi-nadas”, onde latejam mortos sob o chão que as trevas desses tempos buscam esconder, tentando também abafar o que de nós é ternura, pois é tempo de pedra, cinza e agonia.

Desde então Hiroshima caminha
levando nos olhos o clarão
de seus mortos acesos debaixo do chão,
enquanto a noite tenta esconder
a ternura de nossas vozes inumeráveis
e os ventos apagam nos caminhos
a marca de nossos pés avançando
sobre o orvalho da manhã.
(SOUZA, 1964, p. 65)

Nesse texto, prefiro me abraçar às imagens dos ventos, que nos remetem à ideia de liberdade, à simbologia de pés que avançam, mas, sobretudo, à largueza da representação de orvalho como símbolo de novo dia, de novos tempos a se fazerem entre nós. Para que saíssemos do poema com essa sensação, não foi sem propósito, que o autor fixou essas representações no arremate dos versos. E assim lembremos sempre: liberdade, avanço e novos tempos.

Sob a hoste da poesia de Santo Souza, a ideia de avanço e a consciência de uma poesia comprometida com o tempo presente, recitei na defesa do meu doutorado um poema que escrevi na antevéspera e me tornei, em certa medida, um daqueles poetas negros que se envolveu na sua lira e fez embarcar em sua nau:

De um negro universo

Trago em minhas mãos um punhado de estrelas.
Carrego no alforje a cor do sangue que escorreu
[nas frestas do navio negreiro
Sobre os ombros sinto o peso dos olhares de opróbrio
[dedicado à noite gravada na minha pele,
Mas levanto a cerviz com a força daquele
[que se descobriu negro forro
Daquele a quem importa mais o voo do que o rastejar
E que para si tomou o poder de narrar a própria história.

Trago nas mãos os feixes de luz de livros e sonhos
[daqueles que não puderam caminhar até onde andei.
Venho com o pulsar de uma alma aberta,
Mas não esqueço a firmeza do açoite
E me construo mais forte do que a covarde mão.
Trago comigo nas mãos escuras os espinhos e as lágrimas,
Mas também transporto as flores e as sementes
Que representam aqueles que em mim criam a força para
lutar.

(LEMOS, Wagner. 2019)

O que eu espero é que a poesia de Santo Souza continue a nos inspirar para que estejamos, como no poema *Noite no cais de Aracaju, com o pó da luz das estrelas/ brincando dentro dos olhos/e uma Aracaju mais humana chorando dentro do peito!*”, mas uma Aracaju, que não é apenas este lugar, mas também a nossa psique, e estejamos a desvelar nossas próprias cidades subterrâneas.

Referências

ARANHA, Graça. Meu próprio romance. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1931.

CLERMONT, Michel. El sentido espiritual de los mitos. Olaneta: Barcelona, 2013.

LIMA, Jackson da Silva. O poeta Santo Souza. Aracaju: Sociedade Editorial de Sergipe/Fundação Augusto Franco, 1989.

MELLO, Thiago de. Faz escuro mas eu canto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

MORAIS, Gizelda Santana. Esboço para uma análise do significado da obra poética de Santo Souza. S/ed. Aracaju, 1996.

SOUSA, Cruz. Os melhores poemas de Cruz e Sousa. Rio de Janeiro: Global, 2001.

86 SOUZA, Santo. Obra escolhida. Recife: Fundação Augusto Franco/Sociedade Editorial de Sergipe, 1989.

_____. Cidade subterrânea. Aracaju: Movimento Cultural de Sergipe, 1953.

_____. Pássaro de Pedra e Sono. Aracaju: Livraria Regina/Movimento Cultural de Sergipe, 1964.

Parte II





Sob as lentes de Jade: fotografia, memória e educação

Aline Ferreira da Silva¹

Uma das diferenças marcantes entre o senso comum e a Sociologia é que, embora ambos se proponham a falar do mesmo fenômeno, o social, o primeiro origina-se de convicções próprias, enquanto a segunda, do fenômeno em si. Em outros termos, isso significa que, se por um lado é caro ao senso comum acionar as impressões de quem fala sobre um determinado fato social; por outro, para a Sociologia, é caro perguntar ao próprio fenômeno quem ele é? e como se constitui?

Essa postura, imprescindível não somente à Sociologia, mas ao universo do qual faz parte a Ciência, é o único mecanismo capaz de nos fazer pensar para além ou, no limite dos nossos imperativos analíticos. Esse pensar, sob a ótica do próprio fenômeno, permite-nos enxergar estruturas e lógicas de funcionamento do mesmo, os contextos que os fazem surgir, os signos que os tornam compreensíveis.

Pois bem, é no limiar entre estas duas posturas, a científica e a vulgar, que reside talvez, o maior desafio do professor: compreender, afinal, quem são os seus alunos e a partir daí, traçar a sua proposta enquanto educador. Desse modo, se por um lado nos preparamos exaustivamente para cumprir o papel do profissional que transmite conhecimentos científicos; por outro, usamos do senso comum para entender quem são os sujeitos que acessam todo esse conhecimento. A priori, trata-se de uma turma, em uma série composta por meninos e meninas, cujo propósito é passar de um “ano” a “outro”. Alguns “dedicados”; outros, nem tanto. Ponto.

E assim, como quem já sabia daquilo tudo a vida inteira, vamos para a sala de aula com duas certezas: a primeira sobre os conhecimentos que temos acerca das nossas disciplinas e os seus conteúdos; a segunda, a formação do nosso público é tão somente de ALUNOS. Alunos no conceito mais generalista e popularmente fecundo. Duas máximas que naturalizam aquilo que cientificamente deveríamos questionar: Afinal, quem são estes a quem chamamos alunos? O que é isto a que chamamos ensinar?

¹ Professora do Instituto Federal de Sergipe/Campus Itabaiana. Doutora em Sociologia. E-mail: aline.silva@ifs.edu.br

Tomando como tarefa analisar tais questionamentos, o presente artigo apresentará algumas reflexões que vêm sendo desenvolvidas nos últimos três anos, como resultado de experiências provocadas durante o processo de realização de um projeto de mobilidade acadêmica Brasil-Portugal. Vinculado ao edital 01/2018/REITORIA/IFS, o projeto **Se não pode com ele, junte-se a ele²: o uso do celular como ferramenta pedagógica e científica no ambiente escolar** funcionou como experimento sociológico de acesso a práticas pedagógicas diversas. Algumas destas, trouxeram como resultado a produção de um acervo digital de imagens fotográficas construídas pelos estudantes durante o ano de 2019. Naquele momento o objetivo era estimular naqueles jovens o olhar contemplativo, de forma que os mesmos pudessem enxergar e registrar o ambiente da escola e os caminhos que os levavam até ela. Era, portanto, um convite ao uso consciente da fotografia, cabendo ao estudante, olhar para os seus universos de forma não automática.

A partir dos resultados apresentados e, mais particularmente, com a experiência acessada pela fotografia produzida pela aluna Jade Mel, uma série de questões foram levantadas, dentre elas, as que se encontram neste artigo². O reencontro com os estudos antropológicos sobre memória (BARROS, 1989; BASTOS, 2014) bem como os de Paulo Freire (1997; 1981) sobre o ato de educar, serviram de impulso para compreendermos não ser possível abrir mão do rigor analítico precisamente no momento em que nos deparamos com o cenário complexo da sala de aula. A menos que acessemos a pluralidade de histórias, culturas, geografias e subjetividades de nossas salas de aula; a menos que a problematizemos e a convidemos para estarem juntas nas nossas dinâmicas diárias do fazer educativo, o nosso projeto terá uma chance de não fadarmos ao reprodutivismo de universos paralelos e, muitas vezes, inconciliáveis.

1. Despindo-se do egocentrismo

Era março de 2019 quando, em uma tarde chuvosa, no Instituto Federal de Sergipe/Campus Itabaiana, recebemos o fotógrafo de viagem, Thyago Wierman. O intuito da visita era que o mesmo desenvolvesse uma oficina e apresentasse aos estudantes técnicas básicas de iluminação, enquadramento e foco.

² Quem são estes a quem chamamos alunos? O que é isto a que chamamos ensinar?

No laboratório, mais de 30 alunos juntaram-se em atenção ao convite feito pela professora, semanas antes. Qualquer pessoa poderia participar, a única exigência era que levassem seus celulares com bateria carregada. Ao longo de mais de duas horas de exposição, os alunos acessaram universos como os de Cartier-Bresson (1908-2004), Sebastião Salgado (1944-), João Roberto Ripper (1953-) e puderam perceber, através da regra dos terços, que a matemática e a fotografia tinham mais em comum do que poderiam supor. A eles foi mostrado que a fotografia poderia ser um ato desprovido de grandes reflexões, feita no impulso para uma postagem rápida, ou algo atento, que requer paciência, conexão, espera, ou, como nas palavras de RIPPER (2009, s/n):

Fotografar é fundamentalmente descobrir, reconhecer valores. E, para isso, o fotógrafo precisa se despir um pouco do egocentrismo de querer ser o centro das atenções e se permitir estabelecer essa relação de comunhão, em que você aprende com o outro.

Entre olhares atentos e mentes eufóricas, o segundo tempo do curso deu-se longe das carteiras enfileiradas. No cenário da escola, os estudantes puderam pôr em prática tudo aquilo aprendido na teoria. Assim, exploraram muros, pessoas, paisagens, animais, cercas, céus (de todas as cores e ângulos). Cantos inapreciados, às vezes invisíveis à correria do dia-a-dia. E sapos, e poças de água, e a quadra de vôlei sob o rosto da amiga que pousava. Foi uma verdadeira descoberta de tudo por onde passavam rotineiramente, mas sobre o qual não havia tempo ou atrativo que os chamassem a observar. Eles estavam, enfim, lendo o universo ao seu redor.

Alguns dias depois, a notícia de que um fotógrafo havia ido à escola espalhou-se por todas as salas e turmas. “Professora, nós também vamos fotografar?” Este era o grande anseio daqueles que, por algum motivo, não puderam estar presentes na oficina. Em pouco tempo, o projeto de fotografia tornara-se conhecido por todos. Havia alunos nos diversos espaços da escola registrando fotos de tudo que fosse possível. Eles procuravam uma boa luz, um lugar diferente, uma situação emblemática ou única. Quantos jardins repletos de flores amarelas foram captados! E o pôr do sol, no fim da tarde de um dia intenso de estudo, que enquadrava a famosa Serra de Itabaiana junto com as nuvens espessas do céu? Nos corredores, vários colegas a comentar: “os alunos agora vivem com o celular pra cima e pra baixo, tirando foto da escola”.

Em meio a efervescência dos cliques, a inspiração pelo preto e branco foi se consolidando entre as preferências dos alunos. Sebastião Salgado assumiu um papel importante na mediação dos estudantes com o universo da fotografia. A sua biografia de respeito aos povos, por ele fotografados e de inquietude diante das mazelas sociais, havia trazido um despertar para aqueles sujeitos tão familiarizados com as fotos de si mesmos. E como foi emocionante vê-los apreciar as obras **Gênesis** (SALGADO, 2013) e **Terra** (SALGADO, 1997), admirá-los observando sem pressa, concentrados, apenas tentando compreender o que estava por trás daquelas imagens bicolores.

À medida que foram experimentando outras formas de acesso à fotografia, os alunos também passaram a enxergar possibilidades fotográficas em outros universos que não apenas a escola. Os caminhos até chegar em casa, os dilemas para se pegar o ônibus escolar, o começo e o fim de um dia de estudante, quase sempre marcados pelo nascer e pelo pôr do sol. Agora era hora de os “descobertos fotógrafos” mostrarem um pouco de si sem estarem presos a si. Era hora de narrarem os seus cotidianos, os lugares de onde vinham e construíam suas redes de sociabilidade e identidade. As memórias sobre o que são e como se enxergam enquanto sujeitos sociais.

Ao longo de cerca de três meses de prática fotográfica, os estudantes enviaram mais de cem imagens para o acervo do projeto. Todas elas, em suas especificidades, descrevendo da forma mais democrática possível, as próprias percepções dos alunos sobre eles mesmos. Afinal, aqueles não eram registros institucionais, feitos pela escola sobre o aluno ou a pedido dos pais, por um fotógrafo profissional, não tinham como contexto o dia festivo do desfile no 7 de setembro ou estudante fardado ao lado de uma bandeira nacional. Ali estavam os comprovantes dos estudantes sobre as suas próprias vivências, descrevendo através de imagens, aquilo que para eles, no seu cotidiano estudantil, era significativo registrar. Frise-se ainda, respeitando as suas próprias percepções e não as de terceiros.

O conjunto do acervo nos falava de solidão, de amizade, de fé, de cansaço, de corredores, de banheiros, de almoços em potes de sorvete, de lutas pela própria educação. Enfim, falavam-nos de todas as coisas que fazem parte da dinâmica escolar, mas muitas vezes, sequer, associadas ao processo educacional.

2. A sombra e a luz: os caminhos de Jade

Dentro deste universo tão complexo e cheio de significados, a fotografia a que chamamos “caminhos de Jade” requereu longos momentos de indagação e interpretação. Talvez por isso mesmo tenha inspirado a escrita deste texto.

Era meados de maio quando a distinta imagem passou a compor o acervo do projeto. Como aluna sempre atenta e declaradamente apaixonada por fotografia, Jade já nos enchia os olhos com os seus registros. Suas habilidades eram voltadas para paisagens naturais: campo, animais, estradas, mudanças de tempo e clima. Nesse dia, de uma só vez, Jade enviou seis fotografias, entre elas, aquela que nos inquietou. “Jade, esta foto veio por engano? Ela parece estar queimada.” Eis a forma indelicada e direta diante do não domínio sobre o que fora apresentado. “Não, professora, ela não é uma foto queimada. A senhora imagina o que pode ser?”

Ao nos colocar diante do não óbvio, do espontaneamente indescritível, Jade nos convidou tacitamente para o que a Arte faz de melhor: o espanto! Era um foco de luz em meio à total escuridão. O que mais era possível enxergar ali? Seria a forma expressa do “mito da caverna”? “Uma foto tirada do buraco de uma fechadura?”. O que mais aquela imagem poderia ser e não ser? Uma brincadeira de aproximação e distanciamento? Uma ilusão de ótica?

Dentre tantas possibilidades, uma certamente a caracterizava bem: a fotografia de Jade era subversiva! A descrição precisa do que Roland Barthes (1984) dispunha em “A câmera clara”: “a Fotografia é subversiva, não quando aterroriza, perturba ou mesmo estigmatiza, mas quando é pensativa”. (Barthes, 1984:62). E ali estávamos diante de algo que nos fez parar, pensar, inquietar. E pensar novamente. Ela era, literalmente, a “pressão do indizível que se quer dizer” (BARTHES, 1984:35).

Ao habitar a fotografia de Jade, os “sujeitos olhados” e os “sujeitos que olham” caminhavam entre a realidade e a representação. Entre a intenção do autor e o imaginário do espectador.

Como convencidos pela fascinação do intangível, aquela imagem nos remeteu à própria noção de Arte. Diante dela pensávamos como teria sido a reação dos espectadores de Marcel Duchamp ao se depararem com um urinol como peça artística (ainda que a mesma não tenha sido aceita pela primeira exposição da *Society of Independent Artists* de Nova York). Certamente a obra, nomeada **Fonte** (1917), causou em seus apreciadores uma série de indagações, entre elas: o que estaria por trás daquele objeto? Quantos signos e linguagens entrelaçavam-se naquela peça de cerâmica deslocada de seu ambiente usual?

Assim como o “pai” do Dadaísmo, a sua época, declarava que no universo da Arte o que importava não era a criação, mas sim a ideia que a tinha feito surgir, a fotografia de Jade nos fazia pensar em qual mensagem ela queria transmitir. Quais eram os signos que estavam ali entre o claro e o escuro, a luz e a escuridão?



Fotografia do acervo de Jade Mel, Maio de 2019

Diante de todos os espantos e indagações, a fotografia de Jade nos colocava um limite. Se não temos, sozinhos, como entender o que a tela captada nos dizia, como então interpretar algo que pode dizer tudo e ao mesmo tempo nada? Quais referências estéticas ou conceituais poderíamos acionar para interpretá-la? A resposta para isso é simples e objetiva: não poderíamos. Ainda que carregasse em si uma ou diversas intenções, ainda

que o objeto captado tivesse sido feito a partir de uma forma e com base na escolha do operador que a gerou, ainda assim, sobre ela, nada saberíamos. A nós seria resguardado o direito à apreciação, à contemplação, a todas indagações possíveis. E até mesmo, a todas as interpretações e respostas possíveis. Porém, sem a necessária presença viva e atuante daquela que o fez, nada seria além de possibilidades.

Somente Jade tinha a reposta para a imagem que ela mesma registrou. Somente ela poderia nos falar o quanto de memórias afetivas aquela reprodução trazia. De como aquela estrada, situada na zona rural de uma pequena cidade do estado de Sergipe, com poucas opções de luzes, falavam sobre ela e tantos outros, também, caminhantes das longas vias entre o breu e o clarão.

Ao revelar o “segredo” da sua fotografia, Jade colocou sujeitos, cenários, histórias e memórias naquilo que antes era apenas metáfora. E se fez presente na obra, não apenas como autora, mas, principalmente, como narradora das imagens de sua própria vida. E nesse instante, negando à obra o poder de falar por si só, a operadora reafirmou-se como sujeito do produto gerado pela sua ação e dos elementos contidos na composição daquele cenário. Rompido o espectro da apreciação, criador e criatura narram os fatos.

Ao longo de três anos, a vida de Jade concentrou-se em uma maratona diária de idas e vindas. Moradora do povoado Garangau, por vezes denominado de Iraque ou Malhada Velha, Jade acordava todos os dias muito cedo. Às 06h10 da manhã já estava na estrada, ao lado de sua mãe, montadas em uma “**moto biz**”. Enfrentavam 10 quilômetros de estrada de barro, até a chegada na cidade mais próxima, Campo do Brito. Às 06h30 ou 06h35, tomava a **topic** rumo à cidade de Itabaina, torcendo para que a mesma não atrasasse. Às 07h10, já na cidade, pegava um **ônibus**. Este a levava do centro da cidade ao Instituto Federal. Mas algumas vezes, quando a topic atrasava, não chegava a tempo do ônibus escolar, acrescentando em sua rotina, o tráfego em uma **mototáxi**.

Depois de passar o dia inteiro na escola, das 07h30 às 17h20, ela fazia o processo inverso para retornar a sua casa. Tomava o ônibus escolar até o centro da cidade de Itabaiana. De lá, uma topic para a cidade de Campo do Brito. E desta, junto com a mãe, seguia de “biz” até o povoado Garangau. Segundo Jade, o momento do retorno, era tenso

e sombrio. Por ser uma estrada, em alguns percursos, pouco habitada, a luminosidade era praticamente zero. Com isso, tinham que contar com o perigo da estrada e sua falta de sinalização. Com o receio de serem duas mulheres em uma situação de desproteção (a despeito de viverem em uma sociedade machista) e com os imprevistos que algumas vezes as acompanharam: o pneu da moto que furava, a corrente que caía, o tempo/clima que às vezes mudava.

Era uma rotina marcada pela precisão do tempo, mas também pelas diversas contingências. Pelos caminhos matutinos, cercados de bois, plantações de coentro, batata doce, alface, verdes, seguido pela noite, escura, incerta, insegura.

O claro e escuro de Jade era o registro disso, mas não só. Era muito mais. Era matéria, história, dialética (ao modo marxiano), mas também memória, subjetividade, lembranças. Precisamente, a lembrança que permitia esquecer aquela correria do seu dia a dia, e, em uma varanda, num momento de descanso e saudosismo, recordar da vida feliz usufruída naquele povoado, com as pessoas que lá estavam e que agora, já não mais.

À agenda do cotidiano de Jade, junta-se o enredo do dia em que a foto foi produzida. Em sua descrição, o encontro do passado com o presente, da sua experiência com a eternidade e da certeza da finitude. Em suas palavras:

Sinto-me bem apreciando e vivendo no lugar que vivi minha infância com pessoas que amo. Quis passar o quanto importante é esse lugar para mim. Então, eu sempre gostei de registrar no meu celular os lugares por onde passo ou momentos que vivencio, seja por imagem, seja por vídeo. E nesse dia, da imagem, eu estava na varanda da minha casa, localizada na zona rural da cidade de Campo do Brito - SE -, recordando dos bons momentos da minha infância, que foram incríveis. Brincava de queimado de dia a noite, sem preocupações, apenas me divertindo na rua, como criança. Dessa forma, coloquei em paralelo a minha vida durante a infância e o fim da minha adolescência. Refleti no quanto aquela mudou: minha avó faleceu, a casa dela fica na esquina da rua iluminada; minha tia com meus primos mudou-se, a casa deles está literalmente à direita da região iluminada. Portanto, juntando a saudade mais minha paixão por registros, resolvi fotografar o local onde vivi uns dos melhores dias da minha vida, se não foram os melhores. Além disso, também gostei muito da oportunidade do cenário, uma área central iluminada com sombras ao seu redor. (Jade, 05 de julho de 2021)

Ao contar a história da sua fotografia, Jade acionou o sentimento de pertença como fator determinante para toda a situação. Naquele momento, a imagem produzida por ela tomava a sua forma social, na qual os indivíduos e, portanto, ela, constituíam-se com e a partir do coletivo. Ali, estava o registro de um lugar que não era qualquer lugar, era o seu lugar. O espaço de formação de um ser coletivo e do imaginário que ele formaria a partir daquelas relações. Era o diálogo de Jade com o tempo e a consciência dele. Ou, como nas palavras de FREIRE (1967:41):

O homem existe – existe-se – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se.

Ao acionar este lugar, aquelas pessoas, o seu sentimento de afeto por tudo aquilo, Jade acionou a própria identidade, a forma como queria apresentar-se para si e diante do outro. E ao fazer isso, o claro e o escuro da fotografia cederam espaço para outros personagens. Ao saber que a casa da avó estava “na esquina da rua iluminada”, e que a casa da tia e dos seus primos estavam “literalmente à direita da região iluminada”, passamos a ver mais que um foco de luz distorcido. Agora víamos ali uma família, composta por avós, tios, primos. Por gente que brincava na rua e que compartilhava afetos e sociabilidades, ou ainda, conforme descreve BARROS (1989):

É este “sentimento de realidade” a base para a reconstrução do passado. No ato de lembrar nos servimos de campos de significados – os quadros sociais – que nos servem de pontos de referência. As noções de tempo e de espaço, estruturantes dos quadros sociais da memória, são fundamentais para a rememoração do passado na medida em que as localizações espacial e temporal das lembranças são a essência da memória.” (BARROS, 1989:31)

Entre a observação solitária de Jade e a imagem registrada por ela no silêncio da varanda de sua casa, dois mundos são apresentados: o da infância, livre, feliz, cercado de pessoas e afetos; o outro, o do final da adolescência, preenchido por suas memórias e pela certeza de que tudo havia mudado. Estaria Jade, assim como Ferreira GULLAR (1999/2013), fazendo da foto a suspensão do tempo? Ou estaria ela ciente da passagem deste, porém, também certa de que essa mudança não se daria sem a necessária busca pela própria identidade, pelo eu que esteve ali e, de alguma forma, ainda está?

3. Dos caminhos de Jade aos caminhos de Freire

Quando o projeto “Se não pode com ele, junte-se a ele”: o uso do celular como ferramenta pedagógica e científica no ambiente escolar” foi criado, o nosso intuito era tomar o celular como ferramenta de ensino capaz de registrar o cotidiano escolar do aluno e, assim, dar a essa ferramenta um caráter didático. Era quase que uma alternativa para que o professor pudesse conduzir o aluno ao uso de um aparelho que até então era visto como um empecilho frente ao processo de ensino-aprendizagem.

Não fossem os resultados de cunho socioantropológicos, estaríamos, pragmaticamente, diante de um bom exemplo de projeto sobre metodologias ativas ou algum modelo inovador de como tornar a tecnologia um aliado para o desenvolvimento de habilidades educativas. Embora ela seja uma grande área de concentração dos estudos sociais na atualidade, não era, pois, o cerne de nossas pretensas reflexivas.

Diante da riqueza documental que a pesquisa havia permitido acessar, era preciso ir mais longe em termos de reflexão. Era preciso, como nos alertou o filósofo platônico do século XII, Bernardo de Chartres, estar sobre os ombros de gigantes para, efetivamente, testar a acuidade do nosso olhar. Neste caso, o olhar sociológico.

Ironicamente, o nosso gigante seria um senhor, de baixa estatura física e fala modesta, que apostando na capacidade libertadora e crítica da educação, tornou-se mundialmente aclamado e nacionalmente, preso e exilado.

Não fosse o professor Paulo Freire, talvez estivéssemos satisfeitos com o despertar do educando para o uso “didático das tecnologias”. Com a possibilidade de ter levado alguns destes resultados para dialogar com experiências portuguesas. Mas qual teria sido o papel da educação no momento em que aproximou sujeitos e tecnologias? No instante em que, sensibilizando os alunos, convidou-os a acessarem os seus universos sociais e culturais, os seus espaços de socialização e vivências? Em que momento a experiência do “descobrirem-se” tornou-se parte do que faziam nos seus bancos escolares? Em que momento, além de resultados, as fotografias tornaram-se aportes documentais para

que o professor/educador, refletisse sobre a sua prática pedagógica e a forma como os estudantes, estavam, de fato, tendo suas experiências representadas na vida escolar?

Foi preciso tempo e muita leitura para que as dinâmicas desenvolvidas no projeto de fotografia, de fato, passassem a ter sentido em termos filosóficos e educacionais. Para que, calmamente, fosse possível avaliar o quanto aquele universo de realidades e experiências deveriam fazer-se presentes não nos relatórios de projetos ou nos possíveis artigos que sairiam daqueles trabalhos. Mas antes, no lugar de onde saíram: da sala de aula, do fazer pedagógico. Era lá e somente lá, que as memórias dos nossos educandos faziam sentido. Os caminhos por onde passavam e a realidade que vivenciavam tornar-se-iam significativas para a atividade fim de uma escola: a construção de uma educação consciente, crítica e significativa.

Assim como os conteúdos, o ato de educar requer problematização, ou, em outras palavras, requer a relação das atividades desenvolvidas em sala de aula com a realidade do educando, numa dinâmica que supera o puramente sensível e o puramente teórico (FREIRE, 1981). Neste sentido, assim como não cabe ao educador pré-estabelecer temas e conteúdos geradores distantes da realidade do educando, também não cabe ir para a sala de aula e olhar para os sujeitos sociais que a formam como se fossem seres desprovidos de histórias e de um olhar sobre o mundo. Mas do que procurar saber quem são os nossos alunos, é preciso ouvi-los e convidá-los a trazer as suas realidades para o ambiente escolar.

Importaria apenas constatar que nos caminhos de Jade havia quatro transportes até sua chegada à escola? Uma imensidão de plantas e animais, mas também de noites escuras e carregadas de medos? A memória ainda forte de sua infância marcando o fim de sua adolescência, se nada disso pudesse ser usado como diálogo para a promoção de uma educação significativa? É preciso que estejamos certos de que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 1967:35) e ainda:

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraiza. Faz dele, na feliz

expressão de Marcel, um ser “situado e datado”. Dai que a massificação implique no desenraizamento do homem. Na sua “destemporalização”. Na sua acomodação. No seu ajustamento. (FREIRE, 1967: 42)

Somente tomando aquele acervo de memórias e vivências como aprendizado para o fazer pedagógico era que deixaríamos de imprimir o senso comum à tarefa de educador. Só assim, deixaremos os comportamentos instintivos do educador pré-moldado para nos lançarmos em um universo de construções históricas, geográficas, culturais.

Considerações finais

Ao mergulharmos no universo do fazer fotográfico, conectamo-nos com sentidos e experiências que, por motivos diversos, muitas vezes são ignorados ou deixados em segundo plano. Alguns destes têm a ver com a paciência, a observação, o dispor-se de si para compreender o outro. Segundo SALGADO (2014: 49), “para tirar boas fotos, é preciso sentir muito prazer... Inútil obrigar-se a contemplar pessoas trabalhando se isso não o interessa”. Assim também é o fazer pedagógico. Para promover a educação, é preciso sentir muito prazer em educar. É inútil tomar uma sala de aula com trinta ou quarenta histórias e querer enquadrá-las em uma moldura de corpos inertes, resumindo-as sob a rubrica de “alunos”.

Se no percurso de nossas atividades laborativas não formos capazes de dedicar longo e sensível tempo à pergunta “quem são estes a que chamamos alunos?”, também não saberemos o “que é isto a que chamamos ensinar?”.

Com FREIRE (1987), aprendemos que educação é dialética, movimento, ir e vir. Aprendemos que o papel do professor é mais que eleger conteúdos e sabê-los passar de forma sistemática. A educação é uma prática de liberdade.

Com Jade, aprendemos que anular o educando e sua história como sujeitos do processo de formação educacional é condenar a escola ao paralelismo anômalo, entre o que se aprende nela e o que aprende na vida. A vida está lá, e, também, aqui.

Referências

- ACHUTTI, L. E. R. Fotoetnografia: um estudo de Antropologia Visual sobre cotidiano, lixo e trabalho. Porto Alegre: Tomo, 1997.
- BAUMAN, Z; MAY, T. Aprendendo a pensar com a Sociologia. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BERGER, J. Modos de ver. Barcelona: Gustavo Gili, 2007.
- BARTHES, Roland. A câmara clara: notas sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1984.
- BARROS, Myrian Moraes Lins de. Memória e Família. Rio de Janeiro: Revista Estudos Históricos, vol. 1, n° 3, 1989, p.29-42.
- BODART, Cristiano das Neves. Fotografia como recurso didático no ensino da Sociologia. Revista Em Tese, UFSC, v.12, n.2, ago/dez., 2015.
- GOFFMAN, E. A Representação do Eu na Vida Cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1985.
- 99 BASTOS, Ana Rita. A fotografia como retrato da sociedade. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. XXVIII, 2014, pág. 127 - 143
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- _____. Ação cultural para a liberdade. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.
- GADOTTI, Moacir. Pedagogia: diálogo e conflito / Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- GULLAR, Ferreira. Muitas Vozes. São Paulo: José Olympo, 2013.
- RIPPER, João Roberto. João Roberto Ripper. Mostra Enciclopédia Itaú Cultural, 2009. Disponível em:<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa19087/joao-robertoripper>>
- SALGADO, Sebastião. Da minha terra à Terra. SP: Paralela, 2014.
- _____. Terra. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SARDELICH, M. E. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 36, n. 128, 2006, p.451-472.

O Projeto Diálogos Contemporâneos: percursos do ensino e da extensão no Instituto Federal de Sergipe, IFS

Essia de Paula Romão-Torres¹
Mariana Emanuelle Barreto de Gois²
Daysi Lange³
Andrezza de Castro Lima⁴

1. Introdução.

O texto tem por objetivo apresentar alguns dos elementos embaixadores e os resultados do projeto de extensão, ofertado aos cursos de Ensino Médio Integrado, intitulado - Diálogos Contemporâneos do IFS: informação, conhecimento, cultura e educação, Instituto Federal de Sergipe (IFS), 2020/21. O projeto se afirmou como um fórum de discussão e fundamentalmente expandiu as metas educacionais ao proporcionar espaço para a efetivação dos objetivos específicos presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnico de Nível Médio Integrado do IFS. Este é o caso do objetivo que dispõe sobre a necessidade de “aprimorar o educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Atualmente, vários são os documentos e os movimentos internacionais que têm discutido sobre a tarefa e o papel do ensino no desenvolvimento de competências relacionadas à sustentabilidade no aspecto ambiental, econômico, social, político e cultural. Em 2008, o Conselho da União Europeia lançou o *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural: viver juntos em igual dignidade*⁵, iniciativa voltada à conscientização sobre a importância de forjar melhores maneiras de convívio em contexto global por meio do diálogo intercultural, e com objetivo de alertar que a democracia, os direitos humanos e o estado de Direito não podem ser traduzidos apenas às disposições legais. No mesmo referencial, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015) adotaram a Resolução *Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável* (ODS).⁶

¹ Instituto Federal de Sergipe. Mestre em Ciências Ambientais. Universidade Estadual do Pará (UEPA). essia.romao@ifs.edu.br

² Nossa homenagem ao professor José Henrique Dias dos Santos (♦05/08/1954 - †16/03/2021). Diretor do Campus Glória do IFS e especialista em matemática. Universidade Federal de Sergipe (UFS).

³ Instituto Federal de Sergipe. Doutorado em História. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). mariana.gois@ifs.edu.br

⁴ Instituto Federal de Sergipe. Doutorado em Comunicação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). daysilange@gmail.com

⁵ Instituto Federal de Sergipe. Bacharel em Comunicação Social. Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). andrezza.lima@ifs.edu.br

⁶ Disponível em: https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_Portuguese-Version2.pdf

⁷ Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/ods/4/>

O documento traçou dezessete objetivos que visam a garantir o equilíbrio sustentável de longo prazo dos aspectos econômicos, sociais e ambientais do desenvolvimento de toda a comunidade internacional. O objetivo número quatro diz respeito à garantia da educação de qualidade que é entendida como essencial à promoção de uma educação inclusiva, igualitária e respaldada nos princípios dos direitos humanos e do desenvolvimento sustentável.

Sem dúvida, essas são algumas das competências que cogitamos desenvolver através do sistema educacional (cidadania, direitos humanos, diálogo intercultural e tolerância), considerando que os direitos humanos e os valores democráticos são alicerces recentes da nossa sociedade. Por muito tempo, a lógica da formalização do processo educacional, uma excessiva padronização e regulamentação das atividades educacionais, pôde ser explicada pela decorrência de processo histórico e cultural de um país colonizado. As situações de apatia e da indiferença por parte do Estado e da sociedade civil à violação sistemática dos direitos humanos e ao sofrimento de milhares de pessoas e de grupos sociais nos leva a verificar a distância social que nos separa da prática dos valores humanos como, por exemplo, os inter-relacionais, de reciprocidade e de coexistência pacífica.

Diante da complexidade da sociedade atual e da realidade paradoxal a qual estamos inseridos, cabe perguntar: como a escola está envolvida nessa tarefa? A escola, a partir dos ensinamentos de Arendt (2007), é um espaço público estando voltada a garantir a pluralidade de opiniões, sendo necessário estar aberta a todos(as), independente de pertencimentos e posicionamentos políticos, religiosos, étnicos, culturais.

Com um corpo discente cada vez mais diversificado - étnica, sociocultural e economicamente - o projeto Diálogos Contemporâneos do IFS buscou, entre seus objetivos, promover rodas de conversas interdisciplinares sobre temas relevantes da sociedade contemporânea para os alunos dos Cursos Técnico de Nível Médio Integrado do IFS e a comunidade em geral. Contribuir para o aprendizado do corpo discente em (con)viver com a diversidade também significa ajudá-los a lidar com a “diferença” - social, política, cultural, religiosa e/ou ideológica - e, fundamentalmente, de serem capazes de desenvolver uma perspectiva crítica no contexto em que estão inseridos.

Vale destacar que o processo de inclusão na escola pública, segundo a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 2016), contribuiu com a formação desse ambiente escolar cada vez mais diversificado, mas a depender da postura teórica e metodológica assumida, iremos ou não fomentar a construção de relações de convivência para que, no ambiente escolar, os alunos possam ter a possibilidade de construir e estabelecer - relações empáticas, a convivência pacífica e negociar interações sociais - um pacto de cidadania. As práticas e os métodos pedagógicos propostos pelos professores no contexto escolar, constituem uma ferramenta influente para o desenvolvimento do conhecimento e habilidades dos alunos. As metodologias ativas, no que se refere as condições criadas para o desenvolvimento do pensamento crítico, são aquelas que colocam o estudante no centro dos processos de ensino e de aprendizagem. Método através do qual o professor oferece meios para:

(...) assegurar um ambiente dentro do qual os alunos possam reconhecer e refletir sobre suas próprias ideias; aceitar que outras pessoas expressem pontos de vista diferentes dos seus, mas igualmente válidos e possam avaliar a utilidade dessas ideias em comparação com as teorias apresentadas pelo professor (JÓFILI, 2002, p. 196).

A educação para a cidadania e a educação para os direitos humanos estão intimamente (inter)relacionadas, pois colaboram com o fortalecimento de um ambiente alicerçado em princípios de solidariedade, cooperação e inclusão e, conseqüentemente, oposta ao discurso da competição, do individualismo, da exclusão e da marginalização. Significa também independente de sexo, idade, capacidade, condição socioeconômica, política e cultural aprimorar processos pedagógicos frente a complexidade da educação inclusiva. A inclusão na educação está relacionada ao desenvolvimento do pensamento crítico, o “aprender a aprender” que, na visão de Demo (2013), alerta para sua referência emancipatória.

Entretanto, não é uma tarefa fácil para todos os agentes educacionais construírem esse senso de cidadania e da educação para os direitos humanos. Parte da dificuldade enfrentada diz respeito à situação específica do nosso país. A escola pública sofre inúmeras limitações decorrentes da falta de financiamento, o que contribui com a acentuação das desigualdades, tornando-a menos inclusiva, além de provocar efeitos negativos na qualidade do trabalho no contexto educacional. Acrescenta-se também o recente movimento social conservador, contrário à construção da cidadania, no lançamento das campanhas contra a denominada "ideologia de gênero" (SEVILHA; SEFFNER, 2017), e o

projeto Escola Sem Partido (FRIGOTTO, 2017), que teve por objetivo apoiar a neutralidade da educação e de interferir diretamente no trabalho dos(as) professores(as) das ciências humanas e ciências sociais que são geralmente as áreas responsáveis por abordar esses temas. Destaca-se que a suposta neutralidade da educação é contrária ao pensamento crítico, pois nega a reflexão às diferenças, às contradições e aos conflitos, mostrando-nos que a educação é um campo de disputa.

Apesar desse contexto pouco otimista, o IFS tem cumprido com a sua função quando oferece apoio aos inúmeros projetos de ensino, pesquisa e extensão apresentados pelos professores, o educador dos futuros cidadãos, que são as figuras-chave na organização do processo de aprendizagem e, principalmente, no desenvolvimento das habilidades do pensamento crítico dos(as) alunos(as) quando procuram atender as necessidades do corpo discente através de práticas de aprendizagens que promovam o envolvimento e o diálogo constante de todos os agentes educacionais.

2. Projeto Diálogos Contemporâneos do IFS - amenizando conflitos e construindo um pacto com a cidadania.

O sociólogo peruano Aníbal Quijano (CANDAU & OLIVEIRA, 2010), a partir dos estudos pós-coloniais propôs a virada descolonial no estudo do colonialismo da América Latina, África e Ásia abordando a manutenção da colonialidade do poder, do ser, do conhecimento, que continua em novas formas e com o fim do colonialismo. Quijano (2014), identifica que:

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial / étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América (QUIJANO, 2014, p. 285).

Nelson Maldonado-Torres, pertencente à segunda geração da virada descolonial, identifica que a colonialidade sobrevive ao colonialismo, quando diz:

Ele permanece vivo nos livros, nos critérios acadêmicos, nos padrões culturais, no senso comum e na autopercepção das pessoas, em suas esperanças e aspirações e em muitos outros aspectos da vida moderna. Em certo sentido, nós, como sujeitos modernos, respiramos colonialidade em todos os lugares e todos os dias (CANDAU & OLIVEIRA, 2010, p. 5).

A importância do conceito descolonial e/ou da descolonização do pensamento ajudamos a identificar e a refletir criticamente frente à manutenção das hierarquias coloniais (reais e imaginárias) de gênero, das relações étnico-raciais, religiosas e identitárias, impostas pela modernidade ocidental, que levaram e, ainda permitem a personalização e a exclusão de vários grupos sociais. Considerando que a humanidade é diversa e multifacetada, através do diálogo intercultural, podemos dar início ao debate do discurso científico e filosófico da modernidade, 104 envolvido na estratificação cultural, racialidade e etnicidade, que legitimou teorias de superioridade racial, sexual, nacional e de classe etária, séculos XIX e XX.

O diálogo intercultural e interétnico pressupõe a compreensão mútua, a tolerância, a troca de informações, valores; requer uma série de qualidades de cultura democrática como, por exemplo, estar aberto ao novo, à habilidade de ouvir e falar, de resolver conflitos, estabelecer um acordo sobre a importância dos direitos humanos e das liberdades em geral. Para a implementação do diálogo intercultural, recorremos às abordagens de Morin (2007), quando versou a questão da complexidade da realidade, identificando que a separação disciplinar é incapaz de aprender “o que é tecido junto”. Morin (2007), afirma que a complexidade surge quando vários elementos que compõem o todo se tornam inseparáveis uns dos outros como, por exemplo, o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o emocional, o mitológico. Alerta que a complexidade é “efetivamente o tecido dos acontecimentos, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico”(MORIN, 2007, p. 13).

No mesmo referencial, Foucault (2012, p.31) diz que o caráter disciplinar pressupõe certo poder, subordinação, hierarquia. Desse modo, a maneira como lidamos com os desafios da complexidade nas suas dimensões econômicas, sociais e culturais interfere na condução do debate inclusivo. É no âmbito escolar que o estudante deve ser direcionado a realidades gerais e não a fragmentos da realidade, cuja perspectiva interdisciplinar surge como critério de orientação da prática educacional e de ensino.

As múltiplas informações trazidas pelos nossos estudantes para o espaço escolar, decorrentes das suas diferentes condições de vida e do grau de desenvolvimento socioeconômico e político, constituem problemas complexos que requerem diálogos interdisciplinares. Significa mostrar aos alunos, frente à resolução de um determinado problema e dos inúmeros desafios sociais, políticos e econômicos de hoje, não existirem verdades únicas e absolutas - o conhecimento é sempre situacional e histórico.

O projeto Diálogos Contemporâneos do IFS, ao debater temas sensíveis como, por exemplo, gênero e racismo, propôs um espaço de comunicação interdisciplinar. Ou seja, um “ponto de encontro” de especialistas em diferentes áreas do conhecimento, na exploração de problemas comuns e, ao mesmo tempo, buscou fomentar a promoção do diálogo intercultural, fundamental na construção da tolerância e na compreensão do “Outro”.

Os conflitos de gênero, étnicos, raciais e identitários não são específicos da sociedade brasileira, mas colocam em risco o processo democrático. Segundo Dewey (FERNANDES; ARAÚJO, GARCIA DEL DUJO, 2018) a democracia é mais que uma forma de governo, diz respeito a “um modo de vida associado, uma experiência conjunta” em que todos os membros da sociedade são tratados em termos iguais e procura reajustar as suas instituições por meio das interações sociais dos diferentes grupos a ela associados.

Foi em 1998, que o Ministério da Educação (MEC) lançou novo Currículo Nacional Diretrizes para Escolas, tendo por base os princípios de contextualização e interdisciplinaridade e o ENEM. Embora a oferta de ensino fundamental tenha se expandido significativamente e agora esteja se aproximando da cobertura universal, o acesso dos jovens à educação de qualidade, no entanto, continua sendo um grande problema. Independente da direção que ocorra, com as atuais propostas de reforma da Educação Básica, é de fundamental importância estar atento às demandas e necessidades da sociedade organizada e, principalmente, às preocupações dos estudantes. Estes, geralmente, excluídos dos debates educacionais que têm um efeito direto sobre o seu futuro.

Ao desenvolver uma abordagem interdisciplinar, o projeto Diálogos Contemporâneos do IFS reforçou a proposta de formação integrada e de integração das disciplinas de formação propedêutica como condição pedagógica da construção do conhecimento

científico, complementando estudos realizados em sala de aula - por meio das lives, procurou debater e dialogar ao máximo com alunos e corpo docente. O nosso fazer interdisciplinar procurou fortalecer uma nova relação entre professor e estudante, sendo contrário ao método de transmissão de conhecimento e da produção de um sujeito obediente e “treinado”. Apostou que as experiências educacionais deveriam promover e oferecer-lhe a oportunidade de lidar e refletir sobre questões sociais, ou ainda, emocionais, de sustentabilidade, direitos humanos, entre outros. Visou a, principalmente, verificar que todas e quaisquer decisões e soluções, exigem uma postura de responsabilidade e de protagonismo social.

3. Metodologia.

As redes sociais desempenham um papel cada vez mais importante na sociedade moderna que, no atual contexto pandêmico, proporcionou a utilização de algumas ferramentas de rede sociais na educação. A escola deve estar aberta a mudanças e transformações da sociedade e, nesse esforço de qualificação, também há correlação da combinação das novas tecnologias de informação e comunicação e novas práticas no processo educacional.

O projeto Diálogos Contemporâneos do IFS reforçou a importância das redes de compartilhamento de mídia a exemplo do *Instagram* e do *YouTube* – algumas das plataformas mais populares do mundo, apontando para a sua relevância como espaços onde os professores puderam criar e compartilhar materiais diversos, objetivando melhorar a compreensão dos alunos sobre os tópicos do currículo e de temas sensíveis. Além de promover o envolvimento dos pais e da comunidade no processo educacional, uma das grandes vantagens do projeto ao utilizar redes sociais, foi oferecer informações mais recentes sobre eventos e projetos do IFS.

Este projeto compreendeu a realização de rodas de conversa mensais sobre temas relevantes da contemporaneidade, sobretudo das realidades vividas pelos alunos dos *Campi* Glória e Itabaiana do IFS, comunidade acadêmica e sociedade sergipana, públicos-alvo dessa ação extensionista. Contudo, o principal eixo foram os alunos dos Cursos Técnico de Ensino Médio Integrado, pois estão se preparando para o exercício da cidadania.

nia e para o mundo do trabalho. Dessa forma, o presente estudo caracteriza-se por uma abordagem analíticoqualitativa, pela procura da compreensão de realidades, atitudes e dificuldades dos sujeitos envolvidos (FERREIRA, 2015). Essa ação extensionista está na perspectiva interdisciplinar, através da integração, em torno de temáticas da sociedade contemporânea, das disciplinas de Geografia e História, bem como dos servidores, alunos, pesquisadores convidados e a comunidade externa.

Promover ações de interdisciplinaridade é, sem dúvida, uma busca incessante por uma educação holística, compreendida por Couto (2011) como a maior provocação imposta à educação na atualidade, o que se revela um grande desafio. É importante ressaltar que o ensino interdisciplinar com estratégias de aprendizagens, pautado em diálogos, é um mecanismo de auxílio aos alunos no processo de filtragem de informações e construção do conhecimento crítico. Ressalte-se ainda, essa juventude, enquanto mais vulneráveis às *fake news* e às informações que nem sempre apresentam fundamentação científica.

Um dos maiores desafios da educação no século XXI tem sido promover um processo de ensino aprendizagem que atenda às demandas de uma geração de jovens consumidores de informações (TEZANI, 2011) e de uma sociedade que tem questionado o espaço escolar enquanto formador do conhecimento. Dessa forma, a escolha das temáticas compreendeu uma ação estratégica, pensada, sobretudo, em discussões relevantes para a formação dos alunos e de uma sociedade mais crítica. Os temas selecionados foram, a saber: Pandemia e Saúde mental, *Fake News* e Redes Sociais, Racismo, Gênero e Cultura nordestina.

Os temas foram proposições apresentadas pelos docentes e pelos próprios discentes participantes, ao longo da realização dos eventos. O preenchimento de um formulário digital, para realizar o registro de participação, garantiu espaço para a manifestação de questionamentos, posicionamentos e sugestões temáticas, na perspectiva de ser mais uma ferramenta de diálogo, estimulando a contribuição direta de todos(as) no projeto. Quanto à 107 definição dos palestrantes, ela foi pensada a partir da interdisciplinaridade/parceria entre áreas e instituições, haja vista que muitos pesquisadores estão abertos a contribuições, o que, em tempos de trabalho remoto, tem sido cada vez mais oportuno.

As rodas de conversa, realizadas através de *lives* mensais, buscaram promover diálogos sobre as demandas sociais atuais. Contudo, em decorrência do momento pandêmico (COVID19), foi articulado o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC, que têm sido ferramentas cruciais para a atual condição da educação no país e no mundo. Para a transmissão dos eventos em questão e de diálogos com os participantes, foi utilizado a mediação de recursos tecnológicos, como a plataforma *StreamYard*⁷, o canal do IFS *Campus* Glória no *YouTube*⁸ e a criação de um perfil do projeto no *Instagram*⁹, sendo este último utilizado como ferramenta de compartilhamento midiática de orientação e estímulo à pesquisa, sobretudo, dos alunos.

Como procedimentos metodológicos, as rodas de conversa foram cadastradas como subeventos na plataforma Sispubli IFS¹⁰, compondo o evento Diálogos Contemporâneos do IFS, com a sigla “Dialoga IFS”. Essa base de dados foi utilizada como ferramenta para inscrições e certificações. O período dos encontros ocorreu entre os meses de fevereiro a junho de 2021.

Para o planejamento e a organização foi constituída uma comissão organizadora, formada por servidoras e alunas dos *campi* envolvidos, que através de reuniões semanais, articulava ações de pré-eventos a exemplo de convite aos palestrantes, solicitação de cadastro dos subeventos, produção de material escrito para divulgação nos canais oficiais e redes sociais IFS *Campus* Glória, produção de postagens temáticas para o perfil do Instagram e construção dos formulários de participação.

Para realização e transmissão das *lives*, utilizaram-se as plataformas *StreamYard* e *YouTube*, com apoio da Assessoria de Comunicação Social e Eventos do *Campus* Glória. As atribuições pós-evento eram sobretudo, a inscrição e credenciamento de participantes, para, posteriormente, serem disponibilizadas as certificações, conforme descrito no fluxograma (Imagem 1).

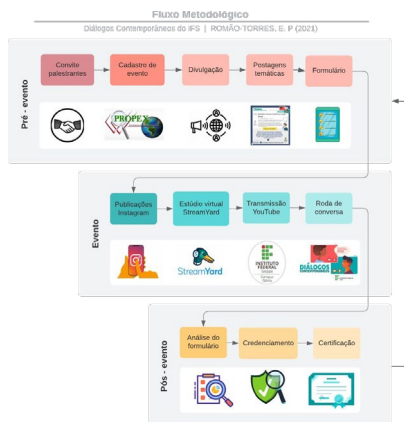
⁷ Disponível em: <https://streamyard.com/>

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCeICyELDe3HxQREt4i0Q9qQ>

⁹ Disponível em: <https://www.instagram.com/dialogos.contemporaneos.ifs/>

¹⁰ Disponível em: <http://publicacoes.ifs.edu.br/index.php/eventos>

Imagem 1 - Fluxograma de procedimentos metodológicos do Diálogos Contemporâneos do IFS.



Fonte: Autoras (2021)

4. Análise dos dados.

O Projeto Diálogos Contemporâneo do IFS evidenciou e tornou exequível uma das articulações basilares presentes nos Projetos dos Cursos Tecnológicos de Ensino Médio Integrado do IFS, que é a articulação do ensino, da pesquisa e da extensão. Mesmo tendo sido projetado para execução presencial, devido o momento pandêmico (COVID-19), passou por uma reformulação em sua estrutura inicial e foi executado virtualmente em cinco encontros que surpreenderam as expectativas propostas pela comissão organizadora.

De modo geral, Diálogos Contemporâneos do IFS, também cumpriu o objetivo de promover rodas de conversa ao discutir temas relevantes aos debates da sociedade contemporânea. Debates que brindaram a comunidade interna e externa com temáticas as quais suscitaram diversas questões e trouxeram esclarecimentos sobre assuntos com os quais as pessoas têm dificuldade em lidar, tais como o racismo. Dentre as análises dos formulários do banco de dados do projeto, uma das ouvintes mencionou que “foi relevante a palestra, pois tinha várias dúvidas sobre o que era racismo e todas elas foram tiradas”.¹¹ As respostas eram, em sua grande maioria, mensagens de agradecimento pelos debates, que eles nem sabiam localizar em seu cotidiano; dentre elas, como identificar uma atitude racista? Ou seja, como lidar com essa “mancha” que ainda aterroriza a nossa contemporaneidade?

¹¹ Respostas do formulário da Roda de Conversa sobre o "Racismo".

Além do mais, sobre esses fatos desconhecidos e/ou naturalizados e pouco discutidos, sobretudo no ambiente escolar, a temática que causou enorme repercussão nos debates foi a questão conceitual de como pensar gênero e suas relações, tema ainda considerado tabu. Assim mencionou a ouvinte: “me ajudou a ter a mentalidade diferente em relação a pensar o gênero”.¹² De igual modo, tivemos as falas sobre a pandemia e a saúde mental que proporcionaram conhecimentos históricos sobre os temas, além de ter trazido abordagens sobre a saúde mental e dicas de como conviver com o isolamento social no momento pandêmico (COVID-19).

Nesse sentido, foram palestras que discutiram questões atuais e/ou sensíveis além de, intrínsecas, à contemporaneidade como foi o caso também do enfoque sobre as *Fake News* e como elas se projetam na sociedade e principalmente nas redes sociais.

As rodas de conversa ocorreram mensalmente e contaram com palestrantes especialistas nos temas e docentes das Universidades Federais, Estaduais e Institutos Federais. As temáticas abordadas foram escolhidas a partir de uma pesquisa interna e demandas necessárias para os debates interdisciplinares dos *Campi* Glória e Itabaiana. Os resultados alcançados de cada live estão descritos na Tabela 1.

Tabela 1 - Descrição dos resultados alcançados nas rodas de conversa do Diálogos Contemporâneos do IFS.			
RESULTADOS DAS RODAS DE CONVERSAS			
Roda de Conversa	2021	Palestrante(s)	Resultados alcançados
Palestras: Aprendendo a lidar com a saúde mental em tempo de pandemia e Pandemias na história e na contemporaneidade: aspectos políticos e sociais.	24/02	Profa. Dra ^a Simone Maidel (IFS) Prof. Dr. Ricardo Batista (UNEB)	A primeira live contou com a participação de 83 ouvintes e 416 visualizações do vídeo no YouTube. Um resultado promissor para o sucesso do projeto.
Fake News e Rede sociais Palestras: As fake news e o agravamento da infodemia nas sociedades e A leitura crítica e a apropriação de linguagens midiáticas como mediações tecno/diálogos no combate a fake news.	20/03	Prof. Dr. Luciano de Sousa Lacerda (UFRN) Me. Henricley Serejo Santos (IFPA)	Nesse encontro, tivemos 261 participantes ativos e 1.250 visualizações do vídeo no perfil do IFS Campus Glória, no YouTube. O diferencial desse evento foi a integração nas programações dos sábados letivos dos campi Glória e Itabaiana, compondo inclusive, o “Sábado Interdisciplinar” do campus Itabaiana.
Racismo Palestras: Racismo ou mimimi?	09/04	Prof. Dr. Álvaro Pereira do Nascimento (UFRRJ)	to (UFRRJ) A terceira roda obteve 93 participantes ativos e 468 visualizações do vídeo no YouTube. O evento caracterizou-se como um debate muito importante para a sociedade e toda a academia ao provocar reflexões sobre atitudes racistas naturalizadas no cotidiano.
Gênero Palestras: Aprendendo a lidar com a saúde mental	22/05	Prof. Me. Luiz Alberto da Silva (UNEB) Prof ^a . Ma. Adriana Oliveira	Essa live atingiu 291 participantes e 2.455 visualizações do vídeo no YouTube, com um debate extremamente importante para repensar atos e violências sofridas

em tempo de pandemia e Pandemias na história e na contemporaneidade: aspectos políticos e sociais.		(IFB)	por todos. Esse encontro foi mais um momento de integração entre os campi Glória e Itabaiana com seus sábados letivos interdisciplinares.
Cultura Nordestina Palestras: A feira dos Mitos: a cultura nordestina em questão	07/06	Prof. Dr. Durval Muniz de Albuquerque (UFRN)	O último encontro marcou o encerramento da primeira edição do projeto, com a atração cultural do cantor e sanfoneiro do município de Lagarto-SE, Helder Nascimento, que encerrou a noite com muito forró e emoção. O encontro registrou a participação de 171 pessoas e 918 visualizações no canal do YouTube, com um debate enriquecedor sobre a invenção do Nordeste, seus mitos e diversidade

Fonte: Autoras (2021).

¹²A partir dos relatórios de avaliação propostos pela comissão organizadora do evento, tivemos, em geral, um alcance de 94% de servidores, docentes e discentes, dos nove *campi* do Instituto Federal de Sergipe e 6% da comunidade externa. Em relação às áreas de interesse dos ouvintes, tivemos participações das áreas técnicas de Agropecuária, Informática, Gestão de Turismo e do Curso de Licenciatura de Matemática. Um aspecto importante a ser mencionado é a utilização das redes sociais para divulgação do evento e de *posts* informativos a cada versão do projeto, 45% dos ouvintes acompanharam o *instagram@dialogoscontemporaneos* e efetuaram inscrições no evento.

5. À guisa de conclusão.

O Projeto Diálogos Contemporâneos do IFS, como proposta de aprendizagem ativa e interativa, procurou aguçar o pensamento crítico dos discentes envolvidos, desde os ouvintes aos voluntários, membros da equipe organizadora através da oferta interdisciplinar multicampi. A escola não é um espaço de aprendizagem isolado da vida social. É nela que os alunos(as) podem desenvolver práticas e experiências frente à solução de conflitos e aprender a respeitar o outro, independentemente de suas opiniões e interesses.

O Livro *Branco sobre o Diálogo Intercultural: viver juntos em igual dignidade*¹³, estabelece que “os valores comuns da democracia, dos direitos humanos e das liberda-

¹² Respostas do formulário da Roda de Conversa sobre o Gênero.

¹³ Disponível em: https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_Portuguese-Version2.pdf

des fundamentais, do Estado de Direito, do pluralismo, da tolerância, da não discriminação e do respeito mútuo são as pedras angulares de uma cultura política que valoriza a diversidade”(Conselho Europeu, 2008: 32). Entretanto, o diálogo intercultural não diz respeito apenas a interação entre culturas diferentes, mas alerta sobre a necessidade de reconhecermos a (in)finitude de nossa própria cultura.

Cada vez mais, há a necessidade de romper com discursos de reivindicações universais em favor de novas pluralidades que possam ajudar a estabelecer diálogos entre os discursos e categorias de gênero, racialidade, etnicidade, religiosidade e identidade de um determinado contexto social, político, cultural e econômico, principalmente se tais discursos envolvem assimetrias de poder.

O Projeto em epígrafe procurou ampliar horizontes conceituais e, através do diálogo de linguagem interdisciplinar, os problemas da alteridade para atender às demandas do corpo discente. Do ponto de vista da competência, os temas trabalhados nas *lives* derivam de necessidades e desafios de construir atitude de reflexão e compreensão de que a realidade pode ser melhorada por meio da ação cidadã. Temas complexos pandemia e saúde mental, *fake news* e redes sociais, racismo, gênero e cultura nordestina requerem diferentes pontos de vista para serem explorados por diálogos interdisciplinares na colaboração à solução de problemas de um mundo político e economicamente instável, produtor de múltiplas informações, carentes de verificação. Infere-se também que a sociedade atual apresenta um terreno cultural refletido nas práticas quotidianas do corpo discente. Isso enseja uma postura cidadã frente ao uso e consumo da *Internet* e a integração das TICs nos Cursos Técnicos de Ensino Médio Integrado do IFS. Além disso, legitimou um espaço importante no ensino remoto, tornando as aulas mais dinâmicas e proveitosas, contribuindo para o suscitar de novos debates interdisciplinares a serem propostos em uma nova edição do formato.

Em suma, o projeto de extensão - Diálogos Contemporâneos do IFS possui caráter integrador de conhecimentos humanos e sociais e buscou promover, a partir da pesquisa dialogada, um princípio educativo-formativo essencial para a construção do conhecimento crítico e a percepção cidadã frente às problemáticas sociais dos alunos e da comunidade.

Referências

ARENDT, Hannah. A condição humana. Trad. Roberto Raposo. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p.15. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1130009/mod_resource/content/1/A%20condi%C3%A7%C3%A3o%20humana-%20Hannah%20Arendt.pdf

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. In: Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n.01, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>

CONSELHO DA EUROPA. Livro branco sobre o diálogo intercultural: Viver juntos em igual dignidade. Estrasburgo: Conselho da Europa, 2008. Disponível em: https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_PortugueseVersion2.pdf

COUTO, Rita Maria de Souza. Fragmentação do conhecimento ou interdisciplinaridade: ainda um dilema contemporâneo? Dilemas e Desafios da Educação no século XXI. Revista FAAC - Bauru, SP: a Instituição, 2011.

DEMO, Pedro. Aprender a aprender: neoliberal? In: Revista de Ciências Humanas. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, RS. v.14, n. 22, 2013, p. 25-53. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/983/1431>

DEWEY, J. Experiência e educação. São Paulo: Editora Vozes, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1062221/mod_resource/content/1/experienciae-educacao-dewey.pdf

FERNANDES, José Pedro Matos; ARAÚJO, Alberto Filipe; GARCÍA DEL DUJO, Ángel.

Democracia, inteligência e (boa) educação, na perspectiva de John Dewey. Educação e Pesquisa [online]. 2018, v. 44. Epub 17 Nov 2017. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1678-463420170916925>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/zx3tfGt4d4nFbk-gHCtXW75C/?lang=pt#>

FERREIRA, C. A. L. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. Revista Mosaico, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1867820/mod_resource/content/1/FOUCAULT%2C%20Michel%20-%20A%20ordem%20do%20discurso.pdf

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do escola sem partido: esfinge e o ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Escola sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 17-34. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/7536/A%20g%C3%AAAnese%20das%20teses%20do%20Escola%20sem%20Partido%20esfinge%20e%20ovo%20da%20serpente%20que%20amea%C3%A7a%20a%20sociedade%20e%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20%E2%80%93%20Gaud%C3%AAncio%20Frigotto.pdf>

JÓFILI, M. S. Zélia. Piaget, Vygostky, Paulo Freire e a construção do conhecimento na escola. In: Educação: Teoria e Práticas. Recife: FASA, v.2, n.2, dezembro, 2002, p. 191-208. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7560/7560.PDF>

MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

ONU. Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/>

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: Clacso, 2014. p. 284-327. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>

SEVILLA, G.; SEFFNER, F. A guinada conservadora na educação: reflexões sobre o novo contexto político e suas reverberações para a abordagem de gênero e sexualidade na escola. In: Seminário Internacional Fazenda Gênero. 11 & WOMEN'S WORLDS CONGRESS, 13, 2017, Florianópolis. Anais [...] Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em: http://www.en.wwwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499465018_ARQUIVO_textoco-pletofazendogeneroversaofinalgabrielsevillaefernandoseffner.pdf

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. A educação escolar no contexto das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC): desafios e possibilidades para a prática pedagógica curricular. Dilemas e Desafios da Educação no século XXI. Revista FAAC - Bauru, SP: a Instituição, 2011.

Para poetizar o corpo e a vida... A escrita de si como caminho de autoamor e florescimento.

Valquíria Lima ¹

“Não há
mais nada
que você possa temer
o sol e suas flores
chegaram”
Rupi Kaur

Primeiras linhas da caminhada...

O ano de 2020 foi de reaprender, para o mundo e para mim. A pandemia me fez sair de Salvador, cidade onde moro, rumo a Tucano, para passar a quarentena na roça, com mainha. Os primeiros meses foram de tentar entender o que acontecia e de me adaptar ao trabalho remoto. No início, as palavras que me rondavam difundiam dor, sofrimento e desespero, termos característicos em uma pandemia; no caso do Brasil, a situação se tornava (e ainda se torna) pior, pelas condições políticas em que estamos imersos. Com ansiedade, insônia, tendo pesadelos recorrentes e ainda me fortalecendo emocionalmente, assim me vi, para dar suporte a estudantes, também assustados, pelas condições em que estávamos. Mergulhei em uma jornada de estudos sobre o Ori (divindade responsável pela condução da cabeça, para os Yorubás²) e das palavras, enquanto movimentos de energia que reverberam em nosso corpo. Como resultado dessa imersão, nasceu um artigo (ainda no prelo) e o curso de extensão “*Florescendo. Escrita criativa*”, que foi ofertado por mim e pela coordenação de extensão do IFBA – Campus Feira de Santana, entre setembro e novembro de 2020 - uma jornada de escrita, a partir de emoções e de elementos de nossos sentimentos e memórias, para possibilitar a escrita criativa, fluida, livre de normatizações e abusos de regras, inspirada pelos ciclos da planta: semear, enraizar, murchar, crescer/fortalecer e florescer. O objetivo do curso era exercitar algumas metodologias da escrita de si em formato virtual e contribuir para a construção de práticas criativas, capazes de possibilitar o desprendimento do texto da normativa formal e também de servir de ferramenta terapêutica, não no sentido de psicoterapia, mas partindo do princípio de que todos os sujeitos podem cuidar de si, também por meio do uso e da potência das palavras. Para ofertar esse curso, que reuniu cerca de 20 mulheres escrevintes (EVARISTO, 2003), estudei muito no âmbito acadêmico, mas também agrupei outros pontos

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS, Doutora em Literatura e Cultura/UFBA, E-mail: manuela.gallotti@ifs.edu.br

²Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS, Doutora em Literatura e Cultura/UFBA, E-mail: manuela.gallotti@ifs.edu.br

teóricos, nutridos no turbilhão de emoções que foi reaprender no período pandêmico, como filmes, livros de literatura, poetisas, escritores de outros temas, plantas, canções, álbuns, chás, folhas, ervas, rezas, incensos e outras magias muitas na tarefa de “encantar o cotidiano”. Colocar música para cozinhar e escrever uma crônica-receita. Ver uma flor, fotografar e fazer uma poesia. Sentir saudade do mar e escrever sobre ele. Ouvir as histórias de mainha e recontá-las. Coisas assim, tão simples, mas tão poderosas, foram práticas que me auxiliaram e me fortaleceram.

O curso nasceu da vontade (e também necessidade) de partilhar essas palavras, poesias e aprendizados de uma professora que buscava novos sentidos para um momento cheio de surpresas e medos. Aos poucos, estudando o poder das palavras, tanto para envenenar como para encantar, reafirmava em mim a decisão profissional, tomada lá atrás, na explosão da juventude, de cursar letras e me tornar professora de literatura, leitura e produção de textos. Amo o que faço! Poder sentir isso, faz-me agradecer à menina de 20 anos, antes de apontar na cara dela, as escolhas doloridas que ela tenha feito. Há muito a deixar ir e fluir, como nos fala a poeta Rupi Kaur, mas há ainda a agradecer à estrada que eu escolhi trilhar. A literatura pode ser um caminho a exercitar nos nossos processos de autocura.

Quando penso em mim, entendo que as narrativas da minha vida são também o conjunto dos termos e palavras que me habitam e me formaram. Eu sou “um corpo no mundo” (para saudar a canção da cantora baiana Luedji Luna³) e tudo que ele tem aprendido, construído, transformado, apesar das muitas dores, tropeços, erros e arrependimentos. Alguns eu consegui deixar ir mais tranquilamente; outros, foram se achegando, pedindo uma cama, roupa, comida e, quando vi, já estavam fazendo morada. Como a maioria de nós, vivo em um corpo que sente medo, culpas, erros, arrependimentos e talvez remorsos. Mas, ainda assim, há nele muita força, alegria e coragem para atravessar (e há também orgulho, vaidade e empáfia que me algemam em mim mesma e nos buracos sem fundo que se formam nos caminhos). E trago isto, porque o exercício de (re)conhecer os sóis e as sombras de nós foi um dos recursos metodológicos durante o curso. O corpo que sente é o mesmo que narra. As estradas que ele percorreu foram cheias de pedras, buracos, tropeços, pneus furados, barrancos, mas eu também encontrei muitos amigos, amores, lugares, pessoas de boa fé, pessoas que me ensinaram, outras me rezaram, colo, café, chá quente, uns grupos de amigos e umas mesas de bar para prostrar a vida, madrugada adentro. A vida da gente são as histórias que temos para contar. Os textos da

³Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS, Doutora em Literatura e Cultura/UFBA, E-mail: manuela.gallotti@ifs.edu.br

gente serão sobre a poesia que compõe essas histórias. Eu, por exemplo, sou os lugares que encontrei, as cidades nas quais morei e os diversos textos que li e escrevi. Eu já me mudei inúmeras vezes, de cidades, de casas. Eu já plantei árvores, já tive uma filha e escrevi alguns livros. Fui e voltei. Tomei queda e levantei. E descobri, vivendo, que a vida é como um balanço de parque em tarde de domingo: é gostoso, mas a gente também cai! Hoje penso, sem titubear ...se a vida me deu tantas cenas para chorar, ela me ofereceu um montão maior para sorrir e me apoiar. Eu tenho mais para agradecer do que para reclamar! Mas, passei um tempo, durante a minha busca, ainda permitindo ao medo fazer morada... e ele é possessivo, ciumento, perseguidor e paralisante. Viver é administrar esse corpo em conflito, e escrever pode ser um apoio para compreender as trajetórias desse mesmo corpo enquanto docente, mulher, mãe, filha, amiga e tantos outros papéis..

Logo no início de 2020, parti rumo a uma jornada espiritual e de fé que me remexeriam como um vulcão, incapaz de se fechar para a terra quente, arremessando lá de dentro. Me reencontrei (e reencantei) no axé, para me tornar uma borboleta, filha dos ventos! É uma experiência para a qual ainda me faltam palavras. Mesmo assim, posso afirmar que fui tomada pelo vento e fundida com a força dos raios para enfrentar, entre outras coisas, as palavras capazes de me aprisionar. Decidi que entraria na arena com ele: o meu medo. E ele não era um só. De lá para cá, uma sucessão de mortes, desapareços, mudanças. Um acender de novos rumos, novas formas de ver a vida, uma busca pelo direito de ser quem se é e uma moringa de esperanças. Tudo mudou, pois me aceitei a metamorfose ambulante, cantada por Raulzito. Entendi que posso ser várias e que a minha vida não pode ser medida apenas pelo currículo lattes. Entendi ser minha intuição, meu melhor guia, além de qualquer teoria acadêmica. Entendi que precisava aprender a ver o mundo com olhos de sol. Entendi, mas continuo em processo... aprendendo todos os dias!

Na outra ponta, posso dizer que 2020 foi um ano de novas trilhas como professora do campo das linguagens. Voltando para minha terra, fui buscar a ancestralidade e a força das mulheres do sertão. Sempre fui certa que aprendi a ser mulher de fibra também com as minhas mais velhas, como a minha vó, agricultora, feirante, benzedeira, dona de si. Cheguei até aqui para quebrar os ciclos perversos que elas não puderam fazer, mas só estou aqui, porque elas, a seu modo, resistiram. E por isso eu agradeço! Reaproximei-me da natureza e da caatinga. Pedi a mainha que me ensinasse a plantar. Enfiei a mão na terra, comecei a ler sobre flores, plantas, modos de cultivo... um atividade, até então, desconhecida, para mim, na prática. Para o meu trabalho com linguagens, passei a ler pessoas diferentes, buscar outras referências, lançar-me ao novo. Li autoras e autores

que ainda não havia lido... e, por isso, conversei com novas culturas e maneiras de pensar a vida. Descobri músicas novas, sem deixar de ouvir as antigas. Pesquisei e aprendi sobre chás, infusões e banhos (mais uma vez buscando a ciência ancestral dos meus antepassados – e foi mágico). Matriculei-me em uma jornada de tarô como ferramenta terapêutica e de autoconhecimento (um universo de linguagens completamente novo). Aprendi ainda mais sobre estes símbolos, e, por causa deles, me reaproximei da leitura de Carl Jung. Me encantei com um universo mágico jamais imaginado. Comecei a desenhar. Devagarinho, trêmula, com vergonha, achando estranho, com medo, mas fui com medo mesmo. E tudo isso gerou escrita...

Muitas dessas experiências viraram textos (diários, poemas, crônicas, contos, canções, memórias, etc). A escrita tem me salvado de mim mesma. Assim, cada imagem que meu olho bate, cada cheiro que toma o meu olfato, cada som que acalenta o coração, cada gosto que me estremece e cada toque que me alumia o dia ou a noite podem virar um poema. Dor, amor, decepção, mágoa... podem virar uma crônica. Alegria, ousadia, surpresa, entusiasmo... podem gerar um conto. Cada viagem, cada trabalho, cada encontro, cada beijo, cada carnaval... podem virar uma página do diário ou do caderno de memórias. Gosto muito de cadernos e carrego um comigo, afinal, a gente nunca sabe quando encontrará uma poesia nova esperando para nos dar um abraço. As palavras são a nossa matéria de oração diária.

Passeios teóricos...

Este momento das nossas vidas impulsiona a buscar outras formas de compreender nossas subjetividades na relação com o mundo que nos cerca. A realidade contemporânea traz a necessidade de novos modos de produzir conhecimento, bem como de compartilhá-lo. Neste cenário, cresce a necessidade de buscar ferramentas que auxiliem no cuidado com as condições emocionais e mentais evidenciadas. Dentre elas, encontramos caminhos nas linguagens, com a escrita de si, as narrativas do eu e a escrevivência, conceitos importantes nos estudos atuais sobre as linguagens.

O uso das palavras para narrar, contar histórias, compartilhar episódios e nos conectar uns aos outros, nas relações sociais, aparecem em vasta literatura de culturas

diversas como uma das demandas mais presentes nas diferentes gerações e contextos históricos. Usar a palavra, formular pensamentos, falar de si, trocar histórias, são atividades que movimentam o mundo, desde a forma natural da conversa até a troca virtual e rápida que conhecemos contemporaneamente. Ao mesmo tempo em que partilhamos histórias de milhares de pessoas, em uma rapidez jamais vista e podemos interagir com pessoas do mundo inteiro, cresce, também o desejo, cada vez maior, de usar a palavra para narrar a si mesmo e, assim, expressar sentimentos, sensações, emoções e desejos cerceados pela sociedade normativa que nos forma. Afinal, nesse processo de viver e escrever, é preciso que se tome “o poder da escrita, como direito, assim como se toma o lugar da vida” (EVARISTO: 2003, p. 7)

Usar as palavras como um recurso legítimo para expressar as emoções faz parte dos processos de direitos simbólicos que a escritora Conceição Evaristo chama de *escrevivência*, conceito criado por ela, para demonstrar o entrelaçamento da vida com a escrita e vice-versa. Afinal, por meio da linguagem, somos capazes de dizer quem somos, o que queremos ou não, o que gostamos e pensamos sobre o mundo. Porém, no processo de silenciamento social engendrado pelo projeto colonialista, muitas palavras e narrativas foram desvalorizadas socialmente, como estratégia de opressão dos povos e de seus corpos. Conceição Evaristo, refletindo o papel imprescindível da *escrevivência* para as mulheres negras, desabafa:

Gosto de escrever, na maioria das vezes, dói, mas depois do texto escrito é possível apaziguar um pouco a dor, eu digo um pouco... Escrever pode ser uma espécie de vingança, às vezes fico pensando sobre isso. Não sei se vingança, talvez desafio, um medo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, executar um gesto de teimosia esperança. Gosto de dizer ainda que a escrita é para mim o movimento de dança-canto que o meu corpo não extenua, é a senha pela qual eu acesso o mundo. (EVARISTO: 2003, p. 2)

A relação com as palavras é objeto de reflexão entre os diversos povos e culturas do planeta. Segundo alguns estudiosos das culturas africanas, como Hampatê-Bá (2010), a fala humana emerge, para muitas tradições, como símbolo do poder da criação e da conexão com a natureza divina das coisas, pois “o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e esta encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito da palavra” (Hampatê-Bá: 2010, p. 168)

O poder terapêutico da fala e da palavra já é amplamente conhecido pelas sociedades ocidentais, principalmente após o avanço da psicanálise. Porém, há referências mais antigas, em diversas culturas, sobre a relação poderosa existente entre as narrativas e a organização das comunidades e dos sujeitos. Compartilhar histórias representa a própria necessidade humana de conexão:

Seja para entreter, coeducar, facilitar o encontro com o imaginário ou ajustar valores da cultura de um povo, as histórias sempre fizeram parte do cotidiano humano. Todos nós diariamente temos algo a dizer ou a informar e, para isso, geralmente usamos histórias para melhor ilustrar o que sentimos, vivemos ou passamos. Estudos mais aprofundados sobre as histórias revelam que, além de ilustrar situações vividas ou sentidas, há nelas algo muito maior, uma espécie de elixir curador e é aí que reside o seu valor terapêutico" (LEMOS; SILVA: 2012, p. 11)

Esse potencial terapêutico das palavras não é uma particularidade apenas dos processos profissionais de psicoterapias, mas um ensinamento ancestral da sabedoria popular, e também uma atribuição histórica das artes e suas linguagens. A literatura, neste conjunto, sendo a arte da palavra, permite aos sujeitos simbolizar o dito e o escrito, soltar a imaginação, criar e refletir emoções, processos e vivências por meio dos jogos de palavras e da mobilização do sentido das mesmas. Metaforizar a vida tem sido, ao longo da história da humanidade, um recurso de sobrevivência, visto que, como nos diz o médico-escritor, Moacyr Scliar, "a literatura serve para muitas coisas: divertir, informar, curar e minorar o sofrimento das pessoas" (2005, p. 153).

Diversas pesquisas, nesta mesma trilha, mostram-nos que, "quando as pessoas escrevem sobre si mesmas, colocando suas experiências e sentimentos em evidência, este ato permite, de uma nova maneira, identificar e "sentir" estes sentimentos. Escrever sobre o que se sente torna-se, assim, um mecanismo de enfrentamento do estresse e traz benefícios à saúde como um todo" (BENETTI; OLIVEIRA: 2016, p. 72).

A escrevivência, como já dito, um conceito concebido e difundido pela escritora brasileira Conceição Evaristo, apresenta-nos a uma nova ideia de escrita, desmembrada do projeto colonial elitista, que restringe a escrita e a fala aos processos de escolarização e ao poder intelectual formal, buscando invalidar e desautorizar as produções das minorias. Para a autora, tomar o direito à escrita, garantindo às mulheres negras a legitimidade de

narrarem a si mesmas, representa uma rasura histórica nos processos de tentativa de assujeitamento destes corpos pelo poder instituído. É “a fala do corpo vivido”, segundo ela:

“Assenhorando-se “da pena”, objeto representativo do poder falocêntrico branco, as escritoras negras buscam inscrever no corpus literário brasileiro imagens de uma auto-representação. **Surge a fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes vivido.** A escre(vivência) das mulheres negras explicita as aventuras e as desventuras de quem conhece uma dupla condição que a sociedade teima querer inferiorizar, de mulher e negra” (EVARISTO: 2003, p. 6). [Grifos meus]

A escrevivência demarca, assim, um espaço de fala que confere às donas das histórias o direito legítimo de contarem as suas trajetórias e enredos, de modo ficcional ou não, retirando da voz colonizadora a autoridade de falar sobre o que não vive. É o corpo que vive, reivindicando o direito à narrativa de si.

Os estudos das autoras Ana Carolina Lemos e Nyêdja Cariny Silva mostram que sentimentos e palavras represados – acabam “vazando” em forma de sintomas físicos, neuróticos ou comportamentos destrutivos, uma vez que a carga energética das emoções, se não trabalhada, pode trazer consequências bastantes graves à saúde mental dos 120 sujeitos. Segundo elas, “estudos recentes vêm constatando um componente emocional em praticamente todas as patologias conhecidas” (2012, p. 21).

Diversos estudos apontam que falar, escrever, fabular e metaforizar, transformando sentimentos em narrativas-escritos-símbolos, são movimentos que podem ajudar o sujeito a compreender e reelaborar as próprias emoções. A literatura e suas narratividades acompanham as histórias humanas, fabulando-as, resignificando-as e, assim sendo, a narrativa literária/artística permite o encontro reflexivo do sujeito com numerosas emoções.

As reflexões publicadas no artigo “A função terapêutica da arte de contar histórias”, levam a pensar sobre o potencial terapêutico dos processos narrativos de modo geral, uma vez que “a linguagem simbólica abre caminhos, alimenta a imaginação e nos reconecta com parcelas esquecidas do nosso ser” (LEMONS; SILVA: 2012, p. 10). Além disso, levam também a problematizar o papel da arte narrativo-literária como ferramenta de

cura, não só psicológica, mas também física, pois, segundo suas pesquisas “a narrativa tem assistido, nos dias de hoje, ao reconhecimento, por parte da ciência, de suas virtualidades curativas no enfrentamento dos mais diversos males físicos e mentais” (LEMOS; SILVA: 2012, p. 7)

Na pesquisa intitulada “O poder terapêutico da escrita: quando o silêncio fala alto”, os autores Idonézia C. Benetti e Wagner F. Oliveira compreendem que a palavra é meio de comunicação interpessoal e intrapessoal. É entendida e utilizada como elemento criativo, mas também pode funcionar como recurso terapêutico e ferramenta de autoajuda, afinal, segundo eles “a escrita expressiva pode acalmar angústias, trazendo alívio e bem-estar físico e mental, atuando como tantas outras formas de terapia” (BENETTI; OLIVEIRA: 2016, p. 67).

Sabemos que a maior parte das terapias, no âmbito da psicologia, envolvem conversas, diálogos, reflexões narrativas, ou seja, linguagens diversas. Fora do âmbito da psicoterapia, as linguagens artísticas e os diversos processos narrativos do eu, por meio da arte, têm ativado reflexões importantes sobre outros modos de cura através da palavra. As reflexões destes autores apontam que “recentemente, pesquisas têm fornecido evidências de que a saúde pode ser influenciada quando as pessoas transformam seus sentimentos em pensamentos e palavras grafadas” (p. 69). Isso ocorre porque “as emoções provocadas por conflitos e traumas, se não foram descarregadas através da expressão, permanecerão presas no corpo, ocasionando diversos problemas. Se as emoções forem liberadas através da expressão, sua força será dissipada” (p. 70). Assim, os autores constataram que a escrita pode ser uma ferramenta de liberação das emoções, por meio das palavras, por compreenderem que as narrativas do eu e suas performances são capazes de liberar emoções e atuar nos processos de reflexão e reelaboração de sentidos sobre si.

Segundo as autoras Rosvita Kolb-Bernardes e Luciana Ostetto, as técnicas de escrita de si, possibilitam “a reconstituição da textura da vida”, ressaltando subjetividades e identidades através de “histórias que só se deixam mostrar por meio de narrativas que engendram o pensar sobre si e a tomada de consciência sobre si” (2015, p. 163).

A escrita de si possibilita aos sujeitos a investigação sobre percursos pessoais. É capaz de ressaltar saberes e fazeres que constituem as pessoas, bem como ajuda a dar visibilidade aos fios das histórias particulares relacionados aos tecidos que instituem as

tramas das históriasmemórias de uma pessoa, entrelaçadas em trajetórias reveladas no presente, pois:

O ato de narrar o vivido carrega a essencialidade do poder de as pessoas se reconhecerem como sujeitos de suas próprias histórias, atribuindo sentido aos diferentes itinerários percorridos. Ao comporem narrativas sobre a vida vivida, colocam-se em posição de escuta, olham para múltiplas direções, dentro e fora de si, reportando-se ao que foram, ao que são, ao que desejam ser, ao que fizeram, ao que fazem, ao que projetam fazer. (KOLBERNARDES; OSTETTO: 2015, p. 164)

Cito, ainda, para referendar as perspectivas teóricas das escritas de si, os estudos da autora Eliane Gonçalves (2012), publicados com o título “Uma narrativa para si: a escrita como exercício de subjetivação e cuidado de si”, nos quais ela reflete que as técnicas de autoescrita acompanham ampla tradição filosófica e ressalta: “escrever possui uma função terapêutica e de cura”, uma vez que a experiência de si resulta de um complexo processo histórico de fabricação de sentidos, através de discursos que definem a verdade do sujeito, de práticas que regulam seu comportamento e de processos que contribuem para construir as suas subjetividades e identidades. Deste modo, escrever poderá ensinar o sujeito a meditar sobre a sua condição, transformar o incômodo e se curar das feridas concebidas através das relações sociais diversas.

Porque sempre é tempo de aprender... e florescer!

Além dos aportes teóricos, parti do meu próprio corpo, imerso em escritas de mim e para mim, em plena pandemia, para iniciar um curso de escrita que tivesse o corpo como inspiração, utilizando os princípios da escrevivência (escrever a partir do corpo vivido), aliando técnicas da escrita expressiva (que envolve o tempo presente e o compromisso de refletir as emoções) e a escrita de si, autobiográfica (que envolve o passado e os aspectos da memória), e, assim, compor um mosaico de narrativas do eu, a fim de ativar elementos de autoconhecimento e autocuidado, por meio da expressão de pensamentos e sentimentos, trazidos pela escrita fluida e criativa. Os resultados do curso foram fortes e profundos em mim 122 e nas mulheres que o concluíram. Como docente, posso afirmar que foi uma experiência mágica. Quanta potência há no corpo para escrever! Quantos limites impomos aos processos criativos de escrita por causa do abuso da norma! O corpo e a vida são a matéria mais potente da escrita e, a escola não pode esquecer disso.

A formação envolveu a elaboração de variados gêneros literários, através de textos ficcionais e não ficcionais (memórias, cartas, listas, mapas, diálogos, índices, contos, poemas, fábulas e crônicas). Durante o processo, as mulheres escrevintes foram compreendendo a importância deste trabalho, pois

[...] mais do que a tentativa de escrever frases bonitas. Trata-se de destacar experiências, eventos e pessoas que contribuíram para o desenrolar dos fatos. Ao refletir sobre esse desenrolar, os processos psicológicos que envolvem a compreensão podem potencializar significativamente o processo de autoconhecimento (BENETTI; OLIVEIRA: 2016, p. 71).

Compreendo o valor terapêutico da escrita não como psicoterapia profissional, mas ação capaz de gerar a promoção de estarmos melhores conosco, mais compreensivos da nossa vida e mais conhecedores das nossas emoções, por meio da leitura e escrita atravessada pelo simbolismo literário e pela fluidez da palavra. Destaco ainda que os objetivos destes processos de escrita não estão vinculados a habilidades literárias, nem a preocupações com a gramática normativa. Ao contrário, eles visam estimular a criatividade, partindo do pressuposto de que todo ser vivo letrado pode escrever e a matéria primordial de qualquer atividade de escrita criativa é a própria vida.

De acordo Benetti e Oliveira (2016), os processos de escrita voltados à criatividade para o autoconhecimento e o autocuidado têm se mostrado bastante eficientes, uma vez que, com a escrita expressiva, é possível:

- Analisar o que se sente por vários ângulos;
- Identificar questões e eventos que impactam/impactaram na vida do sujeito;
- Entender como eles mexem com as emoções;
- Refletir emoções e experiências;

Acrescento a esta lista outro item: contribuir para fazer fluir a escrita livre, confiante e insubmissa. Escrever sobre nós, nossas memórias e histórias, potencializa a nossa vontade e satisfação com o ato de escrever... além disso, abre janelas para que a gente possa pensar poeticamente os acontecimentos dos dias e, assim, criar estratégias para encantar o cotidiano e florescer

Referências

BENETTI, Idonézia C.; OLIVEIRA, Wagner F. O poder terapêutico da escrita: quando o silêncio fala alto. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental*. Florianópolis, v. 8, nº 19, p 66-77, 2016.

BROWN, Bené. *A coragem de ser imperfeito*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escrevivência de dupla face. Disponível em <http://nossaescrevivencia.blogspot.com>. Texto apresentado na mesa de escritoras convidadas do Seminário Nacional Mulher e Literatura, UFPB, 2003.

GONÇALVES, Eliane. Uma narrativa para si: a escrita como exercício de subjetivação e cuidado de si. Disponível em: academia.edu/26636122. Unicamp/IFCH. Dezembro de 2012.

HAMPATÉ BÂ. *A tradição viva*. Texto disponível em História Geral da África I. Organizado pela UNESCO, MEC e UFSCar. Brasília: UNESCO, 2010.

IYAKEMI RIBEIRO, Ronilda. *Alma africana no Brasil. Os iorubás*. São Paulo: Editora Odu-duwa, 1996.

KAUR, Rupi. *O que o sol faz com as flores*. São Paulo: Planeta, 2019.

KOLB-BERNARDES, Rosvita; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas. *Pró-posições*, v. 26, n 1 (76), p. 161-178; Jane/Jun, 2015.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. Rio de Janeiro: Companhia da Letras, 2019.

LEMOS, Ana Cardina; SILVA, Nyêdja Cariny G. A função terapêutica da arte de contar histórias. *Intersemiose – Revista Digital*. Ano I, vol. 01, n. 01. Jan/Jul 2012.

RUIZ, Dom Miguel. *Os quatro compromissos – O livro da filosofia tolteca*. Rio de Janeiro: Best Seller, 2020.

SANTOS, Juana Elbein dos. *Os nagô e a morte: pàdè, àsèsè e o culto Égun na Bahia*. Petrópolis: Vozes, 2012.

SCLIAR, Moacyr. *O olhar médico – crônicas de medicina e saúde*. São Paulo: Ágora, 2005.

SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. Encantamento. Sobre política de vida. Brasil: Mórula Editorial, 2020.

O gênero anúncio de campanha social nas aulas de língua portuguesa: da (in)formação técnica ao letramento digital

*Joseane Santos Boaventura*¹

*Verena Santos Abreu*²

Introdução

Com a popularização da internet, o uso de gêneros discursivos digitais é cada vez mais frequente no cotidiano das pessoas, e, de forma espontânea ou direcionada, chega ao contexto escolar. A leitura e a escrita na tela, através de (hiper)textos multimodais, passam a exigir novas habilidades e novos letramentos, como o letramento digital.

O letramento digital tem se destacado nas pesquisas hodiernas no campo da Linguagem e, juntamente com ele, o estudo dos gêneros discursivos que surgem, migram ou reelaboram-se na internet. Ao se eleger como foco a interação, pode-se considerar que o letramento digital envolve não apenas a utilização do dispositivo ou de um determinado *software*, implica além de saber utilizar as novas tecnologias, acessar as informações por meio delas, compreendê-las e utilizá-las de forma eficiente, lançando mão dos gêneros discursivos digitais.

Nesse contexto, esse artigo, fundamentado nas ideias de Bakhtin ([1953]2003) e de pesquisadores da Linguística (Textual e Aplicada), tem como enfoque o letramento no digital no contexto escolar, visando uma abordagem mais dinâmica das práticas linguísticas em uso, através de textos multimodais, especialmente os que circulam na internet. Assim, a questão norteadora desse estudo foi: como o conhecimento técnico de alunos do 3º ano do Ensino Médio do curso de Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) - Campus Uruçuca - influencia na interpretação e produção de textos multimodais?

¹ Mestranda em Letras: Linguagens e Representações - UESC. Especialista em Educação Científica e Cidadania - IF Baiano (Campus Uruçuca). E-mail: josy_boaventura@hotmail.com.

² Docente do IF Baiano - Campus Uruçuca, Membro do Grupo de Pesquisa em Linguagens do IF Baiano (GPelif). Doutora em Língua e Cultura - UFBA. E-mail: verena.abreu@ifbaiano.edu.br.

Nessa investigação, o objetivo principal foi compreender como esses educandos utilizam-se do conhecimento técnico em informática para interpretar e produzir textos multimodais, a partir do trabalho com o gênero anúncio de campanha social. E como objetivos específicos buscou-se: (I) identificar o perfil dos alunos do 3º ano do curso de informática do IF Baiano - Campus Uruçuca, enquanto leitores/coautores/autores em meios digitais; (II) caracterizar as práticas de leitura e escrita dos discentes a partir de textos multimodais, especialmente do gênero discursivo anúncio de campanha comunitária ou social em meio digitais; (III) diagnosticar a influência dos conhecimentos técnicos em informática na produção de textos através dos recursos multimodais disponíveis em meios digitais; (IV) propor a divulgação das produções dos textos dos discentes, através do Facebook e em grupos de WhatsApp para, além de instrumentalizar, demonstrar a potencialidade sociodiscursiva do trabalho desenvolvido pelos mesmos.

Considerando a problemática abordada, a relevância dessa pesquisa se dá pelo fato de contribuir para investigar/desmistificar a ideia de que os jovens são extremamente hábeis quanto ao uso da tecnologia, pois cresceram cercados por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Apesar de muitos estudantes conseguirem utilizar diversos recursos em ambiente digital, não significa dizer que eles são letrados digitalmente. Ou seja, a oferta cada vez mais qualificada de TDIC e de objetos multimodais e o acesso, desde muito cedo, a eles, não implica em uma apropriação direta e competente da leitura/escrita desse material por parte desses discentes; são necessários letramentos, desde o letramento impresso ao letramento digital. E quando a escola enfoca os gêneros discursivos digitais, ela considera a necessidade de os estudantes dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência, a fim de capacitar, o mais rápido possível, os indivíduos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas digitais.

1. Multimodalidade e letramento digital

Com o advento das TDIC, surgiram novos gêneros discursivos em ambientes digitais, o que possibilitou a interação de uma variedade de textos simultâneos e multissemióticos. Conforme aponta Rojo (2009, p. 105), o surgimento e o aumento de acesso às Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação, implicaram algumas mudanças como: a diversidades de informações, a diminuição das distâncias espaciais e temporais, a multiplicidade e as modalidades desses gêneros em meios digitais, que detém, além

da linguagem escrita, imagem estática ou em movimento, música, vídeos, dinamizando ainda mais as práticas de leitura - são os textos multimodais.

Diante disso, é notório o que declaram Moita-Lopes e Rojo (2004, apud ROJO, 2009, p. 107): “o letramento tradicional (letra-livro) é insuficiente para dar conta dos multiletramentos da vida contemporânea”. De acordo com Rojo (2010, p. 29), esse “prefixo ‘multi’ aponta para duas direções: multiplicidade de linguagens e mídias nos textos contemporâneos e multiculturalidade e diversidade de cultura”. Assim, diante das diversidades, torna-se imprescindível, em sala de aula, o uso dos textos propagados na esfera digital, pois favorece um ensino de Linguagens ainda mais significativo para os discentes, mais próximo de sua realidade e pertinente ao letramento digital dos educandos.

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) conceituam letramento digital como: “[...] habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Dessa forma, é importante a formação de leitores letrados digitalmente, que consigam acessar, selecionar e compreender as informações necessárias para a sua prática social e, sobretudo, interagir em seu meio através de uma postura crítica.

Zacharias (2016) alerta que ser letrado digitalmente não é apenas ter domínio das competências técnicas, como usar a barra de rolagem, o teclado, por exemplo; vai muito além disso, é saber utilizar a linguagem adequada, escolher informações relevantes e confiáveis, interpretar e compreender os textos multimodais através dos seus recursos midiáticos.

Considerando a diversidade de formas de linguagem que caracterizam os textos multimodais presentes na internet, Rojo (2010, p. 28) traz uma reflexão bastante importante: “Se os textos mudaram, mudam também as competências/ capacidades de leitura e produção de textos requeridas: hoje é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre as diversas linguagens misturadas nos textos”.

Outro fator importante a ser considerado é que, no meio impresso, os textos podem apresentar a linguagem verbal e a não-verbal, geralmente composta apenas com imagens estáticas. Já em meios digitais, os textos multimodais despertam o interesse dos discentes, que representam diversas formas de informações através de recursos ainda mais expressivos.

Os estudantes de 3º ano do Ensino Médio, que são os sujeitos de estudo dessa pesquisa, são capazes de desenvolver programas computacionais, bem como executar a manutenção dos mesmos e de computadores, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso de Informática do IF Baiano - Campus Uruçuca. Assim, pode-se inferir que, além de terem 127 domínio de conhecimentos mais cotidianos em relação às TDIC, esses estudantes têm conhecimento mais complexo em informática, o que poderia facilitar a produção de textos multimodais em suporte digital. E, para investigar isso, foi escolhido o trabalho com o gênero anúncio de campanha social, que, apesar de não ser um gênero discursivo que surgiu na internet, migrou para o ambiente digital, apresentando, atualmente, grande circulação na rede.

2. Gêneros discursivos (digitais): o anúncio de campanha social

Os gêneros discursivos, segundo Bakhtin ([1953]2003, p.262), são “tipos relativamente estáveis de enunciados” elaborados pelas diversas esferas da atividade humana, que apresentam conteúdo temático, estilo e estrutura composicional. Em função da especificidade de cada situação de comunicação, faz-se necessária a utilização de estratégias específicas na composição do gênero e sua escolha está relacionada ao modo de produção e de recepção. Dessa forma, para Bakhtin ([1953] 2003, p. 282):

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por consideração semântico objetais (temáticas), pela situação concreta de comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda sua individualidade e subjetividade, é em seguida, aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero.

Considerando a variedade existente de situações comunicativas, não se pode delimitar a quantidade de gêneros existentes, além disso, com as TDIC, surgiram gêneros discursivos digitais, outros migraram para a internet e, ainda, alguns deles tiveram origem a partir de outros gêneros discursivos já existentes. A origem de gêneros a partir de outros já era notada por Bakhtin ([1953] 2003), ao se referir à reelaboração/transmutação e à assimilação de um gênero por outro, gerando novos. Araújo (2004), por exemplo, defende a ideia que o chat é oriundo do que Bakhtin ([1953] 2011) chama de diálogo cotidiano, pois marcas do diálogo face a face permanecem no *chat*, mesmo em condições de produção e suportes físicos distintos, tornando-o um gênero emergente da mídia digital.

Sobre os gêneros discursivos que circulam na internet, Marcuschi (2002, p. 20) afirma: “Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento”. Esses elementos, como já foi mencionado, caracterizam a multimodalidade do texto.

Dentre os gêneros discursivos que migraram para o ambiente digital com as TDIC está o gênero discursivo enfatizado nesse artigo: o anúncio de campanha social ou comunitária. Os anúncios podem assumir diferentes denominações considerando o seu objetivo, por exemplo. Segundo Koche, Boff e Marinello (2014), o anúncio publicitário visa a comercialização de produtos ou serviços; já o anúncio de campanha social tem como objetivo a conscientização dos indivíduos de uma determinada comunidade, com o objetivo de convencê-los e/ou persuadi-los a ter uma atitude ou um comportamento para sanar ou amenizar determinado problema social. Segundo Mendonça (2007), as características mais recorrentes desse gênero são: a linguagem objetiva, frases curtas, verbos no imperativo e o *slogan* da campanha.

Com a internet, esse tipo de anúncio ganhou uma propagação ainda maior através das redes sociais (Whatsapp, Twitter, Facebook, Instagram, TikTok, dentre outras) e o uso de imagens, sejam elas estáticas ou em movimento, tornou-se imprescindível. Embora já existente no impresso, esse gênero não perdeu a sua essência, nem deixou de existir nessa modalidade, todavia, em ambiente digital, o anúncio de campanha social ganhou ainda mais recursos multimodais, como sons, imagens em movimento e/ou vídeos, que precisam ter uma relação de sentido entre eles, afinal, o texto é “[...] um evento dialógico, semiótico” (HEINE, 2012), e precisa atender à proposta sociodiscursiva do gênero em questão.

3. Percurso metodológico

Quanto à sua natureza, essa pesquisa é aplicada, pois tem como objetivo gerar conhecimentos a partir da prática, direcionados à solução de problemas. De acordo com os objetivos, caracteriza-se como descritiva-exploratória, que, segundo Gil (2017), primeiro visa proporcionar maior familiaridade com o problema, além disso, descrever determinado fenômeno. Nesse caso, foi descrita a proposta de intervenção e o desenvolvimento dos discentes quanto às produções dos mesmos em meios digitais; e exploratória, porque, embora tenham pesquisas recentes sobre a multimodalidade em meios digitais, não se verificou a existência de estudos em turmas do curso de Informática. Além disso, nessa pesquisa buscou-se analisar e intervir na realidade escolar durante as aulas de Língua Portuguesa, ministradas por uma das pesquisadoras, sendo definida, quanto aos procedimentos como uma pesquisa-ação, pois visa um processo de pesquisa e de intervenção para a situação problema.

Os dados dessa pesquisa foram coletados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Uruçuca, no período de dezoito de setembro a vinte de novembro de 2018. Foram aplicados questionários e produções de textos com dezessete discentes do 3º ano do curso de Informática integrado ao Ensino Médio. Assim, houve uma fase quantitativa por meio da tabulação dos dados dos questionários; e uma fase qualitativa, por meio da análise e comparação das atividades realizadas de produção do gênero campanha e anúncio publicitário em meios digitais.

No questionário semiestruturado aplicado, havia quatro perguntas objetivas de múltipla escolha, e uma subjetiva. Através dele, foi possível traçar o perfil dos estudantes de informática enquanto leitores/autores em meios digitais. Após a aplicação do questionário, foi realizada a navegação por hipertextos e textos multimodais em suporte digital, utilizando para análise a campanha social e o anúncio publicitário, a fim de identificar quais eram as habilidades de leitura e de interpretação desses discentes. A partir da análise desses anúncios, houve a mediação da professora-pesquisadora sobre a conceitualização e caracterização do gênero discursivo, enfatizando traços como: finalidade, emissor/destinatário, suporte, estrutura, linguagem multimodal, dentre outros.

Por conseguinte, foi realizada a proposta de produção de textos multimodais do gênero anúncio de campanha comunitária, em suporte digital, com utilização de recursos multissemióticos necessários para a constituição dos mesmos. Para isso, os alunos deveriam escolher uma temática que fosse de grande importância para a conscientização no IF Baiano – Campus Uruçuca. Diante disso, os discentes optaram por desenvolver anúncios que tratavam sobre os diferentes tipos de preconceitos, dentre eles: racial, social, religioso, de gênero e etnocentrismo.

Finalmente, a partir das pesquisas e discussões realizadas, os discentes deveriam produzir, individualmente, anúncios de campanha social que tivessem notoriedade em meios digitais. Para isso, deveriam utilizar recursos multimodais como vídeos, imagem em movimento, disposição de cores, a fim de despertar o interesse do público alvo - os estudantes do Campus Uruçuca. Nesse momento, percebeu-se o desafio enfrentado por esses discentes, pois, mesmo com o conhecimento técnico na área, era chegado o momento de utilizar esses recursos para tornar o texto adequado ao suporte digital, à função sociocomunicativa e, além de tudo, atraente aos leitores.

Após a entrega da primeira versão das produções, os textos passaram por uma triagem, na qual foi necessário identificar se os recursos multimodais utilizados, bem como a linguagem verbal, estavam adequados ao gênero discursivo proposto. Em alguns casos, foi preciso que os alunos fizessem a reelaboração dos textos, adequando-os ao suporte digital. Dessa forma, a análise das produções e comparações do antes e após a mediação da professora-pesquisadora, tornaram-se um dos *corpora* que foram analisados, juntamente com o perfil dos discentes. Por fim, após a mediação e intervenção da professora, foi possível publicizar os textos no Facebook e em grupos de WhatsApp, atendendo ao propósito sociodiscursivo do gênero discursivo anúncio de campanha social.

4. Perfil dos discentes em meios digitais

Diante dos questionários aplicados, foi possível traçar o perfil dos discentes enquanto leitores/coautores/autores em meios digitais e seus conhecimentos sobre hipertextos e textos multimodais. Quando questionado sobre a finalidade do uso da internet pelos discentes: 69% afirmaram que utilizavam para as redes sociais; 75% para

jogos, filmes e séries; apenas 6% para leitura de textos diversos e 38% para realização dos trabalhos escolares como fonte de pesquisa. Dessa forma, podemos verificar que os discentes utilizam a internet, em sua maioria, como um meio de entretenimento, entretanto, esse dado não descarta a ideia discutida nesse artigo, pois, para a utilização das redes sociais, é preciso ter letramento digital. Além disso, destaca-se que, ao utilizarem jogos e redes sociais digitais, conforme foi revelado, esses alunos também têm contato com diversos gêneros discursivos com características multimodais.

Na questão seguinte, foram considerados quais são os sites que os estudantes utilizam para suas pesquisas escolares, a fim de constatar se os mesmos sabem utilizar as informações confiáveis em suas pesquisas. Trata-se do que Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 40) denominam Letramento (crítico) em informação: “[...] habilidade de avaliar documentos e artefatos fazendo perguntas críticas, avaliando a credibilidade, comparando as fontes e rastreando as origens da informação”. Na contemporaneidade, esse tipo de letramento é um dos mais essenciais e uma das formas de promovê-lo na escola, segundo esses autores, é começar com análises críticas de sites falsos e as chamadas “*fake news*”, que frequentemente circulam em redes sociais e enganam muitas pessoas. “Nossos alunos precisam se tornar capazes de rastrear informação através de múltiplas plataformas, documentos e, indubitavelmente, línguas”. (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 40). Com posicionamento semelhante, Coscarelli e Kersch (2016, p.7) alertam que os discentes:

[...] precisam compreender os textos, selecionando as informações pertinentes, separando o que é confiável do que é suspeito ou não parece seguro. Precisam compreender e analisar com profundidade e senso crítico as informações que encontram. (COSCARELLI; KERSCH, 2016, p. 7).

Como resposta ao questionamento dos sites utilizados para as pesquisas, 81% afirmaram que utilizavam o *Google*; 38% o *Google acadêmico*; 25 % a *Wikipédia*; e nenhum aluno afirmou utilizar o site *SciELO*. Assim, é possível considerar que esses discentes, ao escolher o *Google* como sua principal fonte de pesquisa, precisam ser críticos, pois, como já foi exposto, para ser letrado digitalmente é preciso também saber escolher informações relevantes e confiáveis em meios digitais. Já o site *SciELO* e o *Google acadêmico*, que são destinados para textos que já foram publicados em revistas, e que, consequentemente, passaram por uma análise, apareceram com uma menor incidência de navegação pelos alunos.

No que diz respeito à produção de textos em meios digitais, de acordo com os dados levantados pela terceira questão, 50% afirmaram que utilizavam os textos verbais e multimodais. Já 13% afirmaram que utilizavam com maior incidência os textos não-verbais. Esse é um fator relevante para o letramento digital desses discentes, pois segundo Barton e Lee (2015), os textos estão mais fluidos com as virtualidades mutantes das novas mídias e cada vez mais multimodais e interativos. Portanto, é preciso propor a esses alunos atividades que envolvam o uso de gêneros diversos, que ofereçam tanto a linguagem verbal quanto não verbal sem dicotimizá-las, pois, como já foi mencionado, o texto é um evento semiótico.

Quanto aos recursos que utilizavam para tornar seus textos mais atrativos, de acordo com as respostas ao quarto questionamento, 50% assinalaram o item imagens estáticas; 25% imagens em movimento; 31% em um percentual igual para utilização de vídeos e músicas. Já 19% assinalaram a opção “outros”, especificando que utilizam em seus textos emojis. Dessa forma, percebe-se que os alunos têm habilidades específicas para a utilização desses recursos, porém, é necessário associar a representação dos mesmos à caracterização dos seus textos, a fim de proporcionar relações de sentidos com o objetivo principal do texto.

É interessante destacar também que, ao responderem que utilizam emojis, esses estudantes não associaram que o emoji também é uma imagem - “[...] são gravuras produzidas com a tecnologia criada por um grupo sem fins lucrativos denominado Consórcio UNICODE [...]” (PAIVA, 2016, p. 382) e que registram elementos do cotidiano, sejam emoções ou algo mais concreto, como objetos, flores, frutas, profissões, dentre outros. A palavra “emoji” foi 132 escolhida pelo seu criador Shigetaka Kurita e resulta da junção de dois termos em japonês: “e” (imagem) e “moji” (letra). Nesse sentido, o uso de emojis evidencia que “[...] a linguagem escrita informal está cada vez mais multimodal com a inserção dessas representações virtuais” (PAIVA, 2016, p. 382). Sem dúvidas, o uso de emojis é uma estratégia para transpor para a tela, seja de um computador ou de dispositivos móveis, como celulares e *tablets*, a espontaneidade na interação e as emoções mais perceptíveis na língua falada. E foi necessária uma intervenção em sala de aula, pela professora-pesquisadora, para abordar essa temática.

Dando continuidade ao levantamento dos dados, ao questionar se os alunos se consideram letrados digitalmente, 94% afirmaram que sim e 6% que não. Nessa questão,

eles deveriam justificar o porquê e as respostas surpreenderam, pois a maioria, mesmo sendo do curso de informática, tem um conceito incipiente quanto à concepção de letramento digital. Diante da justificativa à pergunta citada, a maioria associou a ideia de letramento digital apenas à linguagem utilizada, o que pode ser comprovado por meio dos discursos seguintes: “Não sou letrado, pois não utilizo a linguagem formal” (Discente1). “Sou letrado porque, no meio digital, utilizamos uma linguagem mais fácil” (Discente 2). Outros associaram à ideia instrumental do uso das tecnologias: “Porque eu uso os meios digitais e tenho facilidade para tal” (Discente 3).

Com as respostas, notou-se que nenhum aluno se aproximou do conceito esperado, já que ser letrado digitalmente não é algo relacionado, simplesmente, ao uso linguagem formal/informal, nem se resume ao domínio das competências técnicas que envolvem o uso das TDIC. Ou seja, não é algo instrumental, voltado apenas para o domínio de “ferramentas” de comunicação digitais; deve-se focar a linguagem como interação social.

Portanto, a partir do perfil desses discentes, fica evidente que a mediação do professor é importante para o desenvolvimento de práticas que utilizem gêneros discursivos digitais como ferramentas para novos letramentos, proporcionando aos estudantes uma interação mais participativa e significativa, já que é notório o hábito de leitura e de escrita desses jovens no ciberespaço. Como evidencia Xavier (2006, n.p), a internet pode contribuir para a formação intelectual dos seus usuários, já que “Tende a fazer deles vozes leitores e autores de textos sejam eles verbais, visuais, sonoros ou hipertextuais”.

5. As produções do gênero anúncio em sala de aula

A partir do perfil dos discentes, foi possível criar estratégias para desencadear os procedimentos necessários para a navegação na internet, a fim de acessar os textos que ofereciam os recursos multimodais. Para isso, com a utilização dos *smartphones* dos discentes, foram analisadas, em sala de aula, duas campanhas sociais, que possibilitaram identificar quais os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero discursivo estudado.

Posteriormente, foi proposta a produção de uma campanha em meios digitais, cujo tema principal era o combate a preconceitos. Os alunos deveriam criar um *slogan* da campanha, relacionar recursos multissemióticos que despertassem a atenção do público e, para avaliação, as categorias de análise seriam: atendimento ao propósito comunicativo do gênero - convencer e persuadir o leitor; atendimento à associação de recursos multimodais; e atendimento ao plano estilístico e linguístico - com frases curtas e com forma verbal imperativa.

Dentre os anúncios apresentados pelos discentes, onze precisaram de adequação ao gênero em meio digital. Apenas seis deles atenderam a proposta, necessitando apenas de alguns ajustes para a versão final, principalmente em relação à linguagem utilizada. Devido à brevidade desse texto, serão analisados, nesse artigo, dois anúncios que foram reelaborados com a orientação docente, tendo em vista, principalmente, o não atendimento ao gênero discursivo proposto e os recursos utilizados para a produção da campanha. O primeiro deles pode ser acompanhado a seguir:

Figura 1 - Etnocentrismo (Aluno A)



Fonte: Texto produzidos por alunos do IF Baiano (2018).

O anúncio, exposto pela figura 1, tinha como tema o etnocentrismo, mas não apresentava nenhuma relação entre a imagem e o tema proposto. Quando se questionou ao discente essa discrepância, ele justificou que a imagem foi algo de sua autoria, mas

que tinha consciência de que não existia uma relação de significado entre texto verbal escrito e a imagem. Além disso, o texto produzido apresentava outros problemas para o receptor e para o meio de comunicação veiculado, como o tamanho da fonte utilizada - o anúncio era ilegível. Nessa produção, faltou o letramento multimídia, ou seja, a habilidade de interpretar e criar efetivamente textos multimodais, que integrem a linguagem escrita a imagens, sons e/ou vídeos, e que se ajustem aos propósitos comunicativos do enunciador, como sugerem Dudeney, Hockly e Pegrum (2016).

Segundo Azzari e Lopes (2013, p. 198) “Para a interpretação dos textos multimodais, considera-se a escolha lexical, estruturação do texto, esferas de circulação, imagens e cores utilizadas, além da relação entre esses elementos na constituição do discurso.” Assim, pode-se considerar que o anúncio em análise não estava adequado ao gênero, pois não apresentava o *slogan* e os elementos multimodais não estabeleciam uma relação de sentido com o tema. Portanto, diante dessas inconformidades, foi explicado ao discente que o texto produzido por ele não atendia ao propósito comunicativo do gênero anúncio de campanha social e seria necessária a reelaboração. Na figura 2, pode-se acompanhar o texto reelaborado.

Figura 2 - Reelaboração- Etnocentrismo (Aluno A)



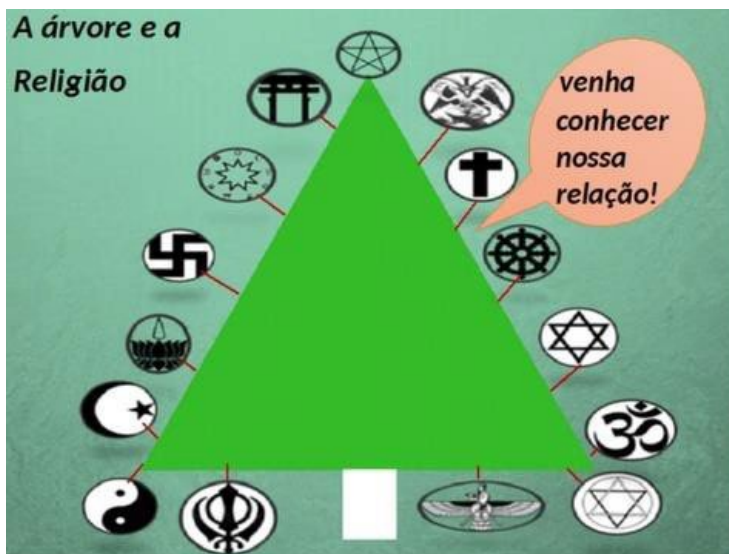
Fonte: Textos produzidos por alunos do IF Baiano (2018).

Como o estudante, dessa vez, optou pela utilização de um vídeo, a figura 2 expõe uma montagem, através da captura de tela, do texto produzido. Trata-se de um GIF (imagens animadas no formato GIF – *Graphics Interchange Format*, de fácil inclusão em navegadores de internet e bastantes divulgadas em redes sociais digitais), apresentando uma sequência de imagens de acordo com o tema do anúncio, e com o *slogan* “Somos humanos, somos iguais”.

Com essa nova versão, o texto tornou-se mais atrativo e acessível para a leitura, pois, além da escolha por uma multimídia em vídeo, houve alteração da fonte para uma fonte legível, o estabelecimento de uma coesão multimodal, ou seja, a “estreita relação entre a imagem e palavras” (BARTON, 2015, p.132), atendendo, assim, ao propósito comunicativo do gênero anúncio de campanha social.

Um outro texto que necessitou ser reelaborado após reflexões/orientações tinha como temática o preconceito religioso, e pode ser acompanhado através da figura 3:

Figura 3 - Preconceito religioso (Aluno B)



Fonte: Texto produzido por alunos do IF Baiano (2018)

No texto em questão, apesar de apresentar recursos multimodais relacionados à temática preconceito religioso - uma árvore com símbolos de diversas religiões - o estudante não deixou clara a proposta e a relação com a linguagem verbal escrita. Além disso, a frase “Venha conhecer a nossa relação”, que, segundo o autor, era o *slogan* da campanha, era apenas um convite e não tinha a intenção de conscientização e persuasão sobre o tema. Ademais, para explicar melhor essa relação, o autor apresentou, separadamente, um texto escrito em forma de poesia, o que divergia das características do gênero pedido, já que era um anúncio de campanha social e não poderia se ter dois planos de informações.

Assim, também foi proposta a reelaboração da produção, e o desafio maior para o aluno B era transformar os dois textos apresentados em um só. Atendendo à proposta, foi criado um vídeo que utilizou diversos recursos multimodais como imagens, letras em movimento e a música “Ser diferente é normal”, de Vinicius Castro. Para apresentação, o discente utilizou cada estrofe do poema, fazendo analogia a uma árvore, cujo tronco é fixado no solo e seus galhos apontam para várias direções, que, nesse caso, seriam as diversas religiões, sendo apresentadas por seus símbolos respectivos. Quanto aos aspectos linguísticos, ele utilizou frases com verbos no imperativo, como: “Vamos nos unir como irmãos!”. A figura 4, também através de capturas de tela, representa, dentro das possibilidades do presente suporte, esse anúncio de campanha social:

Figura 4 - Reelaboração- Preconceito Religioso (Aluno B)



Fonte: Texto produzidos por alunos do IF Baiano (2018).

Assim, com a reescrita, foi possível identificar a função sociocomunicativa do anúncio e os recursos multimodais utilizados passaram a ter uma relação coerente entre si, reforçando a temática abordada. Os recursos digitais possibilitaram a edição dos anúncios através de aplicativos como movie maker e photo grid. Esses aplicativos, aliados ao trabalho com o gênero discursivo anúncio de campanha social, contribuíram para a interação e o desenvolvimento da cidadania dos discentes não só em sala de aula, mas também no ambiente digital.

Ainda, através das redes sociais WhatsApp e Facebook, os alunos divulgaram suas campanhas sociais e potencializaram, através desses textos multimodais, a conscientização sobre as temáticas escolhidas, de forma positiva e significativa. Com isso, além de se atender a proposta sociodiscursiva do gênero, foi possível a socialização dos textos e a conscientização da comunidade escolar acerca da problemática abordada - o preconceito.

Com essa pesquisa ficou claro que, embora os discentes tivessem domínio técnico do uso de programas, *sites* e aplicativos, a adequação dessas “ferramentas” ao gênero anúncio de campanha social tornou-se possível através da mediação da professora-pesquisadora. Portanto, é preciso saber adequar esse conhecimento que o estudante traz à proposta sociodiscursiva de cada gênero discursivo e, conseqüentemente, à interação. Assim, são fundamentais práticas que vislumbrem o letramento digital em sala de aula e a mediação do professor, já que a escola deve estar apta a preparar seus alunos para um mundo cada vez mais conectado.

Considerações finais

Esse estudo revela, através do perfil dos estudantes que participaram da pesquisa e das atividades desenvolvidas, que mesmo os discentes mantendo contato com os recursos multimodais através das redes sociais e jogos, filmes ou séries, e possuindo conhecimentos técnicos em informática que podem auxiliar na produção de textos multimodais, com recursos disponíveis em meios digitais, grande parte não sabe ou não se atenta em adequá-los ou associá-los ao gênero discursivo produzido. Para isso, foi necessária a mediação da professorapesquisadora, já que apenas 35% dos anúncios estavam apropriados ao suporte digital e 65% dos discentes precisaram reelaborar seus

textos ou mesmo refazê-los totalmente para torná-los adequados à circulação na internet, especialmente nas redes sociais WhatsApp e Facebook.

Assim sendo, não basta apenas o conhecimento técnico, são fundamentais práticas de letramento digital em sala de aula. A pesquisa evidenciou que, através da utilização dos recursos multimodais, os alunos aperfeiçoaram seus conhecimentos de como adequá-los aos gêneros discursivos digitais, tornando seus textos mais atrativos ao público, valendo-se de recursos que o suporte digital disponibiliza.

Destarte, práticas como essas devem ser adotadas, já que a promoção dos multiletramentos, inclusive do letramento digital, é um processo a ser trilhado e a escola, seus professores/pesquisadores devem estar dispostos e organizados para preparar seus estudantes para um mundo cada vez mais tecnológico. Além disso, é uma forma de tornar as aulas de Língua Portuguesa e o processo de ensino e aprendizagem ainda mais produtivo, significativo e dinâmico para os educandos, explorando e ampliando o potencial das telas, janelas, ícones, sites e aplicativos móveis abertos a múltiplas conexões, tão corriqueiros em suas vidas.

Referências

- AZZARI, Eliane; LOPES, Gabriel. Interatividade e tecnologia. In: ROJO, Roxane. Escola Conectada os multiletramentos e as TICS.1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. Estética da Criação Verbal. 6 ed. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 2003.
- BARTON, David; LEE, Carmen. Linguagem online: textos e práticas digitais. Tradução Milton Camargo Mota. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. Letramentos digitais. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- COSCARELLI, Carla Viana. KERSCH, Dorotea Frank. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + Novos professores. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Orgs). Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2016
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- HEINE, Lícia; HEINE, Palmira. Incursões sobre a linguística no século XX com foco na linguística textual. Salvador, EDUFBA, 2012. (Coleção eLivro EDUFBA –PROPCI) KO-CHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. Leitura e Produção Textual: gêneros textuais do argumentar e expor. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). Gêneros Textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MENDONÇA, M. R. S.; SANTOS, C. F.; CAVALCANTE, M. B.. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. (Org.). Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes. A linguagem dos emojis. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/hnGPY5pRNfgBwKJ8JjHTjgF/?lang=pt> Acesso em: 08 jun. 2019.
- RIBEIRO, Ana Elisa. Textos Multimodais: leitura e produção. São Paulo: Parábola, 2016.
- ROJO, Roxane. Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?. In: RANGEL, Egon; ROJO, Roxane. Coleção explorando o ensino Língua Portuguesa. Brasil: Ministério da Educação, 2010.

XAVIER, Antônio Carlos. Letramento Digital e Ensino. Disponível em: <https://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2017.

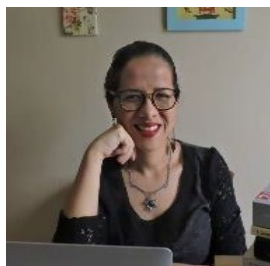
139 _____. O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital. Tese (Doutorado em Linguística). Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2006.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. IN. COSCARELLI, Carla Viana. (Org). Tecnologias para aprender. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

Sobre os autores



Aline Ferreira da Silva é professora efetiva do Instituto Federal de Sergipe/Campus Itabaiana, onde desenvolve atividades como docente e como coordenadora do Curso Técnico Subsequente em Agronegócio. Graduada em Ciências Sociais, mestre e doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Sergipe, desenvolveu nos últimos anos projetos como “Etno-desenvolvimento Quilombola no Governo Lula” (livro publicado em 2015), “Podcast Patifeiros” e “Jornal Escola sem Patifes”. Deste último recebeu o prêmio de melhor projeto de extensão/ área Ciências Humanas, durante a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia do IFS (2019).



Daniela Moura é cientista social, graduada pela Universidade Federal de Sergipe, mestre e doutora em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Sergipe (PPGS/UFS). É professora virtual da Universidade Tiradentes (UNIT/SE) da disciplina Fundamentos Antropológicos e Sociológicos e pesquisadora de temas relacionados a cultura, música e identidades e estilos de vida e cidades.



Andrezza de Castro Lima é Assistente em Administração do Instituto Federal de Sergipe/Campus Glória e responsável pela Assessoria de Comunicação Social e Eventos do campus, além das atividades inerentes ao cargo e função, atua nos projetos de extensão “Diálogos Contemporâneo do IFS” e “Teatro e Difusão das Abelhas Nativas como Ferramenta de Aprendizagem em Preservação Ambiental”. Atuou no Instituto Federal de Roraima/Campus Amajari como Assistente em Administração com experiência na Coordenação de Comunicação Social e Chefia de Gabinete do campus (2010-2012). Trabalhou como Assessora de Comunicação no SENAI-RR

(2006-2010). Foi premiada no I Concurso Foca em Foco da Revista Imprensa - "A História de Maysnia que, aos sete anos, decidiu: não quero mais estudar", ed. 150, p. 76-77 (2000). É graduada em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB (2002).



Essia de Paula Romão Torres é professora de Geografia do Instituto Federal de Sergipe/Campus Glória, onde desenvolve, além das atividades docentes, os projetos de extensão "Diálogos Contemporâneo do IFS" e "Cartografia na Escola". Atuou no IFPA/Campus Breves como professora (2017-2020) e Coordenadora de Extensão (2017-2019). Como extensionista, desenvolveu no IFPA os projetos "Escola de Férias e "Escola Marajoara Itinerante", esse último em parceria com ICMBio. Ganhou o prêmio de 2º melhor trabalho na II Semana de Agropecuária Marajoara do IFPA, proveniente de atividades na Comunidade do Piriá-Mirin, em Curralinho-PA, no Marajó. Em Pernambuco, trabalhou como professora na rede pública e privada (2009-2014), com atuação enquanto Coordenadora Pedagógica (2011) e Diretora Escolar (2012) no município de Agrestina. É mestre em Ciências Ambientais pela Universidade do Pará (2017), especialista em Georreferenciamento, Geoprocessamento e Sensoriamento Remoto pela Estácio/IESAM (2018) e Licenciada em Geografia pela Faculdade de Ciências Humanas e Aplicadas do Belo Jardim - FABEJA (2012).



Daysi Lange Docente na área de História dos cursos de Ensino Médio Integrado, Instituto Federal de Sergipe/Campus Itabaiana. Graduada e mestre em História e Doutorado em Comunicação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS. Autora de Imagens do Gaúcho: História e Mitificação. Organizador das obras EAD: Fundamentos históricos, sociológicos e políticos da relação Estado e Sociedade e, Universidade e Sociedade: visões de um Brasil em construção. Desenvolveu recentemente projetos como bolsista no Programa Escola Cidadã Integral do Estado da Paraíba, apoio Fapesq/PB e no Programa de Estudos em Comunicação para o Desenvolvimento, Universidade Lusófona do Porto, Portugal.



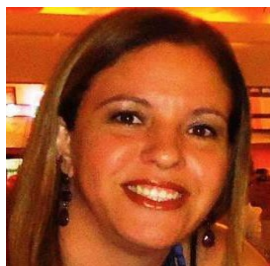
Mariana Emanuelle Barreto de Gois é doutora em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestre em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS/BA. Professora de História do Instituto Federal de Sergipe, Campi Glória e Lagarto. Desenvolve projetos nas áreas de ensino de história e patrimônio cultural. Possui experiências nas áreas: Gestão, Gênero, Ensino de História, História das Prisões e Patrimônio Cultural.



Jocelaine Oliveira dos Santos, Mulher, professora, caminhante, fazedora de caderno, enganchada nos debates da Literatura e da Psicanálise. Nor-destinada de Aracaju, tem Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS/ 2016), Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS/ 2010), Pós-graduação em Teorias do Texto pela Universidade Federal de Sergipe (UFS/2008) e Graduação em Letras Português pela Universidade Tiradentes (UNIT/2005). Hoje, como professora da área de Letras do quadro efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe - Campus Estância, desenvolve pesquisas em Literatura, Gênero e Psicanálise. Literatura Brasileira Contemporânea. Formação de professores, identidade e sociabilidade docente. Educação Profissional. Práticas discursivas e Análise do Discurso. É também Vice-Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos de Texto, Leitura e Linguagem - GETELL (IFS/ CNPq) e Membro Correspondente em Formação da Associação Psicanalítica de Aracaju desde 2019 (APA).



Juliana de Souza Gomes Nogueira é Doutora em Literatura e Cultura (UFBA), Mestre em Literatura e Diversidade Cultural (UEFS), Licenciada em Letras Vernáculas (UEFS), Professora de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa do IFBA, Pesquisadora líder do Grupo de Pesquisas em Linguagens, Culturas e Identidades do IFBA e membro da Confraria Poética Feminina.



Manoela Falcon Gallotti é graduada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Mestre em Literatura e Diversidade Cultural pela Universidade Estadual de Feira de Santana-BA, Doutora em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da BahiaUFBA. É professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS, coordenadora do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Cultura e Tecnologia, desenvolvendo projeto intitulado “Literatura e outras linguagens: um estudo comparativo sobre o Sertão Nordestino nas obras

literárias e audiovisuais (CNPQ em EM/PROPEX/IFS). Atuando nas áreas de Teoria Literária, Narrativas Audiovisuais e Estudos Culturais.



Valquíria Lima da Silva, professora de Língua e Literatura brasileiras do IFBA. Mulher do sertão, de uma família negra e de trabalhadores rurais. Filha, mãe, sobrinha, prima e amiga. Neta de benzedeira e mulher de axé. Escritora/Contadora de histórias. Desenvolve ainda trabalhos de educação popular junto a coletivos, associações e movimentos populares, com enfoque nas artes, cultura e literatura em geral. É autora do livro 'A construção do personagem criminoso na literatura e no cinema: Cidade de Deus, Capão Pecado e Ônibus 14' (Dialética)

e do livro de contos À Deriva (Via Litterarum). Integra as coletâneas de poesias: Profundanças, Cantares de Arrumação, Além dos Quartos, Jardim do Kaos, Literáridas e Descuidosa de sua beleza. Licenciada em Letras Vernáculas e Mestre em Literatura e Diversidade Cultural (UEFS). Doutora em Literatura e Cultura (UFBA).



Joseane Santos Boaventura atuou como docente em instituição municipal, estadual e federal de ensino na área de Linguagens, sobretudo, nos componentes ligados à Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Redação. Ela é Mestranda em Linguagens e Representações, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Especialista em Educação Científica e Cidadania, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) - Campus Uruçuca; Licenciada em Letras-Espanhol, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Atualmente,

desenvolve pesquisas na área de linguagens, tecnologia e ensino com temas relacionados a letramento digital, com ênfase em leitura por meio de hipertextos.



Verena Santos Abreu é professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e da Especialização Educação Científica e Cidadania no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) - Campus Uruçuca. Também é pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Linguagens do IF Baiano (GPELIF) e vicielider do Grupo de Estudos em Letramentos, Tecnologias e Ensino (GELTE), nos quais desenvolve pesquisas na área de (multi)letramentos, letramento digital, produção e análise de materiais didáticos. Doutora em Língua e Cultura, pela

Universidade Federal da Bahia (UFBA); Mestra em Estudo de Linguagens, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Licenciada em Letras Vernáculas, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a docente atua na área de Linguagens, especialmente nos componentes ligados à Língua Portuguesa, Produção Textual, Literatura Brasileira e Linguística.



Tiago Barbosa da Silva é pós-doutorando em Estudos Literários, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, Doutor em Letras, com ênfase em Teoria da Literatura, pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (2018) e Mestre em Desenvolvimento Regional pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Estadual da Paraíba (2012). Possui Licenciatura Plena em Letras - Língua Inglesa pela Universidade Federal de Campina Grande (2008) e graduação em

Direito (2009) pela Universidade Estadual da Paraíba. É pesquisador do grupo de Estudos sobre Representações, Alteridades e Subjetividades – ERAS, do Grupo de Pesquisa em Estudos de Texto, Leitura e Linguagem – GETELL, do Grupo de Estudos de Literatura e Crítica Contemporâneas – GELCCO, e um dos articuladores do Podcast Tramando, Ig. @tramandopodcast. Atualmente, tem se dedicado ao trabalho como professor de língua inglesa no Instituto Federal de Sergipe (IFS), Campus Estância. E-mail: tiagob_s@yahoo.com.br



Wagner Gonzaga Lemos ingressou na rede federal de ensino no Instituto Federal de Pernambuco (Campus Garanhuns), em 2018, e, por redistribuição, migrou para o Instituto Federal de Sergipe (Campus Itabaiana), em 2021, onde é docente de Língua Portuguesa e Literatura. Embora nascido em Recife, Pernambuco, está radicado em Sergipe há três décadas. Seus trabalhos acadêmicos estão fortemente vinculados a esse estado.

Nisso, há destaque para a tese “Literatura, Ensino e Legitimação: Sílvia Romero e José Veríssimo em combate”, trabalho indicado pelo Programa de Pós-graduação em Literatura Brasileira para representá-lo no Prêmio Antônio Candido de Teses da ANPOLL – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística referente ao biênio 2018/2019. Outrossim, foi aprovada para publicação sob os benefícios da Lei Aldir Blanc. A Secretaria de Estado de Educação e Cultura de Sergipe aprovou seu livro “Sergipe entre Literatura e História” para distribuição nas escolas públicas estaduais. Além de atividades culturais diversas, mantém como extensão, em diversas plataformas de áudio, o Podcast “Esquina Literária”. É membro da Academia Sergipana de Cordel (ASC), da Rede Europeia de Brazilianistas em Análise Cultural (REBRAC) e do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe (IHGSE). E-mail: wagner.lemos@ifs.edu.br Instagram: @prof_wagnerlemos



EDITORA
IFS



INSTITUTO FEDERAL
Sergipe