



Revista
REL
Estudos em Letras

ISSN 2675-505X

V.4 | N:1
JAN - DEZ 2023



DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

REITOR

Laércio Alves de Carvalho

VICE-REITORA

Luciana Ferreira da Silva

GERENTE DA U.U.C./UEMS

Gustavo Haralampidou da Costa Vieira

EDITOR DA REL

Paulo Gerson Rodrigues Stefanello

COORDENADOR DO CURSO DE LETRAS

Carlos Alberto Turati

EQUIPE TÉCNICA

Conselho Editorial

Prof. Dr. Andre Rezende Benatti (UEMS)

Prof. Dr. Jémerson Quirino de Almeida (UNIJALES/UEMS)

Prof. Dr. João Gonçalves Ferreira Christófaró Silva (UEMS)

Prof. Dr. Marco Antonio Almeida Ruiz (USP)

Prof.^a M.^a Paola Barbosa Dias (UEMS)

Prof.^a Dr.^a Telma de Souza Garcia Grande (UEMS)

Conselho Científico

Prof.^a M.^a Ágata Cristina Kaiser (UNC, Argentina/RME, Florianópolis)

Prof. Dr. Eduardo de Faria Coutinho (UFRJ)

Prof.^a Dr.^a Elisa Battisti (UFRGS)

Prof.^a Dr.^a Flávia Nascimento Falleiros (UNESP)

Prof. Dr. Francisco Wellington Borges Gomes (UFPI)

Prof. Dr. Gregório Foganhóli Dantas (UFGD)

Prof.^a Dr.^a Heloisa Helena Buarque de Hollanda (UFRJ)

Prof. Dr. Jémerson Quirino de Almeida (UNIJALES/UEMS)

Prof. Dr. João Gonçalves Ferreira Christófaró Silva (UEMS)

Prof.^a Dr.^a Karina L. Pasquariello Mariano (UNESP)

Prof.^a Dr.^a Mariana Luz Pessoa de Barros (UFSCar)

Prof.^a Dr.^a Telma de Souza Garcia Grande (UEMS)

SUMÁRIO

O passado transmutado: ficção e história em <i>Torto Arado</i>, de Itamar Vieira Junior	6
Édila de Cássia Souza Santana	
A Lei 10.639 em perspectiva: a educação escolar como meio para superação do racismo estrutural na sociedade brasileira	23
Raphael Alves dos Santos	
Estudos interartes, estudos intermediários, intertextualidade e tradução intersemiótica – uma possível integração	45
Tiago Marques Luiz	
Mapeamento sobre a Série Vaga-Lume na produção acadêmico-científica brasileira (2000-2021)	65
Jonatan Alves de Freitas Aguiar Estela Natalina Mantovani Bertolotti	
Discurso religioso midiático: relações de poder em folhetos de uma igreja neopentecostal à luz da Análise de Discurso Crítica	81
Erick Samuel Silva Thomas Samara Leandro de Oliveira	
A Serpente – Desmistificação do preconceito, uma perspectiva ecopedagógica e marxista	96
Luiz Felipe Xavier da Vitória	
Um levantamento dos espaços virtuais produzidos por povos indígenas em Mato Grosso do Sul	107
Paulo Gerson Rodrigues Stefanello	
Resenha A Pedagogia dos Multiletramentos e a projeção de futuros sociais: <i>designs</i> culturais da escrita	124
Francisco Renato Lima Cynthia Agra de Brito Neves	



O passado transmutado: ficção e história em *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior

The transmuted past: fiction and history in *Torto Arado*, by Itamar Vieira Junior

Édila de Cassia Souza Santana¹

Resumo: Compreender os diversos fios que tecem a memória de um país configura um exercício habilidoso que requer um olhar além da superfície. Esse olhar, quase microscópico, permite ver o emaranhado de fios constituintes de uma memória, da história de um país, alcançando contextos, espaços e vozes que foram ignorados no processo de tessitura de muitos discursos vigentes. A relação entre literatura e história é uma pauta significativa no exercício das tessituras textuais que privilegiam a inserção do plural, o discurso do outro, as vivências e as memórias entretecidas ao longo do tempo. Esse exercício configura uma importante possibilidade de reinterpretção do passado histórico de um país. Nesse sentido, esse trabalho analisa o romance histórico *Torto Arado* (2019), de Itamar Vieira Junior, visando compreender a relação entre ficção e história presente no romance e seus efeitos de sentidos.

Palavras-chave: Romance histórico; Literatura brasileira; Ressignificação.

Abstract: Understanding the different threads that constitute the memory of a country is a skillful practice that requires people to look beyond the surface. This tiny perspective, almost microscopic, allows people to see the tangle of constituent threads of a memory or the history of a country, reaching some contexts, spaces and voices/speeches that were first ignored in the composition process of building many current discourses. The interaction between literature and history is a meaningful guideline to the practice of textual writings that privilege the plurality's insertion, the discourses from others, and the experiences and memories intertwined over time. This practice constitutes a vital possibility to review the historical past of a country. Based on this perspective, this paper aims to analyze the historical novel *Torto Arado* (2019), written by Itamar Vieira Junior, in order to understand the relationship between fiction and history present in the novel and its effects on meanings.

Keywords: Historical novel; Brazilian literature; Reframing.

Introdução

A relação entre literatura e sociedade tem proporcionado um cenário de profícuos debates ao configurar discursos ficcionais que assimilam os diferentes movimentos do homem dentro da sociedade. Caracterizados por fatores políticos,

¹ Doutora em Letras (Estudos Literários) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora no Colégio Anglo de Três Lagoas e na Fundação Educacional de Andradina/Colégio Stella Maris.

sociais, culturais e religiosos, os discursos advindos dessa importante relação, transitam em contextos dispare, resgatando vozes, performances e, conseqüentemente, registrando, nas inscrições da memória literária do País, a história de um povo.

A possibilidade dessa performance deve-se à interpretação feita pelas obras literárias do contexto social sem deixar de ser literária, ficcional. De acordo com Cândido (2002), a relação entre literatura e sociedade precisa fundir “texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra” (p.13). A relação texto - a ficção - e contexto - a sociedade - é configurada com a consciência daquilo que a criação literária, artística, requer: a ética e a estética entretecidas e originando reflexões que vão além do local, do específico. Assim, a relação entre literatura e sociedade alcança possibilidades diversas ao representar contextos restritos, singulares, por vezes esquecidos pelos discursos oficiais, mas que alcançam o geral, o atemporal e universal.

O romance histórico *Torto Arado* (2019), de Itamar Vieira Junior é um convite à análise dessa relação entre literatura e sociedade pela forma que relaciona ficção e história na construção do enredo. *Torto Arado* é uma narrativa histórica que conta a história de duas irmãs pertencentes a uma família de descendentes de escravos que resistem, diariamente, as imposições de natureza social, cultural, política, religiosa, geográfica e econômica.

Ambientado na Chapada Diamantina, no centro da Bahia, o romance, já em suas primeiras páginas, alcança efeitos de sentidos importantes na tessitura narrativa, ao narrar o desenlace trágico do que poderia ser apenas mais um episódio de curiosidades compartilhadas entre duas irmãs. Bibiana e Belonísia, as irmãs protagonizadas, ao tentar desvendar o segredo da mala guardada da avó, que há muito tempo as afligiam, descortinam não apenas o mistério guardado na mala, mas o mistério guardado na memória de um povo.

A trama se desenvolve na significação precisa de uma ação que desatará vários nós. As meninas encontram dentro da mala misteriosa, uma faca, “a joia preciosa que nossa avó guardava com todo seu segredo” (VIEIRA, 2019, p. 10). O estado de encantamento e euforia dominam as reações das meninas transitando do êxtase para o trágico. Uma das irmãs tem a língua cortada pelo objeto que tanto almejava,

padecendo, ironicamente, “da serventia da coisa que resplandecia em minhas mãos” (VIEIRA, 2019, P.11).

Os efeitos de sentidos dessa ação e os nós desatados são importantes na configuração da metáfora que esse episódio que inicia a trama constrói. Itamar Vieira consegue de uma forma muito precisa, configurar a falta de voz de um povo, o silenciamento de uma cultura com todas as suas consequências na formação de uma memória nacional, na criação de um espaço identitário, com a representação do corte efetuado pela faca. Ao cortar a língua de uma das irmãs, que perde sua voz por consequência do ato, o autor cria a metáfora do poder da voz dentro de um espaço social.

Essa performance norteará as histórias narradas no romance que representam vozes que foram silenciadas ao longo da história. O poder da fala, que é negado a uma das irmãs, que só no capítulo posterior é revelado aos leitores que se trata de Belonísia, é magistralmente configurado na narrativa dando ao romance a possibilidade de transmutar o passado histórico nacional.

A viabilidade dessa performance ocorre pela relação entretecida entre ficção e história no romance. A narrativa relaciona o discurso ficcional e o discurso histórico na construção da história de Bibiana e Belonísia. Essa performance das narrativas com esse perfil é realizável pela apropriação do discurso histórico pelo discurso ficcional. O romance (re) visita as tessituras textuais formantes da história do país e constrói uma nova versão dos fatos.

Discurso histórico e discurso ficcional

A relação entre a literatura e a história intensifica os discursos ficcionais em diferentes possibilidades de sentidos ao “trazer para o centro das discussões, por meio da literatura, momentos históricos ou personagens históricos que a história convencional, ou hegemônica, fez questão de ignorar e, em muitos casos, até mesmo silenciar” (ESTEVES, 2010, p.61). Pode-se compreender a razão dos apontamentos do estudioso do romance histórico brasileiro, Antônio Roberto Esteves, ao examinar o

romance histórico, pelo olhar que compreende que a ficção pode criar uma nova maneira de interpretar o passado.

Ao contrário do romance histórico tradicional surgido no século XIX com a publicação de *Waverley*, de Walter Scott, em 1814, e consolidado e popularizado com *Ivanhoe*, em 1819, do mesmo autor, em que o fato histórico desfilava apenas como pano de fundo, como caracterizou Esteves (2010), o novo romance histórico surgido em 1949, com a publicação da obra *El reino de este mundo*, do escritor cubano Alejo Carpentier, pauta-se pela apropriação da história problematizando-a.

De acordo com Esteves a ficção histórica tradicional que relacionava com o fato histórico apenas como motivador, base de uma ação, “[...] cedeu lugar a um profundo questionamento e busca de identidade no fato histórico em si, que, sob a óptica do romancista, é reconstruído ficcionalmente” (ESTEVES, 2010, p. 35). Essa mudança de perspectiva fundamenta a construção de um enredo que apropria da própria história para questionar os discursos vigentes. Uma forma de (re) contar ficcionalmente a história de um povo.

Esse exercício é possível pela forma que o romance histórico é estruturado. Segundo Esteves “Em razão da sua forte carga plurissignificativa, a linguagem acaba por realizar, nesse contexto, uma missão dessacralizadora na releitura da memória. (ESTEVES, 2010, p.40). Os vários significados da linguagem ficcional empregada na ficção possibilitam uma maior liberdade ao texto ficcional de alcançar diferentes efeitos de sentidos. Uma linguagem que pode desmistificar muitos discursos formadores da memória nacional.

Isso ocorre em função da materialidade da linguagem do romance. Ao apropriar do discurso histórico, o romance histórico apropria de diferentes performances linguísticas atuantes na representação de um contexto social, político, cultural e histórico. Levando em consideração o caráter híbrido do romance, como afirma Bakhtin (1998), ao concluir que o romance admite introduzir na sua composição gêneros diversos, sejam literários – novelas intercaladas, peças líricas, poemas, etc. –, sejam extraliterários – de costumes, retóricos, científicos, religioso, o romance histórico constrói seu discurso literário harmonizando o discurso ficcional com outros discursos existentes na representação do homem.

A construção do enredo ficcional é essencialmente organizada em torno da formação de uma voz ficcional que leva em consideração outras vozes, outros textos. Há uma inclinação muito forte à pesquisa de fontes diferentes o que leva a leitura de visões, versões diferentes do passado histórico. O texto literário apropria de outros textos no exercício da intertextualidade. A narrativa é configurada pela “absorção e transformação de uma infinidade de textos” (KRISTEVA, 2005, p. 68), que seria, na visão da autora, um “mosaico de citações” (KRISTEVA, 2005, p.68).

Ou de outras vozes, no exercício da polifonia como sustenta Bakhtin (1997). O romance, na visão de Bakhtin, é um gênero que comporta diferentes vozes, alcançando diferentes pontos de vista que se confrontam entre si. A diversidade de vozes que podem conviver dentro do espaço romanesco manifesta consciências distintas dos contextos que representam.

O romance *Torto Arado* é organizado pensando nos discursos que apresentam versões diferentes no nosso passado. A narrativa apropria de textualidades e discursos para configurar a história da família de Bibiana e Belonísia e com ela a história de inúmeras famílias do interior da Bahia e do Brasil vítimas do perverso passado colonial escravocrata. De acordo com Bakhtin, dentro do romance, “todas as palavras e formas que povoam a linguagem são vozes sociais e históricas, que lhe dão determinadas significações concretas e que se organizam no romance em um sistema estilístico harmonioso, expressando a posição sócio-ideológica diferenciada do autor no seio dos diferentes discursos da sua época” (BAKHTIN, 1993, p. 106). No romance em questão, a inserção das vozes sociais e históricas na modulação do discurso ficcional no romance adentra nos espaços marcados pelo passado hostil da escravidão no Brasil e a partir deles revelam as fissuras caracterizantes de muitas experiências.

As feridas do passado na memória de *Torto Arado*

As irmãs protagonistas que vivem no sertão baiano, na fazenda fictícia denominada Água Negra, na Chapada Diamantina, são filhas de Zeca Chapéu Grande e Salustiana Nicolau, humildes trabalhadores rurais descendentes de escravos. A narrativa protagoniza, em um recorte geográfico, um espaço social, político e cultural

que guarda memórias importantes da história, sobretudo da gênese colonial brasileira.

A formação da sociedade brasileira, da economia do país, está intimamente relacionada aos espaços rurais, ao trabalho escravo. Considerando as forças principais que sustentaram a economia do Brasil Colônia: monocultura, latifúndios e escravidão. São espaços como Água Negra na Chapada Diamantina marcados pela violência, pela tirania e morte.

A violência racial ocupa vários espaços dentro da sociedade. Cidade e campo são marcados pela brutalidade colonial. Porém, é possível perceber que os espaços rurais sofreram e sofrem ainda com mais intensidade os abusos da escravidão. Não apenas a violência racial, mas também outros tipos de violências como a violência de gênero. O passado patriarcal consumado pesa com suas forças fundamentais: a escravidão e o domínio do poder masculino.

De acordo com a estudiosa Grada Kilomba “O Colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada, uma ferida que dói sempre, por vezes infecta, e outras vezes sangra”. (KILOMBA, 2019). As marcas do passado colonial são manifestas na forma como o poder é mantido dentro da sociedade. As considerações de Kilomba refletem sobre a violência e os traumas da escravidão que são acionados pela forma como a sociedade ainda mantém práticas coloniais. “Experencia-se o presente como se estivesse no passado. Por um lado, cenas coloniais (o passado) são reencenadas através do racismo cotidiano (o presente) e, por outro lado, o racismo cotidiano (o presente) remonta cenas do colonialismo (o passado)” (KILOMBA, 2019, p. 158). Dessa forma, a ferida que foi o colonialismo nunca sara.

O passado colonial perverso deixou traumas profundos na memória individual e coletiva dos povos subjugados. Itamar Vieira representa no romance em análise a memória de um povo marcado pela violência da escravidão.

Vi senhores enforcarem seus escravos como castigo. Cortarem suas mãos no garimpo por roubarem um diamante. Acudi uma mulher que incendiou o próprio corpo por não querer ser mais cativa de seu senhor. Mulheres que retiravam seus filhos ainda no ventre para que não nascessem escravos. Que davam a liberdade aos que seriam cativos, e muitas delas morreram também por isso. Mulheres que enlouqueceram porque as separaram dos filhos, que seriam vendidos. Vi um senhor cruel deitar com mulheres negras e

abandonar seus corpos castigados à morte, como se quisesse expurgar o mal que o fazia cair. Outro fez do corpo de seu escravo um reparo para o barco imprestável em que navegava. Entrava água na embarcação. O barco chegou ao seu destino com o homem afogado. Vi homens e mulheres venderem seus pedaços de terra por uma saca de feijão ou uma arroba de carne, porque não suportavam mais a fome da seca. Severo morreu porque pelejava pela terra de seu povo. Lutava pelo livramento da gente que passou a vida cativa. Queria apenas que reconhecessem o direito das famílias que estavam havia muito tempo naquele lugar, onde seus filhos e netos tinham nascido.” (VIEIRA, 2019, p.153)

As histórias presentes no romance são pontes para a reflexão das versões do nosso passado que silenciaram as experiências da escravidão. A narrativa dá voz ao subjugado, ao subalterno. Dessa forma, a memória da violência da escravidão é externada, é contada de forma a protagonizar as falas de quem vivenciou o passado perverso do país. Ao fazer isso a narrativa alcança diferentes espaços e experiências protagonistas da história nacional que foram silenciados, que tiveram suas histórias apagadas da versão oficial. Kilomba ressalta a importância da escrita do sujeito negro como uma necessidade, “enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade da minha própria história. Nesse sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminedou” (KILOMBA, 2019, p.28).

Nesse sentido, *Torto Arado* é um espaço de possibilidade na construção de um projeto oposto aos determinados pelas versões do discurso do vencedor, do colonizador. Essa performance compreende o exercício das narrativas históricas, da metaficção historiográfica - “um texto que se apropria de acontecimentos e personagens históricos, incorporando história e ficção” (HUTCHEON, 1991, p. 21), que visam contemplar o coletivo, o outro e, assim, reorganizar o passado.

A reorganização do passado só é possível pelo conhecimento dele. Para isso, é importante ter acesso aos diferentes discursos e experiências formantes da memória nacional.

Não podemos conhecer o passado, a não ser por meio de seus textos: seus documentos, suas evidências, até seus relatos de testemunhas oculares são textos. Até mesmo as instituições do passado, suas estruturas e práticas sociais, podem ser consideradas, em certo sentido, como textos sociais” (HUTCHEON, 1991, p. 34)

A versão que as narrativas históricas tencionam protagoniza experiências que não foram representadas nas versões oficiais, não foram valorizadas como fonte. São

advindas dos grupos marginalizados socialmente, dos excêntricos. Nesse sentido, a ficção história visa a descentralização de sentidos considerando todos os tipos de experiências. “[...] se existe um mundo, então existem todos os mundos possíveis: a pluralidade histórica substitui a essência atemporal eterna” (HUTCHEON, 1991, p. 84).

A consciência formante dessa perspectiva impera pela valorização de todas as identidades. A lógica dos discursos centralizados que excluía as excentricidades era configurada pela criação de uma identidade una, homogênea. Um discurso que excluía a pluralidade histórica existente.

Quando o centro começa a dar lugar às margens, quando a universalização totalizante começa a desconstruir a si mesma, a complexidade das contradições que existem dentro das convenções - como, por exemplo, as de gênero - começam a ficar visíveis (Derrida 1980; Hassan 1986). A homogeneização cultural também revela suas rachaduras, mas a heterogeneidade reivindicada como contrapartida a essa cultura totalizante (mesmo que pluralizante) não assume a forma de um conjunto de sujeitos individuais fixos (cf. Russell 1985, 239), mas, em vez disso, é concebida como um fluxo de identidades contextualizadas: contextualizadas por gênero, classe, raça, identidade étnica, preferência sexual, educação, função social, etc. Conforme veremos em breve, essa afirmação da identidade por meio da diferença e da especificidade é uma constante no pensamento pós-moderno (HUTCHEON, 1991, p.86).

A versão que narrativas como *Torto Arado* pretende, valoriza todos os espaços e vozes possíveis. Nesse sentido, o romance descentraliza os discursos representando experiências importantes da história do país. Uma possibilidade que problematiza ao questionar as verdades consolidadas pelos discursos que valorizam uma noção de cultura totalizante, mas que excluem as individualidades presentes no trânsito da história.

As identidades contextualizadas no romance de Itamar Vieira constroem a história dos moradores da região pertencente ao sertão baiano, mas também alcançam outras identidades existentes no país. A história de Bibiana e Belonísia contextualiza a realidade de trabalhadores rurais descendentes de escravos que lutam diariamente pela sobrevivência. A luta diária da família incorpora a resistência à fome, à violência racial, à violência de gênero, à violência religiosa, enfim, são famílias que sobrevivem diariamente no contexto hostil que se encontram.

A falta de pertencimento dos protagonistas que representam a realidade dos descendentes de escravos, dos afrodescendentes, compreende diversos espaços

dentro da narrativa. Geograficamente e psicologicamente. Ao primeiro aspecto é possível observar na história da família, os deslocamentos advindos da falta de posse. São moradores da fazenda Água Negra, mas já pertenceram a outras fazendas. O pai das meninas e a avó – Donana- eram moradores de uma fazenda nomeada de Caxangá. Uma fazenda que tinha rendido muito frutos no passado para a família, pois era dali que era retirado a subsistência para a sobrevivência familiar, mas que estava retalhada; tinham perdido a fazenda para os poderosos.

Cada homem com desejo de poder havia avançado sobre um pedaço e os moradores antigos foram sendo expulsos. Outros trabalhadores que não tinham tanto tempo na terra estavam sendo dispensados. Os homens investidos de poderes, muitas vezes acompanhados de outros homens em bandos armados, surgiam da noite para o dia com um documento de que ninguém sabia a origem. Diziam que haviam comprado pedaços da Caxangá. Alguns eram confirmados pelos capatazes, outros não. (VIEIRA, 2019, p.22)

A falta de domínio territorial presente no romance representa as dificuldades encontradas pelos escravos no período pós-abolicionista que se estendeu aos seus descendentes. As marcas do colonialismo, da escravidão, permaneciam, uma vez que as famílias, sem ter para onde ir, continuavam sendo escravas dos donos das fazendas. Mesmo quando conseguiam estabelecer em algum lugar e, assim, exercerem seus direitos à liberdade, as forças atuantes do passado colonial as alcançavam, como acontece com os moradores da fazenda Caxangá.

Essa força operante do passado permanecia no presente. A fazenda, que Bibiana e Belonísia moram com seus pais e com a avó, também carrega o estigma da escravidão. Eles não são donos da fazenda, são trabalhadores sem nenhum direito que pagam suas moradias com trabalho duro.

Que os donos não se importavam de abrigar mais gente, queriam apenas que fosse de trabalho e não reclamasse da labuta. Gente que suasse de sol a sol, de domingo a domingo. Queriam gente que aguasse as hortas e transformasse a terra da fazenda em riqueza, e que não temesse ferir as mãos na colheita. Em troca, poderia se construir uma tapera de barro e taboa, que se desfizesse com o tempo, com a chuva e com o sol forte. Que essa morada nunca fosse um bem durável que atraísse a cobiça dos herdeiros. Que essa casa fosse desfeita de forma fácil se necessário. Podem trabalhar — contavam nas suas romarias pelo chão de Caxangá —, podem trabalhar, mas a terra é dessa família por direito. Os donos da terra eram conhecidos desde a lei de terras do Império, não havia o que contestar. Quem chegasse era forasteiro, poderia ocupar, plantar e fazer da terra sua morada. Poderia cercar seu quintal e fazer roça na várzea nas horas vagas. Poderia comer e viver da terra, mas deveria obediência e gratidão aos senhores (VIEIRA, 2019, p. 137).

O estigma da servidão permanece na realidade dos descendentes de escravos. Não são donos de nada, pelo contrário, é mantido as ideias escravocratas, uma vez que as famílias, para manter a morada, cumpriam um regime de servidão e humilhação aos donos da fazenda. “Além da dívida de trabalho para com os senhores da fazenda, não havia nada para deixar para os filhos e netos. O que era transmitido de um para outro era a casa, quase sempre em estado ruim e que logo teria que ser refeita” (VIEIRA, 2019, p. 140).

O estigma da servidão era um desafio constante que as novas gerações começavam a questionar. Bibiana e muitos jovens da fazenda já tinham consciência do cenário de imposição que as famílias trabalhadoras viviam e da necessidade de romper esse ciclo. ““Não podemos mais viver assim. Temos direito à terra. Somos quilombolas.” Era um desejo de liberdade que crescia e ocupava quase tudo o que fazíamos. Com o passar dos anos esse desejo começou a colocar em oposição pais e filhos numa mesma casa” (VIEIRA, 2019, p. 140).

O conflito existente entre as gerações de pais e filhos era movido pelo medo dos pais, os pioneiros ali, de ir contra aos donos da fazenda e perderem a moradia, que era o único “bem” que possuía. Preferiam manter a suposta paz entre os trabalhadores e seus senhores. Já os filhos, diante da servidão que viviam, anseiam pelos direitos trabalhistas e conseqüentemente, pela liberdade. ““Queremos ser donos de nosso próprio trabalho, queremos decidir sobre o que plantar e colher além de nossos quintais. Queremos cuidar da terra onde nascemos, da terra que cresceu com o trabalho de nossas famílias”” (VIEIRA, 2019, p. 140).

A geração dos filhos que queriam mudanças, como Bibiana, representa a necessidade de romper com o passado escravocrata. A emancipação como trabalhadores da fazenda era extremamente simbólica, pois era um passo para a emancipação em todos os aspectos de cada família da Fazenda. Emancipação religiosa, cultural, social e política. Lutavam pelo exercício pleno da cidadania, uma vez que a força coerciva atuante os privava de todos os direitos.

Esse olhar que contempla o pertencimento geográfico alcança o segundo aspecto pontuado em parágrafos anteriores, o pertencimento psicológico. São famílias que são impedidas de fixarem suas raízes e assim construírem memórias sólidas de

pertencimento, pois vivem errantes “à mercê de dono, correndo daqui pra acolá, como no passado” (VIEIRA, 2019, p.157).

A falta de territorialidade é uma luta que precede as muitas gerações de descendentes. Ela começa na África:

Sou uma velha encantada, muito antiga, que acompanhou esse povo desde sua chegada das Minas, do Recôncavo, da África. Talvez tenham esquecido Santa Rita Pescadeira, mas a minha memória não permite esquecer o que sofri com muita gente, fugindo de disputas de terra, da violência de homens armados, da seca. Atravessei o tempo como se caminhasse sobre as águas de um rio bravo. A luta era desigual e o preço foi carregar a derrota dos sonhos, muitas vezes. (VIEIRA, 2019, p.157).

A fala acima é de uma entidade que narra o terceiro capítulo do romance. A importância dessa fala na narrativa preenche as muitas lacunas de uma história contada apenas por um ponto de vista. A entidade transita por diferentes gerações e reproduz as experiências da escravidão. Sua fala alcança o deslocamento forçado dos povos africanos para o Brasil e as consequências terríveis dessa ação. A luta desigual mencionada pela voz narrativa resume a força perversa da escravidão que esvaziou em todos os sentidos sua gente. Esse esvaziamento é, sobretudo, psicológico.

A geração dos pais que preferiam sobretudo a paz com os donos da fazenda à luta representa um povo maltratado, cansado, uma geração que viu seus sonhos derrotados pelas forças “de um rio bravo” (VIEIRA, 2019, p.157), que foi a escravidão. Essa força, ainda atuante, impera constantemente no cotidiano de Água Negra na servidão cotidiana dos moradores aos seus donos.

A falta de espaço e de voz alcança até mesmo o direito ao sepultamento dos entes falecidos no cemitério da Fazenda, que começa a ser proibido, quando novos donos ditam as novas regras da fazenda. O cemitério Viração era onde estavam enterrados os antepassados dos moradores. A história de um povo é narrada, sobretudo, pelos seus antepassados. Ali estava a memória simbólica do lugar.

Aquele foi o último enterro realizado na Viração por muito tempo. Não que não houvesse morrido mais gente, mas porque a fazenda foi vendida meses depois da morte de meu pai. Os herdeiros da família Peixoto envelheceram, e os seus filhos e netos não queriam continuar com a propriedade Água Negra. Os mais velhos nos conheciam, mas os mais novos nem sabiam quem éramos, embora não tivessem dúvida de que se tratava de um problema para seus negócios. Foi com as casas de barro e nossos corpos como mobília que venderam a terra a um casal com dois filhos. (VIEIRA, 2019, p.132).

A escravidão não cedeu. As famílias foram vendidas junto com a fazenda. A representação feita pela personagem Belonísia externa os efeitos nefastos da servidão ao narrar que seus corpos foram vendidos como mobília da residência, que ainda está presente no contexto das famílias. Seus corpos foram vendidos como mobília e, conseqüentemente, poderiam ser usados e descartados em qualquer lugar. Simbolicamente a narrativa representa o silenciamento do sujeito ao ser privado de um sepultamento digno: mais um espaço de pertencimento negado.

A força expressiva dessas representações na narrativa ocorre pela perspectiva descentralizada dos discursos. O autor dá voz aos excluídos da história revelando as fissuras dos discursos que ignoram o passado perverso do país. Dessa forma, o romance é um discurso que narra a formação da sociedade brasileira ao narrar as histórias de gerações de famílias descendentes de escravos que sustentaram a economia nacional e, assim, formaram as bases políticas e culturais do país, alcançando efeitos de sentidos importantes na conscientização de uma nova leitura do passado histórico do país.

Essa performance é possível pela forma como o romance foi estruturado. Desde as cenas iniciais, o acidente que corta a língua de uma das irmãs, tudo no romance encaminha para o poder da linguagem, da fala, na sociedade. A metáfora posta no início do romance traceja os espaços e vozes que são representados no romance. *Torto Arado* é um romance de vozes. A própria divisão de capítulos efetuada pelo autor alcança essa caracterização.

O primeiro capítulo é narrado por Bibiana, a irmã que a princípio dá voz a Belonísia, a irmã que perdeu a língua, “eu era a filha mais velha, a primeira de quatro filhos vivos e de outros tantos que nasceram mortos” (VIEIRA, 2019, p.12). É pela voz de Bibiana que o trágico incidente é narrado. Pela sua voz o leitor adentra nas fissuras do passado e conhece Água Negra, espaço fictício que representa o Brasil. Na medida que a personagem conta a sua história, a história de sua família, ela conta a história de outros, de uma pluralidade de experiências.

A configuração da personagem Bibiana é condicionada por fatores que preenche importantes significados no romance. Bibiana, ainda que vítima da servidão, é uma personagem que exerce o poder da fala dentro do contexto familiar faz parte no romance. Nesse sentido, a personagem é movida pelo seu espírito transgressor.

Inquieta, insatisfeita com a realidade de sua família e das famílias da região, Bibiana intenta romper com o regime de escravidão que vivem. Junto com seu namorado, ela faz um caminho que muitos jovens da região começaram a fazer: sair da fazenda em busca de melhores condições de vida para suas famílias.

Voltaríamos para retirá-los de lá. Aquela fazenda sempre teria donos, e nós éramos meros trabalhadores, sem qualquer direito sobre ela. Não era justo ver tio Servó e os filhos crescendo espantando os chupins das plantações de arroz. Não era justo ver meu pai e minha mãe envelhecendo, trabalhando de sol a sol, sem descanso e sem qualquer garantia de conforto em sua velhice. (VIEIRA, 2019, p.59)

Bibiana constitui-se como a representação de uma voz necessária dentro do romance. Ela é voz que os moradores de Água Negra necessitam para representá-los. A consciência que a personagem tem de romper com as amarras da servidão é norte para a emancipação de Água Negra, de sua gente. De fato, Bibiana volta e junto com seu esposo tornam-se líderes importantes na luta contra a exploração dos donos da Fazenda.

Essa voz que a personagem representa dentro da narrativa é condicionada pela própria necessidade de Belonísia ser representada. Ao perder a língua, a irmã perde o poder de fala. É Bibiana que passa a falar por ela.

Uma seria a voz da outra. Deveria se aprimorar a sensibilidade que cercaria aquela convivência a partir de então. Ter a capacidade de ler com mais atenção os olhos e os gestos da irmã. Seríamos as iguais. A que emprestaria a voz teria que percorrer com a visão os sinais do corpo da que emudeceu. A que emudeceu teria que ter a capacidade de transmitir com gestos largos e também vibrações mínimas as expressões que gostaria de comunicar (VIEIRA, 2019, p. 15)

O segundo capítulo é apresentado pelo ponto de vista de Belonísia. A narrativa dessa personagem é demarcada pelo espírito dos silenciados, dos vencidos pela história. A história pessoal de Belonísia, ainda que pertencente ao mesmo contexto familiar de Bibiana, é caracterizada por fatores extremamente diferentes da irmã. Ao contrário de Bibiana que se formou professora, Belonísia detesta a escola, por não se sentir representada pelos discursos reproduzidos. Prefere continuar na fazenda e é marcada por outras violências, como a de gênero.

A representação desse capítulo por Belonísia parece ir além e coloca no mesmo enquadre dois discursos provenientes de um mesmo contexto, mas com

poder de representatividades diferentes. Ainda que Bibiana, a irmã que tem voz, seja uma voz transgressora que representa os anseios da maioria, ela não é a mesma voz de Belonísia. Parece que o autor pretende mostrar que a posição de Belonísia é a posição dos que são representados por outro. Do sujeito como objeto. Quando Belonísia tem o ponto de vista narrado na história, sua versão dos fatos é diferente da versão narrada por sua irmã. É o que acontece com as narrativas problematizadoras do passado, elas representam vozes, versões que foram silenciadas no passado.

Essa performance não coloca as irmãs como rivais no romance. Pelo contrário, a representação de ambas é encaminhada pela força que as individualidades precisam para ser compreendidas.

Para que essa simbiose ocorresse e produzisse um efeito duradouro, as disputas ficaram, naturalmente e por um tempo, de lado. Ocupávamos o tempo com as apreensões do corpo da outra. No começo foi difícil, muito difícil. Era necessário que se repetissem palavras, que se levantassem objetos, que se apontasse para as coisas que nos cercavam, tentando apreender a expressão desejada. Com o passar dos anos, esse gesto se tornou uma extensão das nossas expressões, até quase nos tornarmos uma a outra, sem perder a nossa essência. Às vezes nos aborrecíamos com algo, mas logo a necessidade de comunicar o que uma irmã precisava, a mesma necessidade de comunicar à outra irmã o que precisava ser expressado, fazia com que esquecêssemos a causa de nossas queixas. (VIEIRA, 2019, P.15)

Diferentes pontos de vistas são expressos na construção da representação do contexto social, cultural e político. O autor encerra a narração do romance com a representação no último capítulo do ponto de vista de uma entidade que acompanhou a história de Água Negra.

É importante destacar que para a configuração dessa personagem no romance e do seu ponto de vista, a narrativa foi configurada com a representação das tradições religiosas afro-brasileiras. A representação do Jarê – religião de origem africana presente na Chapada Diamantina, local que passa a narrativa – é marcante no desenvolver da narrativa.

O Jarê surgiu nos meados do século XIX durante o desenvolvimento do garimpo na região. No romance, o pai de Bibiana e de Belonísia, Zeca Chapéu grande, é um curandeiro de corpo e de espíritos muito respeitado. Dessa forma, era muito comum que as pessoas de toda a região viajassem para a casa das meninas, a fim de serem tratadas.

Eram pessoas desconectadas de seu eu, desconhecidas de parentes e de si. Eram pessoas com encosto ruim, conhecidos e também desconhecidos de todos. Eram famílias que depositavam suas esperanças nos poderes de Zeca Chapéu Grande, curador de jarê, que vivia para restituir a saúde do corpo e do espírito aos que necessitavam (VIEIRA, 2019, p.33).

A configuração da voz narrativa do terceiro capítulo está intimamente relacionada ao contexto histórico, religioso e cultural que o romance contemplou. A modulação do ponto de vista desse capítulo alcança outros pontos de vistas esquecidos ao longo da história. “Santa Rita Pescadeira vagava desacompanhada, vendo a história do povo que também vagava de um lugar para outro procurando morada. Desde muito. Viu a guerra do garimpo e depois a guerra pela terra. Viu muita gente morrendo de maldade” (VIEIRA, 2019, p.167).

A voz da velha encantada representa outras vozes no romance. Vozes de gerações passadas e também dos presentes que perambulam de região a região fugindo dos maus tratos, da violência dos seus donos. O autor modulou o terceiro capítulo como um encontro de gerações, confrontando passado e presente. A memória das gerações anteriores que passaram por Água Negra é narrada pela entidade, revelando as dificuldades enfrentadas pela sua gente desde a saída forçada da África. Nesse capítulo, vozes de épocas diferentes cruzam-se para revelar suas experiências, suas histórias. Vozes de “gente forte que atravessou um oceano, que foi separada de sua terra, que deixou para trás sonhos e forjou no desterro uma vida nova e iluminada. Gente que atravessou tudo, suportando a crueldade que lhes foi imposta” (VIEIRA, 2019, p.196). Todas marcadas pela sobrevivência, pela resistência a todos os tipos de violências impostas pela escravidão.

O romance encerra, assim, com a protagonização de diferentes vozes, como a de Belonísia, Bibiana, da entidade do jarê - Santa Rita - e outros pontos de vistas. São vozes que se juntam e revelam o colonialismo ainda vigente na sociedade e que a escravidão ainda persiste e preenche muitos espaços no país. “Sofrer, esse sentimento difícil de exprimir e rejeitado por todos, mas que a unia de forma irremediável a todo seu povo. O sofrimento era o sangue oculto a correr nas veias de Água Negra” (VIEIRA, 2019, p.185).

Considerações finais

Compreender as possíveis motivações que sustentam as vozes protagonizadas no romance é um percurso que as narrativas históricas contemporâneas tracejam ao problematizar o passado. Itamar Vieira não especifica, não faz um recorte temporal preciso de quando a trama ficcional de *Torto Arado* se desenvolveu. Ainda que questões contextuais do espaço ficcional tematizem possibilidades de um tempo histórico possível. Em função da exploração da Mineração na Chapada do sertão baiano, algumas falas revelam que estão em um período após o auge da exploração das minas.

O ponto é que a falta de demarcação temporal precisa no romance parece revelar que a história das famílias de Água Negra ainda se repetem em contextos mais atuais. Portanto, são enredos possíveis em diferentes temporalidades. Tal performance revela a importância da narrativa ao representar realidades cruéis ainda existentes no atual contexto, problematizando os muitos discursos que negam as consequências do passado colonial do país, o preconceito racial, a segregação social, cultural e religiosa.

A revisitação do passado pela narrativa de *Torto Arado* revela um passado que ainda se faz presente. Ao representar os contextos perversos da escravidão, a narrativa adentra em experiências traumáticas de um povo que atravessou um oceano e atravessa séculos suportando a crueldade da escravidão. O romance protagoniza vozes silenciadas, subjugadas pelas forças do colonialismo que oprime, segrega e mata.

Referências

- BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 3^o ed. São Paulo: Unesp, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Publifolha, 2002

ESTEVEVES, A. R. *O romance histórico brasileiro contemporâneo: 1975-2000*. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

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

HUTCHEON, L. *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção*. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

KRISTEVA, J. *Introdução à semanálise*. Tradução de Lúcia Helena França Ferraz. 2.^a ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. *Torto Arado*, São Paulo: Todavia, 2019.

A Lei 10.639 em perspectiva: a educação escolar como meio para superação do racismo estrutural na sociedade brasileira

Law 10.639 in perspective: school education as means to overcome structural racism in Brazilian society

Raphael Alves dos Santos¹

Resumo: Este trabalho procura mostrar, por meio de análise de dados e estatísticas socioeconômicas da sociedade brasileira (IBGE, 2019; IPEA, 2021), como o racismo permeia nossa estrutura social de forma sistêmica, promovendo um acentuado quadro de desigualdade no que se refere a situação de diferentes grupos raciais no nosso país (ALMEIDA, 2019). Tendo como norte sobretudo a população branca e a população negra, percebe-se situação de grande vulnerabilidade desses últimos em relação aos primeiros, denotando um histórico processo de exclusão e marginalização da nossa população afrodescendente (GOMES, 2005). Busca-se também compreender como o cenário político se relaciona às práticas e ao interesse na reversão desse quadro. Logo, apontamos retrocessos e algumas dificuldades representadas pela ascensão da extrema direita ao poder e a retomada do discurso conservador da democracia racial que apregoa a existência de relações harmônicas entre diferentes grupos raciais, arrefecendo assim a luta por igualdade e implementação de políticas antirracistas (HASENBALG, 2005). Por outro lado, apresentamos a Lei 10.639/2003 que implementou a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana por todo ensino básico do currículo escolar, tencionando mostrar como mudanças estruturais de nossa sociedade e um efetivo combate ao racismo perpassam por uma efetiva implementação prática de uma educação para as relações étnico-raciais no chão das escolas que tenham por base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). Por fim, tecemos discussões com algumas obras (MELO; BRAGA, 2010; CABREIRA, 2018; ROIZ; SANTOS, 2020; NASCIMENTO, 2020) destacando algumas técnicas e metodologias de ensino que obtiveram êxito em relação à transformação das consciências dos educandos. Conclui-se então que métodos como o trabalho interdisciplinar, apresentação de personagens negras desconhecidas que contribuíram para a história e cultura do Brasil e a utilização de recursos didáticos como filmes, músicas e obras literárias favoreceram uma ressignificação positiva sobre a identidade negra entre os discentes, desconstruindo estereótipos depreciativos, ao mesmo tempo que possibilitaram aos mesmos uma maior percepção sobre o racismo existente na sociedade brasileira, desconstruindo assim a ideia de democracia racial.

Palavras-chave: História afro-brasileira e africana, Educação antirracista, Democracia Racial.

Abstract: This work seeks to show, through analysis of data and socioeconomic statistics of Brazilian society (IBGE, 2019; IPEA, 2021), how racism permeates our social structure in a systemic way, promoting a sharp picture of inequality with regard to the situation of different racial groups in our country (ALMEIDA, 2019). Having mainly the white population and the

¹ Graduado em História pelas Faculdades Integradas de Cassilândia (FIC). Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Paranaíba).

black population as a guide, it is perceived a situation of great vulnerability of the latter in relation to the former, denoting a historical process of exclusion and marginalization of our Afro-descendant population (GOMES, 2005). It also seeks to understand how the political scenario is related to the practices and interest in reversing this situation. Therefore, we point out setbacks and some difficulties represented by the rise of the extreme right to power and the resumption of the conservative discourse of racial democracy that proclaims the existence of harmonious relations between different racial groups, thus cooling down the struggle for equality and the implementation of anti-racist policies (HASENBALG, 2005). On the other hand, we present Law 10639/2003 that implemented the mandatory teaching of Afro-Brazilian and African history and culture throughout all basic education in the school curriculum, intending to show how structural changes in our society and an effective fight against racism permeate an effective practical implementation of an education for ethnic-racial relations on the school floor based on the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture (2004). Finally, we weave discussions with some works (MELO; BRAGA, 2010; CABREIRA, 2018; ROIZ; SANTOS, 2020; NASCIMENTO, 2020) highlighting some teaching techniques and methodologies that were successful in relation to the transformation of students' consciences. It is then concluded that methods such as interdisciplinary work, presentation of unknown black characters who contributed to the history and culture of Brazil and the use of didactic resources such as films, music and literary works favored a positive redefinition of black identity among students, deconstructing derogatory stereotypes, while providing them with a greater perception of existing racism in Brazilian society, thus deconstructing the idea of racial democracy.

Keywords: Afro-Brazilian and African history, Anti-racist education, Racial Democracy.

O racismo em foco

Certamente 2020 ficará marcado como um dos momentos mais trágicos da história da humanidade. Isso porquê, conhecemos uma das maiores crises sanitárias da contemporaneidade: a Covid-19. A pandemia que causou pânico em vários lugares do globo, promoveu cenas de horrores até nos chamados países desenvolvidos, causando o colapso dos sistemas de saúde, provocando retração na economia e ceifando a vida de milhões de pessoas em todo o mundo. Entretanto, mesmo nesse cenário desolador, uma morte que não teve nada a ver com o coronavírus causou comoção a nível mundial e colocou em voga discussões acerca do racismo e seus efeitos deletérios na sociedade.

No dia 25 de maio, George Floyd, homem negro de 46 anos, foi morto pela polícia norte-americana, na cidade de Minneapolis, nos Estados Unidos. Os registros em vídeos da operação, mostrando Floyd já totalmente sob controle sendo sufocado pelo policial Derek Chauvin, logo se espalharam pelos veículos de mídia e

comunicação causando uma onda de protestos e manifestações antirracistas nos Estados Unidos, com o protagonismo do movimento ativista *Black Lives Matter* (Vidas Negras Importam). Criado em 2013 na esteira de protestos contra a morte de homens negros pelas mãos da polícia norte-americana, o movimento foi um dos grandes responsáveis pela internacionalização do debate acerca da violência policial contra pessoas negras (ALEXANDRE, 2021). Logo, mesmo em meio à crise sanitária, as últimas palavras de Floyd, “Eu não consigo respirar!”, romperam fronteiras e provocaram manifestações em vários países.

No Brasil, o episódio reverberou de forma ainda mais intensa. Naquele mesmo mês, dia 18, na cidade de São Gonçalo – RJ, João Pedro Mattos Pinto, um adolescente negro de apenas 14 anos, fora morto pela polícia enquanto brincava com primos na casa de seus familiares (CATRACA LIVRE, 2020b). Infelizmente, a morte prematura do jovem pelas mãos da polícia não se trata de um caso esporádico. Segundo relatório produzido pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2022), 6145 pessoas foram mortas em decorrência de ação policial em nosso país no ano de 2021, sendo que, dentre essas vítimas, 84,1% são negras. A semelhança entre o episódio e o cenário brasileiro fomentou protestos e fez emergir, tanto na academia quanto nos veículos de mídia, denúncias sobre a presença de um racismo velado na nossa sociedade, que promove um quadro de extrema desigualdade social com claros contornos raciais¹.

No entanto, algumas vozes destoaram desse sentimento de comoção e dessas análises. Várias figuras políticas eminentes da extrema-direita conservadora se manifestaram contrários aos protestos e afirmaram não existir semelhança entre a situação americana e a brasileira, atribuindo a repercussão dos debates em terras tupiniquins a disputas ideológicas no campo político. Nesse sentido destaca-se a fala do Deputado Federal Eduardo Bolsonaro em um evento conservador no dia 12 de junho de 2020, nos Estados Unidos:

Se você observar o que está acontecendo nos Estados Unidos, os protestos... eles dizem manifestações, eu diria baderna. Eles dizem contra racistas... eles

1 Para confirmarmos esse aumento do interesse em relação a temática racial no Brasil após os episódios citados, foram feitas buscas em alguns dos principais sites e plataformas de publicações acadêmicas. Utilizando o descritor “racismo”, pesquisamos os três anos anteriores a morte de George Floyd, de 2017 a 2019, e os três anos posteriores, de 2020 a 2022, encontrando assim os seguintes resultados: no Google Acadêmico houve um crescimento de cerca de 36%; na plataforma Capes percebemos aumento de aproximadamente 47%; e, por fim, no site da Scielo, um acentuado crescimento de 229% de resultados encontrados.

estão tentando importar isso aqui para o Brasil mesmo não havendo caso como o de Floyd, que infelizmente morreu, ninguém quer que isso aconteça. Mas eles estão tentando trazer para cá esse tipo de 'protestos'. No final das contas, sabemos que é só estratégia dos esquerdistas para tentar tomar o poder (CATRACA LIVRE, 2020).

Ancorado nesse discurso de negação em relação às desigualdades raciais na sociedade brasileira, poucos meses depois, no dia 07 de setembro, Dia da Independência do Brasil, o Presidente Jair Bolsonaro fez o seguinte pronunciamento:

Naquele histórico 7 de setembro de 1822, às margens do Ipiranga, o Brasil dizia ao mundo que nunca mais aceitaria ser submisso a qualquer outra nação e que os brasileiros jamais abririam mão da sua liberdade. A identidade nacional começou a ser desenhada com a miscigenação entre índios, brancos e negros. Posteriormente, ondas de imigrantes se sucederam, trazendo esperanças que em suas terras haviam perdido. Religiões, crenças, comportamentos e visões eram assimilados e respeitados. O Brasil desenvolveu o senso de tolerância, os diferentes tornavam-se iguais. O legado dessa mistura é um conjunto de preciosidades culturais, étnicas e religiosas, que foram integradas aos costumes nacionais e orgulhosamente assumidas como brasileiras (PODER 360, 2020).

Discursos que ressaltam o caráter miscigenado da nossa população e que defende a existência de relações harmônicas entre diferentes grupos raciais no Brasil, são denunciados por muitos teóricos e estudiosos das relações étnico-raciais como uma representação mítica da sociedade brasileira denominada democracia racial. Segundo Hasenbalg (2005), democracia racial é uma construção ideológica da elite intelectual brasileira, criada nas primeiras décadas do século XX, que nega a existência do racismo e apresenta nosso país como sendo um paraíso racial. Ainda segundo o autor, tal representação tem como objetivo garantir a ordem social, evitando possíveis conflitos que poderiam surgir a partir da percepção da grande desigualdade existente entre diferentes grupos raciais. Para Gomes (2005, p. 57):

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio-racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas.

Pois bem, para melhor nos posicionarmos diante dessas opiniões conflitantes, analisaremos outros dados e estatísticas na busca de compreender alguns aspectos sobre as relações étnico-raciais no Brasil. Para embasar nossa análise, dialogaremos principalmente com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, sobretudo com o relatório intitulado *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil* (2022), e também com o Atlas da Violência de 2021, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA.

Democracia racial ou racismo estrutural: o que evidenciam as estatísticas?

Para início de conversa, cabe fazermos algumas ressalvas. No que se refere a pesquisas sobre cor e raça no Brasil, o IBGE se baseia em método de autodeclaração, ou seja, as pessoas são questionadas sobre sua cor a partir das opções: preta, parda, indígena ou amarela. Para fins desta pesquisa, seguiremos metodologia do próprio instituto e orientações de alguns teóricos, agrupando as categorias preta e parda, pois não se percebe muitas diferenças nas condições de vida destes dois segmentos. Assim, por vezes utilizaremos a nomenclatura acima descrita, enquanto em outras adotaremos termos como negros e afrodescendentes para fazer referência à mesma parcela populacional. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (2021), identificou que 47% dos brasileiros se declaravam pardos, 43% como brancos e 9,1% como pretos.

Um estudo produzido pelo IBGE (2022), denominado *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*, traz um levantamento de vários aspectos socioeconômicos com base em critérios raciais da sociedade brasileira. Por meio da análise da situação do mercado de trabalho brasileiro em 2021, o estudo aponta que embora a força de trabalho fosse composta por 55,2% de pessoas pretas ou pardas, no momento da pesquisa, tal parcela da população representa 64,1% dos desocupados e 65,6% dos subutilizados, números bem maiores quando comparados com a população branca que nestes segmentos compõe, respectivamente, 35,2% e 33,6%. Ainda nesta seara, analisando o trabalho informal, geralmente tido como forma mais precarizada em

relação a proteção social e direitos do trabalhador, percebe-se também uma maior participação de pessoas pretas (43,4%) e pardas (47%), em relação ao número de pessoas de cor ou raça branca (32,7%). Tal desigualdade se faz notar também quando analisados os cargos gerenciais: nesse quesito somente 29,5% são ocupados por negros, enquanto a população branca representa 69%.

Analisando a renda mensal dos cidadãos do nosso país, o estudo revela ainda que o rendimento médio de pessoas brancas ocupadas (R\$ 3099,00) é bem superior aos observados entre pessoas pretas (R\$ 1764,00) e pardas (R\$ 1814,00). Outro apontamento relevante é a distribuição de renda desigual que se observa em relação aos grupos raciais: dos 10% mais ricos do Brasil somente 28,2% são pretos ou pardos, por outro lado, esse grupo racial representa assustadores 74,8% dos 10% com menores rendimentos.

Quando o estudo avança para questões relativas à educação, a balança continua pendendo para mesma direção. Todos os índices e taxas no âmbito educacional como, por exemplo, taxa de analfabetismo, frequência escolar e tempo de estudo evidenciam uma grande desvantagem da população de cor ou raça preta em relação a população branca.

Entretanto, nenhum outro dado tem recebido tanta atenção, nos últimos anos, quanto os números relativos à violência, muito por conta de episódios como os citados acima que terminam por dar luz e rostos a essa alarmante realidade brasileira. Assim, segundo o Atlas da Violência:

Em 2019, os negros (soma dos pretos e pardos da classificação do IBGE) representaram 77% das vítimas de homicídios, com uma taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 29,2. Comparativamente, entre os não negros (soma dos amarelos, brancos e indígenas) a taxa foi de 11,2 para cada 100 mil, o que significa que a chance de um negro ser assassinado é 2,6 vezes superior àquela de uma pessoa não negra. Em outras palavras, no último ano, a taxa de violência letal contra pessoas negras foi 162% maior que entre não negras. Da mesma forma, as mulheres negras representaram 66,0% do total de mulheres assassinadas no Brasil, com uma taxa de mortalidade por 100 mil habitantes de 4,1, em comparação a taxa de 2,5 para mulheres não negras. (IPEA, 2021, p. 49)

Tendo em vista os dados apresentados, percebe-se a existência de uma grande disparidade entre grupos raciais no nosso país. Todos esses índices socioeconômicos apontam para a situação de grande vulnerabilidade da população negra, principalmente, quando se tem como norte comparativo a situação da população

branca. Assim, diante dos números apresentados, fica impossível sustentar qualquer tese que insista em negar a existência do racismo em nossa sociedade. Muito pelo contrário, segundo Gomes (2005, p. 47),

O abismo racial entre negros e brancos no Brasil existe de fato. As pesquisas científicas e as recentes estatísticas oficiais do Estado brasileiro que comparam as condições de vida, emprego, saúde, escolaridade, entre outros índices de desenvolvimento humano, vividos por negros e brancos, comprovam a existência de uma grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada a exclusão social e a desigualdade socioeconômica que atingem toda a população brasileira e, de um modo particular, o povo negro.

Pensar o racismo de forma estrutural, como destacado nas palavras da autora, é compreender que, mais do que expressões de comportamentos individuais ou conjunto de ações institucionais, o racismo atua na sociedade como um fenômeno sistêmico, distribuindo privilégios e desvantagens, tendo como base o critério racial. Segundo Almeida (2019, p. 40-41):

o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, de modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção.

Esta forma de se entender o racismo, faz com que se torne ainda mais urgente investir em formas de combatê-lo. Isso porquê, como o próprio Almeida (2019) traz em sua obra, esse racismo tem raízes históricas profundas muito além da sociedade brasileira pois é fruto de séculos de um projeto de poder e dominação de nações europeias que colonizaram várias regiões do planeta. Na ânsia de estender e manter seu controle sobre outros povos por um lado, e de justificar a escravidão dos africanos por outro, os europeus se valeram de discursos religiosos, filosóficos e até mesmo científicos, para racializar a humanidade de maneira hierarquizada, onde se tinha o branco europeu como ápice de civilização e desenvolvimento em um dos polos, e o negro africano como representante máximo da barbárie, da irracionalidade e do atraso no outro extremo (MUNANGA, 2004; GUIMARÃES, 2008; MBEMBE, 2018).

Essa retórica colonialista alicerçada no conceito de raça sustentou as maiores atrocidades já vistas na história da humanidade, orientando diversas políticas segregacionistas e sobrevivendo no imaginário e nas práticas cotidianas até mesmo

após o fim do colonialismo administrativo. Logo, mesmo hoje após as ciências biológicas refutarem a existência de diferentes raças humanas, é impossível compreender a dinâmica das relações raciais atuais, sem compreender o impacto negativo que tal ideia teve na história da humanidade e os efeitos nocivos sobretudo às populações afrodescendentes que, como descrito acima, foram e continuam sendo as maiores vítimas desse processo segregacionista. (MUNANGA, 2004; MBEMBE, 2018; ALMEIDA, 2019)

Diante de tais apontamentos, percebe-se que a adoção por parte dos dirigentes da nossa nação de uma postura negacionista em relação ao racismo e da adoção da retórica de democracia racial representa um retrocesso na construção de uma sociedade mais igualitária no âmbito racial pois tais discursos se traduzem em práticas claramente voltadas para desmobilizar os movimentos e os atores que se ocupam dessa questão. Talvez a medida que mais evidencia tal fato foi a indicação feita pelo presidente Jair Bolsonaro, do jornalista Sérgio Camargo Correia para presidir a Fundação Cultural Palmares, órgão responsável pela promoção, preservação e difusão da cultura afro-brasileira e africana. Crítico costumaz do Movimento Negro, o jornalista teve uma gestão marcada por falas racistas e pejorativas e ataques a heróis e tradições da cultura afro-brasileira, chegando ao cúmulo de sugerir a mudança do nome da instituição que faz referência ao mais famoso quilombo da história do Brasil, nosso maior símbolo de luta e resistência negra (CARTA CAPITAL, 2022).

Diante desse cenário desolador como reverter tal situação? Como construir uma sociedade mais justa e igualitária no que tange as relações étnico-raciais? Com certeza essa não é uma tarefa fácil. Entretanto, não faz muito tempo, conquistamos alguns avanços nesse sentido sobre os quais discorreremos a seguir.

Combatendo o racismo por meio da educação

Em meados da virada do século XXI, a postura dos nossos governantes em relação às questões raciais era bem diferente da postura do nosso atual governo. Ainda no mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, o Brasil participou da

Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001. No encontro o país reconheceu o problema do racismo e se comprometeu a tomar medidas para combatê-lo. Alguns anos antes, mais precisamente em 1997, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em História e Geografia já trazia uma preocupação em evitar a “disseminação de ideias racistas e preconceituosas” no currículo, fazendo também referência, mesmo que de forma sucinta, à história dos africanos. No entanto, nas gestões dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff conquistas ainda mais relevantes foram alcançadas.

Sob o comando dos representantes do Partido dos Trabalhadores foram implementadas uma série de medidas e ações afirmativas que tinham como objetivo amenizar o cenário de vulnerabilidade da população afrodescendente. Dentre essas medidas podemos destacar: a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e a promulgação da Lei 10.639 que versa sobre o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ambas em 2003 (BRASIL, 2004); e a promulgação da Lei 12.711 em 2012, que ficou conhecida como Lei de Cotas. Nota-se que tais medidas denotam uma preocupação do Estado com a área educacional, seja por incentivar e favorecer o acesso da população negra aos níveis maiores de ensino, seja também pela preocupação em ressignificar positivamente a imagem dos afrodescendentes e africanos no imaginário coletivo por meio da valorização do seu legado para história e cultura do Brasil.

Antes de adentrarmos mais a fundo nas discussões sobre a Lei 10.639/2003, foco principal deste trabalho, cabe-nos fazer uma ressalva: não podemos enaltecer tais ações sem dar valor a quem realmente lutou incansavelmente para que elas fossem efetivadas. Assim, o maior mérito desses governos foi ouvir às reivindicações e demandas de movimentos sociais, sobretudo do Movimento Negro Unificado, que desde a década de 1970, vem combatendo o racismo existente em nossa sociedade e denunciando suas consequências trágicas para população negra (ARROYO, 2017). Sobre essa atuação do Movimento Negro Gomes (2019, p. 13) salienta:

esse movimento social trouxe as discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as

religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico.

Promulgada em janeiro de 2003, a Lei 10.639, por meio de alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, implementou a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todos os estabelecimentos de ensino que contam com os níveis fundamental e médio, definindo que tais temas deveriam perpassar todo o currículo escolar, especialmente nas disciplinas de História, Artes e Literatura. No intuito de regulamentar a aplicação da lei foi promulgado em 2004 o Parecer CNE/CP 003, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Percebe-se então que, mais do que uma simples alteração curricular, tal Lei, representou, naquele momento, o reconhecimento por parte do Estado brasileiro da existência do racismo em nossa sociedade e também a compreensão de que a educação e a historiografia brasileira tiveram parte na perpetuação desse fenômeno. Isso porquê o caráter eurocêntrico do currículo escolar brasileiro, sempre deixou a margem outros povos que contribuíram para história e cultura de nossa nação, como por exemplo, os africanos e os indígenas. Sobre isso, Santomé (1995, p. 161) afirma:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.

Tendo em vista tais apontamentos, percebe-se que os discursos que permeiam o currículo escolar se inserem num contexto de lutas simbólicas pelo poder. Sendo assim, a maneira depreciada que a população afro-brasileira foi representada por décadas, colaborou na prática para acentuar a marginalização e estigmatização da mesma no país (ARROYO, 2017). Nesse sentido a Lei 10.639/03 e os demais instrumentos regulatórios surgem como atos de resistência da população negra que,

durante muito tempo, ou foram representadas de maneira estereotipada e depreciativa ou tiveram suas vozes silenciadas e suas contribuições apagadas da historiografia brasileira. Segundo Gomes (2012b, p. 107), “trata-se de uma (re)construção histórica alternativa e emancipatória, que procure construir uma história outra que se oponha a perspectiva eurocêntrica dominante”.

Para que essa educação antirracista seja “emancipatória”, não pode ser somente entendida como uma matéria a mais no conteúdo curricular, devendo vir acompanhada de estratégias que visam a construção de um aprendizado mais significativo. Entendemos que uma educação emancipatória com base nas relações étnico-raciais não pode se valer somente em valorizar a diversidade e ressaltar as características multiculturais e pluriétnicas da sociedade brasileira, ela deve problematizar como os processos de diferenciações no decorrer da história perpetraram práticas racistas e discriminatórias. A partir disso, deve-se também colocar em xeque as práticas socioeducativas, reavaliando currículos e a atividade docente, bem como tudo que envolva a área educacional para desvelar a responsabilidade e participação de tal área nessa constituição de identidades hegemônicas de um lado, em detrimento de outras identidades marginalizadas e subalternizadas (SANTOME, 2005; MOREIRA, CANDAU, 2008, 2018). Sobre isso Santomé (2005) salienta que uma educação libertadora implica ajudar aos alunos a compreenderem as estruturas sociais que os oprimem para que os mesmos possam elaborar estratégias e linhas de atuação com maior probabilidade de obterem êxito.

Sobre o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que visem atender as determinações da Lei 10.639/2003, dialogaremos a seguir com trabalhos que trazem contribuições relevantes nesse aspecto.

Lei 10.639: em busca do fazer metodológico

Embora muitos trabalhos tenham gravitado em torno dessa legislação antirracista desde o seu surgimento, percebe-se que estamos muito distantes de uma mudança estrutural no nosso sistema de ensino, e ainda mais longe de uma mudança na sociedade brasileira em relação a superação do racismo estrutural que atinge

drasticamente a população negra. Na verdade, como aponta Gomes (2012a), o que se nota é o desenvolvimento de trabalhos pontuais e esporádicos, geralmente desenvolvido por algum/a docente mais afeito às questões étnico-raciais. Mesmo assim, ainda se observa lacunas em relação a trabalhos que desenvolvam metodologias e estratégias que venham a atender as determinações da legislação supracitada. Nesse ponto, entendemos que a obra *A construção social da cidadania em uma sociedade intercultural: o ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira em sala de aula* (ROIZ; SANTOS, 2020) traz contribuições significativas para o debate por trazer experiências com a aplicação das determinações da Lei 10.639 calcadas em um arcabouço teórico-metodológico da área de história que se preocupa muito com a relação ensino-aprendizagem e a formação das consciências dos sujeitos.

Percebe-se que mais do que acrescentar ao conteúdo ministrado a história afro-brasileira e africana, os professores Diogo Roiz e Jonas dos Santos buscaram inspiração numa área historiográfica denominada *Didática da História*, vertente que se ocupa muito em compreender como a educação, mais precisamente o ensino de história, pode colaborar para formação das consciências e do pensamento crítico dos/as educandos/as e na formação de cidadãos atuantes em sociedade.

Entendendo “*consciência histórica*” como algo inerente ao ser humano, meio pelo qual todos pautam e orientam as suas ações a partir dos conhecimentos preestabelecidos e existentes na sociedade (aqui incluso toda forma de conhecimento compartilhado culturalmente: ciência, costumes, valores, crenças, identidades sociais, etc.), os autores ressaltam que a ciência e o ensino de história têm como função precípua dar subsídios aos indivíduos para orientarem suas ações no decorrer do tempo. Com isso, a utilidade da História, enquanto disciplina acadêmica, consiste em possibilitar que os indivíduos possam compreender o mundo ao qual estão inseridos para agirem com maior segurança em sociedade (RÜSEN, 2010 *apud* ROIZ, SANTOS, 2020). Ou seja, sob essa ótica a consciência histórica de cada indivíduo está intimamente ligada a maneira como o mesmo se posicionará frente as questões que se apresenta no seu cotidiano (RÜSEN, 2010).

Tendo em vista que essa legislação antirracista tem como principal finalidade a formação de cidadãos atuantes no combate ao racismo em nossa sociedade, um dos objetivos dos professores com o projeto foi conseguir mensurar em que medida o

trabalho deles com o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana estavam impactando nas transformações das consciências dos sujeitos. Para realizarem tal empreita, buscaram fundamentação na obra do historiador alemão Jörn Rüsen, ícone da vertente *Didática da História*. Assim, o historiador alemão entende que a *consciência histórica* se apresenta em quatro tipos: *tradicional*, *exemplar*, *crítica* e *genética*. O trecho a seguir, embora longo, nos dará uma breve dimensão de como o autor alemão e Roiz e Santos distinguem tais formas:

a consciência histórica de tipo *tradicional* estabelece uma relação de força entre o passado e o presente e o futuro, de modo que seja possível dar continuidade às ações humanas, nas quais o passado determina as decisões a serem tomadas no presente e no futuro. O passado direciona o presente e, com isso, estabelece o futuro. [...] A consciência histórica de tipo *exemplar* rastreia os casos e os acontecimentos significativos ao longo do tempo, dando base de orientação e tomada de decisão no presente ao revelar “a moralidade de um valor ou de um sistema de valores, culturalmente materializados na vida social e pessoal, através da demonstração de sua generalidade”, quer dizer, “que tem uma validade que se estende a uma gama de situações”. [...] A *crítica* faz um corte com o passado, dando novos significados tanto a este quanto ao presente e ao futuro, no qual a história “funciona como a ferramenta com a qual se rompe, ‘se destrói’, se decifra tal continuidade – para que perca seu poder como fonte de orientação no presente”. [...] Por fim, a consciência histórica de tipo *genética* demonstra como nos próprios desdobramentos de sentido do passado se encontra a mudança na qual a “memória histórica prefere representar a experiência da realidade passada como acontecimentos mutáveis, nos quais as formas de vida e de cultura distantes evoluem em configurações ‘modernas’ mais positivas” (RÜSEN, 2010 apud ROIZ; SANTOS, 2020, p. 121 - 123).¹

Diante disso, numa síntese bem arbitrária, podemos dizer que essas divisões propostas por Rüsen seguem uma linha progressiva, que vai desde um estágio de maior alienação e imersão nas ideologias que permeiam sua realidade a um estágio de uma visão mais crítica e consciente dos problemas reais e amarras que controlam a vida social. Ou seja, se como dissemos anteriormente, a consciência está ligada a maneira como o sujeito age em sociedade, não é difícil presumir que quanto mais alienado ele for dos problemas reais e das opressões que regem seu cotidiano, mais esse sujeito será passivo em suas ações, enquanto, pelo contrário, quanto mais consciência das ideologias e quanto mais ciência ele tiver dos mecanismos de controle, dos projetos de dominação e das injustiças sociais que constituíram

¹ Embora muito significativa, analisar profundamente a tipologia de consciência histórica de Rüsen, não constitui o cerne deste trabalho, tendo em vista a sua amplitude. Logo para uma melhor análise e compreensão sobre o tema indicamos a leitura de Rüsen (2010), Cerri (2011) e Roiz e Santos (2020).

historicamente nossa sociedade, mais esse cidadão terá condições de atuar ativamente para sanar tais problemas e reverter tais injustiças. É interessante ressaltar que para Rüsen a consciência humana não é uma: uma pessoa pode muito bem atingir o nível de consciência *crítica* e *genética*, em um tema como relações raciais, ao mesmo tempo em que tem uma consciência *tradicional* em uma questão como religião, por exemplo. Para além disso, Rüsen (2010, p. 76) ressalta que, mesmo dentro de um mesmo tema, “normalmente os tipos aparecem em mesclas complexas, e é necessário descobrir sua ordem hierárquica e interpelação em qualquer manifestação dada da consciência histórica”. Essa característica torna o ato investigativo sobre a consciência histórica, uma tarefa instigante e desafiadora para o pesquisador.

Tendo em vista o que foi exposto, nota-se que em relação as questões étnico-raciais e a história dos afrodescendentes no nosso país, uma *consciência histórica* em sua forma *tradicional* ou *exemplar*, certamente seria embasada no mito da democracia racial e na imagem do negro cativo, pois foram esses discursos e essas perspectivas que foram solidificadas no imaginário da sociedade brasileira a partir de um ensino de história eurocentrado (SANTOMÉ, 2005; GOMES 2010, 2012b). Diante disso, focado nos discursos tradicionais e nos exemplos históricos da servidão negra, muito provavelmente os alunos cairão no equívoco de associar os infortúnios e os problemas da grande parcela negra da população a falta de mérito e capacidade de seus indivíduos. Por outro lado, a superação do mito da democracia racial e a compreensão histórica de que as relações raciais do nosso presente foram constituídas a partir de discursos e políticas extremamente racistas, como projeto de controle dominação por parte do homem branco europeu, significaria um avanço da *consciência histórica* desses sujeitos para os tipos *crítica* e *genética*, o que representaria atingir os objetivos trazidos pela Lei 10.639. Veremos adiante as estratégias de ensino e os conteúdos trabalhados pelos professores.

Diogo Roiz e Jonas Santos traz um roteiro bem detalhado com exemplos de como trabalhar essa legislação antirracista no “chão da escola” de modo a tentar atender os principais objetivos expostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Assim, buscaram junto aos/às educandos/as: a) identificar e

valorizar a contribuição dos africanos e afrodescendentes na construção sócio-histórica do Brasil; b) desmistificar o mito da democracia racial. Para tanto, o conteúdo geralmente ensinado foi:

o racismo na sociedade brasileira; as causas do racismo no Brasil; as contribuições dos africanos na formação da sociedade brasileira; a escravidão na África e o tráfico de escravos; a implementação do sistema escravista na(s) América(s); as personalidades negras na sociedade brasileira e as suas marcas na engenharia, na medicina, na geografia e na literatura brasileira. (ROIZ; SANTOS, 2020, p. 67)

Para atingirem tais objetivos e trabalharem o conteúdo descrito anteriormente, Roiz e Santos dialogam com autores que pensam as relações raciais sob perspectivas multiculturais. Tais autores denunciam o caráter eurocêntrico dos currículos escolares e do ensino de história aplicado no Brasil que sempre negligenciou a participação da população não-branca na construção da sociedade brasileira, dando ênfase a participação do colonizador europeu. Busca-se assim uma releitura da história em que se resgata do ostracismo as contribuições dos afrodescendentes e o papel destes como sujeitos históricos, demonstrando como tal apagamento está intimamente ligado a colonização perpetrada pelos europeus a partir do século XV. Assim, se valendo de autores como Mbembe (2018), Roiz e Santos demonstram como a racialização da humanidade surgiu atrelada a expansão mercantil e ao desenvolvimento do capitalismo, servindo assim, desde partida, como um mecanismo de exclusão, dominação e subjugação de outras culturas e povos, pelas nações pertencentes ao atual território europeu.

Diante do exposto, percebe-se que discutir tais temas não parece ser uma tarefa fácil. Como vimos, são séculos de um racismo estruturado em nossa sociedade, fixo no imaginário e presente no nosso cotidiano. O que fazer então para conscientizar esse aluno ou aluna? Pois bem, para cumprir os desígnios da legislação e também favorecer um aprendizado mais significativo por parte dos/as discentes, os professores se valeram da interdisciplinaridade como estratégia de ensino. Embasados por Edgar Morin, os docentes perceberam que o trabalho interdisciplinar além de favorecer uma maior apreensão dos conteúdos, favorecia também o desenvolvimento de princípios éticos e competências como solidariedade e empatia no alunado, competências essenciais para se atingirem os objetivos supracitados

(MORIN, 2008 apud ROIZ; SANTOS, 2020)¹. Nesse sentido, à medida que o trabalho avançou no decorrer dos anos, mais disciplinas passaram fazer parte do projeto, chegando ao ponto de abarcar quase todas as disciplinas básicas do Fundamental II.

Outra característica a ser ressaltada do projeto de Roiz e Santos, é a predileção por fontes e documentos mais atrativos para os educandos. É notório que as reformulações que permearam a historiografia no decorrer do século XX ampliaram as noções de fontes e documentos históricos, no entanto tal alargamento parece ainda não ter encontrado eco na sala de aula, e muitas das reclamações por parte dos discentes, advêm principalmente de um ensino enfadonho calcado somente em materiais e metodologias tradicionais, como por exemplo o foco no uso de apostilas e livros didáticos. Diante disso, os professores buscaram trabalhar, dentre outras coisas, com cenas de filmes, curtas-metragens, músicas, obras literárias e poemas, ou seja, materiais que despertam maior curiosidade do alunado e cuja linguagem estão mais familiarizados. Certamente, seria impossível abarcar nesse breve texto o trabalho minucioso executado pelos professores durante todo o tempo de implementação do projeto, ainda mais por conta das transformações que o mesmo passou com o avançar dos anos, porém seria interessante salientar que, no que se refere a área de História, nota-se na obra a recorrência de um método de aula, geralmente aplicado no quarto trimestre do ano: a) exposição de vídeos curtos ou músicas; b) discussão do material exibido em paralelo com a utilização de materiais didáticos disponíveis; e c) produção textual por parte dos/as discentes. Essa metodologia não só colaborou para despertar maior interesse do público alvo para a temática, mas também, serviu para forjar o material necessário (produções textuais) para subsidiar a análise dos docentes sobre outra questão colocada pelo projeto: em que medida um ensino de história e cultura africana bem orientado pode servir para promover transformações nas consciências dos sujeitos?

Para entender como Roiz e Santos tentaram mensurar se o ensino de história afro-brasileira e africana estava possibilitando transformações na consciência dos educandos, é preciso ressaltar outro conceito importante na *Didática da História*: o da *narrativa*. Assim como no discurso historiográfico, é por meio da *narrativa* que

1 MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

estabelecemos uma relação de simultaneidade temporal entre presente, passado e futuro. Ao narrarmos recorreremos a memória e a conhecimentos prévios (passado) para construir uma argumentação, baseada numa linha de raciocínio (presente), com vistas a atingir um objetivo (futuro) frente ao nosso interlocutor, ouvinte ou leitor. Sendo assim, é por meio da narrativa que organizamos e expomos nossos pensamentos e intenções. Com isso, podemos dizer que a narrativa é o meio pelo qual a *consciência histórica* é exteriorizada, se tornando então o meio para ela ser desvelada (RÜSEN, 2010; CERRI, 2011).

Ante tal constatação, as produções textuais por parte dos educandos sobre o material exibido e as discussões em aula, serviram como *narrativas* a serem analisadas à luz da tipologia de Rüsen para que Roiz e Santos buscassem desvendar o progresso de seus alunos e alunas sobre a temática. Embora não se possa em poucas linhas apresentar os resultados obtidos com um projeto de tamanha envergadura, executado ao longo de cerca de 15 anos, junto a públicos tão variados e distintos, em geral, os professores conseguiram resultados promissores no que se refere a transformação das consciências de parte do alunado que conseguiram perfazer o caminho de uma consciência mais tradicional e exemplar rumo aos tipos crítico e genético. Com isso, parte dos/as alunos/as passaram a demonstrar um olhar mais crítico em relação às questões étnico-raciais, refletindo sobre as dificuldades históricas da população negra, ao mesmo tempo que superaram estereótipos folclóricos, passando a perceber a grande contribuição da população afro-brasileira e africana em todas as áreas do social (cultura, economia, ciência, dentre outros).

Ao escolhermos a obra de Roiz e Santos (2020) como cerne do nosso debate, pretendíamos trazer não só a indicação de algumas técnicas e métodos para serem aplicados no ensino de história afro-brasileira e africana, mas também demonstrar que as escolhas dos professores foram construídas a partir de um aporte teórico-metodológico que permitisse aos mesmos testarem a eficácia de seus métodos e verificarem os resultados alcançados junto aos/as alunos/as. No entanto, outras obras também trazem ricas contribuições e podem ajudar docentes a enveredarem com mais segurança pelo caminho da educação das relações étnico-raciais. É o caso das dissertações de mestrado de Cabreira (2018) e de Nascimento (2020) que, em suas pesquisas, seguiram metodologia semelhante a utilizada por Roiz e Santos

(2020) para aplicar as determinações da Lei 10.639/2003. Enquanto a professora Cabreira desenvolveu sua pesquisa junto aos seus alunos e alunas do Ensino Fundamental II de uma escola municipal de Costa Rica – MS, a professora Nascimento inovou em relação a obra de Roiz e Santos (2020), efetuando sua pesquisa junto a discentes do ensino superior de cursos de tecnologias e de Engenharia Civil de uma instituição privada de Araçatuba – SP.

A obra de Melo e Braga (2010) também merece nosso destaque. Narrada em primeira pessoa, a obra conta de forma cativante e inspiradora a história de um personagem fictício que teve a vida transformada por meio da educação. Sob a ótica de um estudante jovem negro e pobre, a obra apresenta, com linguagem bastante fluída, técnicas e práticas de ensino aplicadas principalmente ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, à medida que mostra os impactos positivos das práticas educativas na vida do protagonista.

Quando analisamos as obras desses autores percebemos que obtiveram certo êxito quanto ao ensino para a educação das relações étnico-raciais, utilizando-se de métodos e estratégias semelhantes: a) observa-se uma grande preocupação com o trabalho interdisciplinar; b) utilização de materiais e recursos didáticos com linguagem mais atrativa aos jovens e adolescentes, como por exemplo, filmes, músicas, poemas e obras literárias; c) apresentação de personagens negras desconhecidas ou esquecidas pela historiografia tradicionalmente eurocêntrica; d) utilização de estratégias com o intuito de possibilitar aos discentes refletirem sobre sua vida, seu ambiente familiar e sua história, buscando despertar nos mesmos a responsabilidade e o sentimento de sujeitos ativos em sociedade.

Por fim, gostaríamos de salientar que a adoção de tais medidas não é garantia de sucesso na formação de cidadãos mais conscientes e construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. São muitos os entraves que dificultam o desenvolvimento do pensamento crítico e da resignificação positiva da contribuição dos afrodescendentes para a história brasileira. Afinal, são séculos de uma historiografia colonizada sob o viés europeu e um racismo estrutural em nossa sociedade que invisibilizou, subjugou, marginalizou e “demonizou” o legado da cultura africana. Entretanto, embora o caminho seja árduo e tortuoso, é preciso percorrê-lo e buscar a cada dia estratégias que permita desvencilhar dessa

colonização curricular e desconstruir esse pensamento racista que ainda reverbera em nossa sociedade e em nossa educação.

Considerações finais

A escola tem que assumir o papel dela na construção de uma sociedade plural, democrática e igualitária. Nesse sentido, não pode abordar as questões étnico-raciais somente uma vez por ano ou de forma esporádica em datas comemorativas. Uma verdadeira educação antirracista, com vistas a formar cidadãos atuantes e orgulhosos de seu pertencimento racial tem que estar presente no currículo escolar o ano inteiro, deve fazer parte do cotidiano da escola (SANTOMÉ, 1995).

Entendemos que o caminho da educação é o mais promissor na busca de se combater o racismo estrutural, desconstruir o mito da democracia racial e de se reverter esse quadro de extrema desigualdade que existe no nosso país. Com isso, é preciso que mais profissionais da área da educação estejam preparados para lidarem com a temática e comprometidos a implementar no seu dia a dia em salas de aula práticas e conteúdos antirracistas. Entretanto percebe-se que o caminho é árduo e, sendo sincero, sem muitas expectativas de melhora a curto e médio prazo, sobretudo por conta dos retrocessos que as lutas sociais sofreram com a ascensão da extrema direita ao poder. Mas que isso não sirva para desmobilizar e desmotivar pois agora, mais do que nunca, é o momento de lutar por uma educação verdadeiramente emancipatória.

Referências

- ALEXANDRE, Breno. *Estudo aponta: Black Lives Matter internacionalizou o debate contra negros*. UFES, 2021. Disponível em: <https://www.ufes.br/conteudo/estudo-aponta-black-lives-matter-internacionalizou-debate-da-violencia-contranegros>. Acesso em: 19 out. 2022
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ARROYO, Miguel González. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Edição digital. Petrópolis – RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 07 jun. 2021

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 07 jun. 2021

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 27 fev. 2023

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm Acesso em 12 nov. 2022.

‘BRASIL não tem casos como o de George Floyd’, diz Eduardo Bolsonaro. *Catraca Livre*, 2020. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/brasil-nao-tem-casos-como-de-george-floyd-diz-eduardo-bolsonaro/>. Acesso em: 19 out. 2022

BUENO, Samira; LIMA, Renato Sérgio de. *Letalidade policial cai, mas mortalidade de negros se acentua em 2021*. Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022. FBSP, 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/07/05-anuario-2022-letalidade-policial-cai-mas-mortalidade-de-negros-se-acentua-em-2021.pdf> Acesso em: 10 fev. 2023

CERQUEIRA, Daniel; FERREIRA, Helder; BUENO, Samira et al. *Atlas da violência 2021*. São Paulo, IPEA - FBSP, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/12/atlas-violencia-2021-v7.pdf> Acesso em: 10 fev. 2023

CERRI, Luís Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão*. História. Coleção para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade –Brasília: Ministério da Educação – 2005.

_____. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: _____. (org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. 1 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010. p. 97 – 109.

_____(org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003*. 1 ed. Brasília: MEC; Unesco, 2012a.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012b.

_____. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GUIMARÃES, Alfredo Antônio. Cor e raça: raça, cor e outros conceitos analíticos. In: PINHO, Osmundo Araújo; SANSONE, Lívio (org.). *Raça: novas perspectivas antropológicas*. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdade raciais no Brasil*. Tradução de Patrick Burglin. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. Estudos e pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 48, 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf. Acesso em: 28 fev. 2023.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MOVIMENTOS convocam ato no RJ em protesto por João Pedro e George Floyd. *Carta Capital*, 2020b. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/movimentos-convocam-ato-no-rj-em-protesto-por-joao-pedro-e-george-floyd/> Acesso em: 19 out. 2022

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira* [S.l.: s.n.], 2004

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. *Negritude: usos e sentidos*. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

PODER 360. Pronunciamento do presidente Jair Bolsonaro em 7 de setembro. YouTube. 07 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R4ANKXzK9Y> Acesso em: 20 out. 2022.

ROIZ, Diogo da Silva; SANTOS, Jonas Rafael dos. *A construção social da cidadania em uma sociedade intercultural: o ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira em sala de aula*. Campinas, SP: Autores Associados, 2020

RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2010 [Organização de Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins].

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SÉRGIO Camargo quer mudar nome de Fundação Palmares para Princesa Isabel. *Carta Capital*, 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/sergio-camargo-quer-mudar-nome-de-fundacao-palmares-para-princesa-isabel/> Acesso em: 20 fev. 2023.

Estudos interartes, estudos intermediários, intertextualidade e tradução intersemiótica – uma possível integração

Interarts studies, intermedia studies, intertextuality and intersemiotic translation - a possible integration

Tiago Marques Luiz (UFGD)¹

Resumo: Essa exploração dos estudos interartes, estudos intermediários, intertextualidade e tradução intersemiótica examina a conexão e convergência entre expressão artística e midiática. Os estudos interartes investigam relações colaborativas e influências recíprocas entre as formas de arte. Os estudos intermídia examinam a interação entre meios de comunicação, cuja convergência desafia as fronteiras tradicionais e promove formas de criação e recepção artística. Ao examinar a intertextualidade, o artigo explica o mosaico de citações dos textos, que absorve e transforma outros textos. Cada obra é produto do contexto e participante no diálogo intertextual. A discussão da tradução intersemiótica, destaca o processo de recodificação de uma linguagem semiótica para outra. Mostram-se as complexidades de ser fiel ao texto original, as compensações durante a tradução e o surgimento de novos significados pela adaptação. Ao fornecer uma visão ampla sobre esses domínios, esses aspectos oferecem uma compreensão mais abrangente e diversificada da produção e interpretação criativa.

Palavras-chave: Estudos interartes; Estudos intermídias; Intertextualidade; Tradução intersemiótica

Abstract: The exploration of interart studies, intermedia studies, intertextuality and intersemiotic translation examines the connection and convergence between various forms of artistic and media expression. Interart studies investigate the collaborative relationships and reciprocal influences between art forms. Intermedia studies examine the interaction between different media; the convergence of the media challenges traditional boundaries and creates forms of artistic creation and reception. Intertextuality explains how each text is a mosaic of quotations, absorbing and transforming other texts. Each work is both a product of its context and an active participant in the intertextual dialogue. The discussion of intersemiotic translation highlights the recoding from one semiotic language to another. Complexities arise in remaining faithful to the original text, in making compensations during translation, and in the emergence of meanings through adaptation. By providing a wide overview of these domains, these aspects offer a comprehensive and diverse understanding of creative production and interpretation.

Keywords: Interarts studies; Intermedia studies; Intertextuality; Intersemiotic translation.

¹ Doutor em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pesquisador do Grupo InterArtes da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Considerações iniciais

Este artigo aborda a evolução dos estudos interartes em face das transformações no conceito de arte e da incorporação das tecnologias digitais e de elementos midiáticos ao processo criativo. Para tanto, explora-se o terreno fértil em que os estudos interartes, os estudos intermidiáticos, a intertextualidade e a tradução intersemiótica se entrelaçam, oferecendo uma nova perspectiva sobre a tessitura complexa que compõe o panorama artístico e midiático contemporâneo.

O campo das pesquisas comparativas entre as artes reconhece que o diálogo entre diferentes modalidades artísticas não é um fenômeno novo, mas remonta à Antiguidade, como evidenciam os provérbios de Simônides de Ceos e a máxima horaciana *ut pictura poesis*. Étienne Souriau, em sua obra *A correspondência das artes* (1983), destaca-se ao mapear pontos de intersecção entre as artes, propondo o conceito de "correspondências" para descrever suas inter-relações. Essa perspectiva ressalta o potencial comunicativo e a ressonância mútua das artes, incentivando o entendimento das obras em um contexto de diálogo e inspiração recíproca entre diferentes disciplinas artísticas.

Contudo, a emergência da intermedialidade desafia as noções tradicionais de correspondência interartística de Souriau, sugerindo que as interações entre as artes são não apenas dialógicas, mas também intermidiáticas, capazes de cruzar e remodelar as fronteiras entre as mídias. Assim, o conceito de "correspondências" precisa ser redefinido para acomodar a fluidez das formas artísticas na era digital: se a concepção de Souriau oferece um alicerce para a compreensão das relações entre as artes, a dinâmica criativa contemporânea exige que ampliemos seus conceitos para abraçar as complexidades do cenário artístico atual.

As reflexões de Mário Praz (1982) reforçam essa noção, evidenciando como novas formas de correspondência interartística surgem em resposta às críticas e aos desafios apresentados pela inovação contínua. O teórico italiano sugere que a noção das artes como entidades intimamente ligadas — ou "irmãs" — é uma concepção tão arraigada no pensamento humano, desde tempos antigos, que deve existir nela algo essencial, que vá além de uma simples conjectura teórica. Ele propõe que, ao explorar essa enigmática conexão entre as artes, as pessoas aspiram a compreender melhor a

própria natureza da inspiração artística (PRAZ, 1982, p. 1). O pensamento de Praz sugere, pois, que há um impulso quase instintivo para se criar vínculos entre as diferentes formas de arte.

Contudo, a noção de universalidade ou essencialidade dessas conexões artísticas enfrenta o escrutínio das variações históricas e culturais, desafiando a visão eurocêntrica que tal perspectiva teórica pode inadvertidamente representar. Assim, ao passo que Praz alude a uma essência profunda e inerente nas relações interartísticas, que poderia revelar a verdadeira natureza da inspiração artística, a crítica contemporânea reconhece a complexidade e a diversidade de fatores que influenciam os processos criativos, indicando uma paisagem muito mais multifacetada. Nessa perspectiva, as produções estéticas e culturais contemporâneas são vistas como ecossistemas intermediários próprios, constituídos por um complexo diálogo entre as artes tradicionais e as novas mídias, como é o caso dos jogos digitais e da realidade virtual, por exemplo.

Como um pioneiro na exploração do diálogo entre as artes, podemos afirmar que Praz, de certa maneira, antecipa os modernos estudos intermídia por meio de análises que apontam para a importância de uma compreensão holística das artes como parte de um *continuum* cultural mais amplo. No entanto, em seu movimento de encontrar conexões entre as artes, Praz talvez não tenha identificado plenamente a complexidade e a diversidade das dinâmicas interculturais e históricas que moldam essas interações.

A esses estudos clássicos sobre as relações entre as artes, juntam-se as reflexões propostas pelos estudos interartes, sustentados em especial por Claus Clüver (2008) e Walter Moser (2006), junto aos quais adentramos um domínio em que as fronteiras entre as disciplinas artísticas são não apenas atravessadas, mas também frequentemente dissolvidas. Essas pesquisas examinam as sinergias e interinfluências entre as artes, revelando um diálogo cultural que se estende para além das barreiras tradicionalmente impostas pelas classificações artísticas isoladas.

Nesse cenário, ganha destaque o âmbito dos estudos intermediários, no qual se aborda a natureza dinâmica da interação entre as mídias no contexto atual, marcado pela ubiquidade digital. A convergência midiática é identificada como um catalisador que reconfigura os modos estabelecidos de criação e fruição artística,

impulsionando o surgimento de novos paradigmas, como a multimodalidade e a hipertextualidade — conceitos que se tornaram fundamentais na era digital.

Acreditamos que este panorama teórico-crítico pode ainda ser ampliado e enriquecido por meio da incorporação das teorias da intertextualidade de Julia Kristeva (2005) e Tiphaine Samoyault (2008) — que destacam a interconexão intrínseca dos textos, reconhecem cada obra de arte como um “mosaico de citações” e compreendem a criação artística como um processo palimpséstico, caracterizado pela reescritura constante e pela participação ativa no intercâmbio intertextual — e da tradução intersemiótica — as quais examinam o ato de transcodificar uma obra de uma modalidade semiótica para outra, observando, por exemplo, as nuances envolvidas na adaptação de obras literárias para o cinema e o equilíbrio delicado entre a fidelidade ao texto-fonte e a inovação na criação de novos significados.

Esperamos, ao longo deste artigo, estabelecer as bases para uma proposta de integração desses campos disciplinares, sugerindo que, ao serem abordados conjuntamente, eles enriquecem nosso entendimento dos processos de produção e interpretação artísticas, uma vez que permitem uma apreciação mais aprofundada da complexidade e do diálogo contínuo que permeia as artes e as mídias, e que molda a expressão humana na contemporaneidade.

Dos estudos interartes aos estudos intermídia

Claus Clüver (2008) oferece uma reflexão crítica sobre a evolução da arte e sua recepção teórica ao longo do tempo, indicando a necessidade de se atualizar a terminologia acadêmica para refletir as mudanças na produção e no estudo das artes. Sua análise reconhece que, ao longo da história, a definição de arte tem sido maleável, influenciada por transformações sociais, históricas e psicológicas. O pesquisador aponta, ainda, para uma transição significativa num contexto em que as mídias emergentes não são apenas ferramentas adicionais de criação, mas se tornaram campos de estudo em si mesmas, integrando-se e interagindo com as formas artísticas tradicionais. E destaca a crescente atenção dada aos estudos das manifestações artísticas das culturas marginalizadas, ampliando o escopo do que é

considerado digno de análise acadêmica, indo além do cânone das "belas-artes". É nesse contexto que propõe uma mudança terminológica:

Assim, não apenas por razões de intraduzibilidade para línguas como o alemão (este causa dificuldades consideráveis num discurso internacional), mas antes, ainda, devido à insuficiência da designação usada até agora, parece oportuno buscar uma denominação mais adequada para o conceito geral, que abranja todo o campo de estudo. A combinação de "artes e mídias", com a qual já nos deparamos, bem como o termo "intermedialidade", já corrente no âmbito científico alemão, sugere a escolha deste ou de outro nome bem semelhante para uso internacional. Intermedialidade diz respeito não só àquilo que nós designamos ainda amplamente como "artes" (Música, Literatura, Dança, Pintura e demais Artes plásticas, Arquitetura, bem como formas mistas, como Ópera, Teatro e Cinema), mas também às "mídias" e seus textos, já costumeiramente assim designadas na maioria das línguas e culturas ocidentais. (CLÜVER, 2008, p. 18)

A reflexão de Clüver ressalta, pois, a importância de se reconhecer e teorizar sobre a intermedialidade — a prática e o estudo das inter-relações entre diferentes mídias, que englobam tanto as artes tradicionais quanto as novas formas de mídia. Essa noção captura a essência dos fenômenos contemporâneos em que a narrativa, a paródia e a figura do leitor/espectador/ouvinte implícito transcendem os limites de uma única mídia, manifestando-se em várias delas. De forma crítica, podemos considerar que Clüver (2006, 2008) justifica a necessidade de se expandir a nomenclatura e o escopo dos estudos interartes para acompanhar a crescente complexidade das produções e interações artístico-culturais. Essa mudança é importante para evitar a obsolescência de categorias analíticas que podem não mais se aplicar aos fenômenos contemporâneos.

Além disso, ao valorizar as expressões artísticas de culturas marginalizadas, há um potencial para reequilibrar as relações de poder no âmbito dos estudos artísticos e culturais, questionando e desafiando o cânone estabelecido. Nesse sentido, a intermedialidade representa uma teia complexa de relações e influências mútuas, que podem ser mais desafiadoras para desembaraçar e analisar do que as relações interartísticas mais tradicionais, demandando novas abordagens metodológicas e teóricas.

Ainda que Clüver proponha termos para uso internacional, é essencial considerar as especificidades culturais e linguísticas que podem influenciar a produção, a recepção e a interpretação das artes e das mídias. A teoria da

intermedialidade deve não apenas fornecer uma estrutura analítica, mas também ser útil para criadores de arte e mídia que buscam inovar e comunicar de maneiras que atravessam as fronteiras entre as mídias.

Walter Moser (2006) compreende a intermedialidade como uma extensão natural dos estudos interartes, uma valiosa contribuição para o entendimento da evolução da análise artística e midiática. Ele sugere que a tradição de explorar as relações entre diferentes formas de arte pode servir como uma base sólida para uma "arqueologia da intermedialidade", ou seja, um estudo aprofundado das origens e do desenvolvimento das relações entre diferentes mídias: "a longa tradição das relações entre as artes poderia fornecer os materiais para uma arqueologia da intermedialidade", visto que "a relação entre as artes, por implicação, comporta sempre, também, questões intermediáticas, mesmo que estas não sejam assim explicitadas, considerando-se que toda arte inclui a 'midialidade'" (MOSER, 2006, p. 42)

As mídias emergentes, ao serem reconhecidas como parte das esferas artísticas, desafiam a crítica a repensar suas abordagens e concepções sobre o que constitui uma obra de arte. Dessa forma, os artistas que trabalham com novas mídias e as transfiguram em suas obras apontam para uma evolução contínua do campo artístico. Moser revela, nesse contexto, o desafio contínuo de definir "mídia", tendo em vista a constante evolução tecnológica, o que significa que novos meios de expressão estão sempre surgindo, exigindo que a teoria se adapte e se expanda para acomodar essas inovações.

A observação de que a definição de mídia é uma "atividade em andamento" reflete a natureza fluida e dinâmica da arte e da tecnologia. À medida que novos meios e linguagens emergem, eles moldam e são moldados pelas práticas artísticas e pela cultura de forma geral. A contribuição de Moser para o debate sobre a intermedialidade é, pois, significativa, na medida em que enfatiza a necessidade de uma abordagem histórica para entender as práticas contemporâneas. A ideia de que as inter-relações históricas entre as artes podem fornecer "materiais" para o estudo da intermedialidade implica que há uma continuidade subjacente aos métodos de expressão e comunicação artísticas, numa perspectiva que ressalta a importância de se compreender o passado para se desvendar as complexidades do presente.

Moser reconhece, também, que a arte sempre envolveu uma forma de intermedialidade: a literatura, por exemplo, pode conter elementos visuais em suas edições impressas, assim como a música pode ser acompanhada por uma performance visual. Esses exemplos seriam indicativos de que a arte não é — e nunca foi — um fenômeno puramente singular, mas conforma-se antes como uma entidade híbrida. A intermedialidade, assim, permite a investigação das semelhanças poéticas em culturas diversas e a busca por convergências entre diferentes formas de expressão, desde o cinema até a pintura. Essas abordagens cruzadas são essenciais para entendermos como as formas artísticas se influenciam mutuamente em uma escala global.

No entanto, essa perspectiva também implica que as teorias e métodos utilizados para estudar a intermedialidade precisam ser flexíveis e capazes de se adaptar: teóricos e críticos devem estar preparados para redefinir seus paradigmas constantemente em resposta às novas formas de expressão artística e de mídia que surgem no horizonte cultural.

Outro pesquisador relevante a esta discussão é François Jost (2006), que levanta uma questão fundamental ao interrogar a função do conceito de intermedialidade. Sua investigação não apenas destaca a relevância do termo, mas também procura determinar como ele pode ser utilizado de forma produtiva pelos pesquisadores. Ao focar os romances modernos e suas adaptações cinematográficas, Jost exemplifica o constante trânsito de conteúdos e formas entre diferentes mídias e as consequentes transformações de linguagem e conhecimento que isso acarreta, sugerindo que a intermedialidade serve para examinar as relações entre distintas mídias, os meios de comunicação, e a migração das artes para os meios de comunicação.

Essa perspectiva reconhece uma progressão tanto do textual ao contextual quanto do abstrato ao concreto, a qual reflete as evoluções históricas e culturais da comunicação e da expressão artística. A proposta de Jost sobre uma genealogia da intermedialidade implica que as novas formas de mídia não substituem as antigas, mas as incorporam, criando camadas adicionais de significado e possibilidades de interpretação. Portanto, esse teórico defende que os pesquisadores contemporâneos devem avaliar a relevância da intermedialidade em suas análises, sugerindo que este é

um enfoque crucial para a compreensão de qualquer documento ou obra artística no contexto atual.

Jost, Moser e Clüver oferecem, como se procurou indicar, perspectivas valiosas para entender a intermedialidade não apenas como um fenômeno ou um conceito, mas também como uma ferramenta analítica essencial para se desvendar a complexidade das interações entre textos, artes e mídias na contemporaneidade. Entrelaçada com a intertextualidade, a intermedialidade desafia as fronteiras tradicionais entre disciplinas e convida os pesquisadores a explorar um mosaico dinâmico de relações e releituras, essencial para a compreensão da cultura e da comunicação no mundo de hoje. Essas pesquisas tratam a intertextualidade como elemento vital aos estudos intermediários, e servem de ponte para cruzar o abismo que, tradicionalmente, separa textos de diferentes naturezas e origens. A observação de Clüver (2008) sobre a intertextualidade como uma implicação da intermedialidade amplia a compreensão tradicional de intertextualidade para incluir em seu escopo a interação com textos que atravessam diferentes mídias.

Intertextualidade

Julia Kristeva (2005) sugere que um texto não é uma entidade fechada, mas um ponto de cruzamento de textos que o precedem e o sucedem. Essa é uma maneira de entender a literatura (e a arte, por extensão) não como criação *ex nihilo*, mas como reconfiguração e diálogo constante com o que já existe. Quando um texto literário é transformado e adaptado para outra mídia, este ato é um exemplo da intertextualidade em ação. A obra original sofre um processo de desmontagem e remontagem, cujos elementos essenciais são assimilados e transformados para o novo meio. No cinema, por exemplo, as escolhas feitas pelo diretor, roteirista e equipe de produção refletem um processo criativo que é tanto uma interpretação quanto uma recriação da fonte original.

Tiphaine Samoyault (2008) destaca uma visão profunda sobre o conceito de intertextualidade, que é fundamental para a compreensão da literatura e, por extensão, de todas as artes. A literatura não existe no vácuo, ela é formada e

informada pelo que já foi escrito antes. Cada texto é um tecido de outros textos, sejam eles explicitamente citados, aludidos ou mesmo subconscientemente invocados. Isso reflete a noção de que todo ato de escrita é um diálogo com a memória literária — um diálogo que expressa e movimenta a história literária, registrando-a e transformando-a. O intertexto que Samoyault (2008) descreve não é simplesmente um conjunto de referências ou citações, mas o campo dinâmico e sempre presente do discurso literário anterior que molda e é moldado por novos atos de escrita. O encontro de textos não é estático, tendo antes um efeito transformador sobre todos os textos envolvidos: um texto pode recontextualizar, reinterpretar ou redefinir outro, afetando a maneira como o lemos ou compreendemos. Nesse sentido, um texto pode dar nova vida a outro ou revelar aspectos deste que eram previamente obscuros ou subestimados.

Para que a intertextualidade seja eficaz, é necessário que exista um conjunto de referências culturais compartilhadas entre o produtor e o receptor. Se o público não está familiarizado com o texto original ou com as nuances culturais que ele transmite, algumas das intenções da adaptação podem não ser totalmente apreciadas. Isso implica na necessidade de uma cuidadosa consideração das diferenças entre os meios e os contextos culturais no que diz respeito à reinterpretação do material de origem, as quais podem tanto funcionar como uma limitação quanto como uma oportunidade para a exploração artística.

Essa abordagem ressalta que a intertextualidade não é apenas uma ferramenta analítica para desvendar significados ocultos ou conexões entre textos, mas também um reconhecimento de que a criação literária é um processo dinâmico e interativo. A literatura é entendida como uma conversa contínua, uma constante (re)escrita e (re)leitura que diz tanto sobre a comunicação entre autores e textos quanto sobre a evolução dos textos em si.

A intertextualidade está intrinsecamente relacionada com a intermedialidade e os estudos interartes. Todos esses conceitos residem na interseção e no diálogo entre diferentes formas de expressão: assim como a intertextualidade sugere que os textos se referem e respondem uns aos outros, os estudos interartes e os estudos intermídia tomam o mesmo movimento como central ao diálogo entre as manifestações e obras artísticas e as diferentes mídias, respectivamente. Isso implica que textos, arte e

mídias não apenas se influenciam, mas também se fundem e se traduzem mutuamente.

Ao considerarmos as ideias de Samoyault (2008) no contexto das adaptações intermediáticas, por exemplo, vemos que a adaptação de um texto para outro meio pode ser um ato intertextual poderoso: afinal, a adaptação não só relaciona um texto a um novo conjunto de textos (associados à mídia receptora, como é o caso do cinema nas adaptações fílmicas oriundas de obras literárias), mas também o transforma, oferecendo novas perspectivas e significados que reverberam de volta para o texto original, potencialmente alterando a forma como ele é percebido e entendido.

Destaque-se que, sob essas três perspectivas — interartes, intermídia e intertextualidade —, a interação do leitor ou espectador com a obra de arte é elemento essencial, reconhecendo-se a atividade interpretativa como um ato criativo em si mesma. Cada ato de leitura é, portanto, uma recriação da obra, moldada pelas experiências, pelo conhecimento e pelas expectativas individuais do receptor, conforme pontua Tania Franco Carvalhal (2006). Esse reconhecimento do leitor/espectador como autor sublinha a natureza cíclica da criação artística, em que a absorção e a transformação de influências externas são fundamentais para a evolução das próprias obras. A intertextualidade, nesse sentido, torna-se um mecanismo crítico para desvendar essas influências e camadas de significado, inclusive no bojo das relações interartísticas e intermediáticas.

Roland Barthes, tanto em *O prazer do texto* (2010) quanto em sua “Teoria do texto” (2004b), descreve o texto como um tecido de signos derivados de inúmeras fontes culturais, um entrelaçamento de múltiplas escritas provenientes de diferentes culturas e épocas, o que leva à compreensão de que o significado de um texto é construído pela pluralidade de textos que o influenciaram e pelos variados leitores que o interpretaram ao longo do tempo. Tal compreensão está alinhada à intertextualidade, e indica que o entendimento de uma obra requer a desmontagem desse tecido para que seja possível identificar as múltiplas influências e conexões com outras obras nela apresentadas. A teoria de Barthes nos convida, portanto, a considerar literatura e arte não como entidades estáticas e fechadas, mas como espaços abertos e vivos, sujeitos a constantes reescrituras e reinterpretções. Cada

texto é já um universo em si, infinitamente expansível pela participação ativa dos leitores.

Se agregamos a este posicionamento outra famosa reflexão barthesiana, aquela dedicada a discutir sobre “A morte do autor” (2004a), tornamos o cenário ainda mais rico: afinal, ao se recorrer a essa discussão no bojo das análises interartes e intermídia, se está reforçando a compreensão de que o significado de uma obra não é fixado pelo autor, mas recriado pelo público e pelo contexto cultural, aspecto particularmente relevante quando uma obra é adaptada em (ou traduzida para) diferentes mídias. Afinal, as conexões entre as diversas formas de arte não são apenas reflexo de um impulso humano instintivo, mas resultado de um processo intertextual dinâmico, em que cada obra de arte é reconhecida como uma colagem de inúmeras outras, já que as obras não apenas dialogam entre si de maneira direta, mas também são compostas por camadas de referências, alusões e reinterpretações que transcendem a intenção original do artista.

Por exemplo: a ideia de que não há uma versão única e autorizada de um texto literário reflete o fato de que, quando uma obra é adaptada de um meio para outro (por exemplo, um romance que é adaptado para um filme), ela inevitavelmente muda, nos mais diversos aspectos. Ao pensar esses processos por meio do diálogo intertextual, tomando-o como eixo central das análises interartísticas e intermediáticas, enfatiza-se a natureza híbrida da criação artística, a convergência e fusão de meios que é constitutiva, inclusive, de formas artísticas como óperas, filmes e instalações.

Logo, a intertextualidade, a intermedialidade e os estudos interartes estão todos envolvidos na mesma tarefa sinérgica: entender como diferentes formas de expressão se sobrepõem, interagem e se transformam mutuamente. Todos esses campos reconhecem que a arte não é um fenômeno isolado, mas um diálogo contínuo que atravessa tempo, espaço e meios. Essa compreensão leva a uma maior apreciação da complexidade da criação artística e cultural, assim como do papel do receptor — seja ele leitor, espectador ou ouvinte — na ativação de significados e conexões entre as obras.

Nesse contexto intertextual, em que as obras de arte se fundem e emergem como produtos de um *continuum* criativo, a tradução intersemiótica é outro campo de

investigação que pode assumir um papel central para ampliação da compreensão de cenário tão complexo quanto a cena artística e cultural contemporânea. Ao se analisar as expressões artísticas como pontos de convergência de influências anteriores e pontos de partida para novas criações, percebemos que cada obra pode ser entendida a partir de um processo tradutório não só de significados, mas também de contextos e culturas, como discutiremos na próxima seção.

Tradução intersemiótica como diálogo intertextual, interartístico e intermediático

Como pontuamos anteriormente, a relação intersemiótica entre as artes e as mídias diz respeito à maneira pela qual diferentes sistemas de signos (*semiosis*) interagem e, a partir dessas interações, criam novos significados para obras e meios. A expressão em uma forma determinada de arte ou mídia, ao ser interpretada ou reconfigurada em outra forma de arte ou mídia, frequentemente precisa recorrer a signos distintos, específicos de cada campo, estabelecendo assim um diálogo rico e criativo entre diferentes domínios artísticos e midiáticos. Esse processo se mostra ainda mais complexo quando se compreende que as diferentes formas de arte e mídia dialogam não somente entre si, mas também com o contexto cultural mais amplo, influenciando e sendo influenciadas por ele.

A intersemiose ocorre quando signos de um determinado sistema (por exemplo, signos linguísticos, como os presentes na poesia) são "traduzidos" — ou recontextualizados — em signos de um outro sistema (como os signos visuais, na pintura). Esse processo não é uma tradução direta, no sentido mais tradicional do termo, mas uma recriação que deve levar em conta as particularidades e potencialidades do novo meio. Afinal, cada forma de arte e cada mídia apresentam ao leitor, espectador ou ouvinte uma forma particular de engajamento com o mundo, desencadeando, portanto, diferentes processos de recepção e interpretação. Atos como o de contemplar uma pintura, ler um poema, assistir a um filme ou jogar um videogame convocam diferentes modos de percepção e pensamento.

Quando falamos de "traduzir" uma obra de arte de um meio para outro, estamos lidando com muito mais do que o idioma; estamos considerando os modos de expressão, as técnicas, as texturas e os meios inerentes a cada forma de arte. Tomemos como exemplo o caso da tradução da literatura para o cinema: nesse processo, não estamos apenas traduzindo palavras, mas sim conceitos, imagens, ritmos e estruturas narrativas de um meio baseado na linguagem verbal e na imaginação para outro, que, além da linguagem verbal (presente nos diálogos e na narração), utiliza também imagens visuais e auditivas. Nesse movimento tradutório, quando diferentes artes e mídias interagem, elas frequentemente geram novos significados que não estavam presentes nos sistemas de signos originais. No caso da adaptação de uma obra literária para o cinema, para nos mantermos em nosso exemplo, não se trata apenas de realizar um processo que torna imagético um texto verbal, mas de oferecer uma nova interpretação do texto literário por meio da linguagem cinematográfica.

Retomemos a função poética da linguagem, termo cunhado pelo linguista Roman Jakobson (2010), que se refere aos usos da linguagem em que se chama a atenção para a própria linguagem, como é frequente na poesia. Esse conceito evidencia como, na literatura e na arte, de modo geral, a forma como algo é expresso pode ser tão importante quanto o que é expresso. Ao traduzir uma obra para um meio intrinsecamente diferente, o adaptador se vê diante do desafio de encontrar equivalentes em outros signos para desenvolver aspectos da linguagem da mídia fonte: no caso do trânsito literatura/cinema, isso significa encontrar signos visuais, auditivos e narrativos para aquilo que era construído apenas por meio de signos verbais. Tal movimento demanda não apenas um entendimento do conteúdo por parte do adaptador, mas das duas linguagens em diálogo, assim como da forma e do efeito estético que a obra fonte pretendia produzir.

Se levarmos em consideração as reflexões de Julio Plaza (2010) sobre o tema, as quais destacam que a intertextualidade é algo que depende de um conjunto de referências culturais partilhadas, esse processo tradutório se mostra ainda mais complexo. Afinal, "o processo pretendidamente mimético caracteriza-se pelo fato de algo tentar fazer-se igual a outro, mostrando-se como não igual. [...] Representar a coisa 'tal como ela é' é mimese mediada pelo código. Quer dizer, a similaridade já

contém seu tom diferenciador” (PLAZA, 2010, p. 33). Nesse movimento, a relação intertextual pode ser comprometida devido às diferenças entre os dois meios ou ao desconhecimento de determinadas referências culturais, e elementos do texto original podem ser perdidos, alterados, enfatizados ou reinterpretados: afinal, quando um texto é adaptado, a percepção do novo público depende de seu conhecimento prévio do texto-fonte, bem como de sua familiaridade com os símbolos, temas e contextos a que o texto original e a adaptação se referem.

Ressalte-se que uma identidade entre o texto de origem e o de chegada não é apenas impossível, mas indesejável, pois esse deslocamento de um meio a outro “implica em **consciência tradutora** capaz de perscrutar não apenas os meandros da natureza do novo suporte, seu potencial e limites, mas, a partir disso, dar o salto qualitativo, isto é, passar da mera **reprodução** para a **produção**” (PLAZA, 2010, p. 109, grifos nossos). O processo de representação é sempre mediado pelos códigos do novo meio, que introduzem uma diferença própria ao processo, a qual não é um defeito, mas seu potencial de criação de algo novo e enriquecedor. Esse aspecto das adaptações faz com que a ideia de “fidelidade” venha sendo posta em xeque, substituída pela noção de intertextualidade: cada adaptação é uma obra em si mesma, um “novo texto” em diálogo com textos anteriores, e não uma mera reprodução que se busca idêntica ao original.

Entendido o processo de tradução intersemiótica sob as lentes da intertextualidade, o adaptador passa a ser compreendido como um coautor, que por meio do diálogo com um texto anterior, o original, produz uma nova obra, centrada em referências culturais e contextuais distintas, e que provocará outros modos de interação com o público. As adaptações são vistas como interpretações e, como tais, elas revelam tanto sobre o adaptador e sobre a cultura receptora quanto sobre o texto original:

Qualquer tradução oferecerá, inevitavelmente, mais do que o texto original, e também, menos. O sucesso de um tradutor não dependerá somente de sua habilidade e criatividade, mas também das decisões sobre o que será eliminado e sobre o equivalente que precisa ser encontrado. Essas decisões serão determinadas pela função a qual a tradução se presta e pelo contexto no qual ela aparece – considerações igualmente envolvidas na transposição intersemiótica (CLÜVER. 2006, p. 116-117).

No caso da transposição intersemiótica, como de um romance para um filme, novos significados são criados pela escolha de atores, locações, design de produção, trilha sonora, entre outros elementos que não existem no texto original. Da mesma forma, algo é sempre perdido nos processos de tradução, seja devido a limitações linguísticas — como a impossibilidade de traduzir plenamente um jogo de palavras — ou às diferenças entre mídias — como a perda da narrativa interna de um personagem ao mover uma história do romance para o cinema.

Assim, o sucesso de uma tradução intersemiótica depende fortemente da habilidade do tradutor para capturar os sentidos do texto original e de sua criatividade em encontrar equivalências na língua ou mídia de destino que preservem ou reproduzam os efeitos desejados. Portanto, as escolhas críticas que um tradutor faz — sobre o que deixar de fora, o que modificar, como representar certos elementos — são fundamentais, e não têm caráter apenas linguístico ou estético, mas também cultural e funcional. Mais do que simplesmente transferência de conteúdo, a tradução intersemiótica é um ato de recriação que reflete tanto a obra original quanto o contexto cultural, as intenções do criador do novo trabalho e as expectativas do público receptor.

Lubomír Doležel (1990) introduziu o conceito de transdução no contexto literário, o qual, em termos gerais, refere-se ao processo de transformar algo de uma forma para outra, como a transformação de elementos de um mundo ficcional para outro, enfatizando a capacidade dos textos narrativos de gerar mundos possíveis. Em outras palavras, trata-se da ideia de que as narrativas são capazes de criar mundos possíveis, e a transdução seria uma maneira de transferir ou transformar esses mundos e seus elementos de uma narrativa para outra.

Segundo Doležel (1990, p. 273), a transdução literária é concebida como um mecanismo pelo qual a literatura é perpetuamente recontextualizada e reconfigurada, e permite que uma obra seja reinterpretada e ressignificada ao longo do tempo e em diferentes culturas. Essa perspectiva abrangente da transdução não só abraça a noção de intertextualidade, refletindo a maneira como textos dialogam e se referenciam mutuamente, mas também contempla os diálogos interartes e intermídia, assim como a transmissão e a recepção literárias dentro de uma esfera intercultural. As práticas que constituem a transdução literária — como a adaptação de narrativas para teatro,

cinema ou ópera, bem como a tradução entre idiomas — demonstram a capacidade dos textos de transcender fronteiras genéricas e culturais. Ao serem inseridos nesses vários "canais" de transdução, os textos experimentam metamorfoses que podem variar desde uma reprodução textual fiel até reconstruções que alteram substancialmente a obra original, e demonstram assim a fluidez e a multifacetada natureza da literatura.

No contexto da transdução, as mudanças de mídia podem ser vistas como alterações no modo de existência desses mundos possíveis. Embora Doležel (1990) não tenha lidado diretamente com a tradução intersemiótica, seu conceito de transdução pode ser relacionado com ela graças ao ato de recriação que ocorre em ambas as práticas. Ao adaptar uma obra para um novo meio, o criador está efetivamente realizando uma forma de transdução: os elementos de um mundo narrativo (ou mundo possível) são reinterpretados e transformados de acordo com a estrutura e as capacidades expressivas de outra mídia.

Pode-se afirmar, assim, que a tradução intersemiótica é um tipo de transdução que requer sensibilidade não só quanto à mensagem original, mas também quanto à estética e à funcionalidade do novo meio. Em ambos os processos, os criadores navegam pelas possibilidades e limitações de diferentes sistemas semióticos para criar experiências significativas e coesas que ressoam com os públicos de maneiras que podem ser simultaneamente familiares e novas.

Enquanto o autor produziu o texto original (TO) e o tradutor funciona como seu receptor, o tradutor, por sua vez, torna-se o emissor do texto de chegada (tradução) (TC) dirigido a receptores potenciais que leem numa língua diferente da do autor. O texto de chegada é ao mesmo tempo equivalente e diferente do texto original. Esta equivalência na diferença estabelece os limites teóricos e serve de critério da *praxis* da tradução (DOLEŽEL, 1990, p. 278).

No processo de tradução intersemiótica, o tradutor é tanto receptor quanto criador. Como receptor, ele interpreta e compreende o texto original (TO) com todas as suas nuances, significados e intenções do autor. Como criador, ele é o emissor do texto de chegada (TC), agora em um novo sistema semiótico, responsável por traduzir e transmitir esses significados de uma maneira que seja compreensível e ressonante para o novo público. A "equivalência na diferença" reflete a complexidade da tradução intersemiótica. O texto de chegada deve ser fiel ao original *em termos de seu impacto e*

intenção, mas inevitavelmente será diferente devido às mudanças de forma, mídia e contexto cultural. Encontrar a equivalência funcional nessa diferença é o grande desafio do tradutor intersemiótico.

Os "limites teóricos" mencionados na citação são essenciais para guiar a prática da tradução, pois se reconhece que cada mídia possui suas próprias convenções e possibilidades expressivas. Um bom exemplo é a tradução de um monólogo interno detalhado de um romance para o cinema, que pode exigir soluções criativas, como voz em *off* ou expressões visuais, para comunicar os mesmos pontos.

Os critérios práticos para a tradução intersemiótica se baseiam, pois, em encontrar um equilíbrio entre manter a "alma" do texto original e fazer as adaptações necessárias para que ele funcione no novo meio. O sucesso dessa prática é medido pela capacidade do texto de chegada de engajar o novo público de forma tão profunda quanto o texto original fez com seu próprio público.

A tradução intersemiótica é, portanto, uma interação complexa que envolve compreensão, interpretação e criação, e opera dentro dos limites impostos pelas diferenças entre os sistemas de signos envolvidos. Ao reconhecer essas complexidades, o tradutor intersemiótico busca alcançar uma nova obra que seja ao mesmo tempo uma extensão e uma reimaginação do original. No bojo da tradução intersemiótica, o processo de transformação pode ser tanto literal quanto metafórico, de modo que ela é um canal de transdução que envolve a recriação e a reconfiguração contínuas do texto literário.

Considerações finais

Ao colocar o processo de intermedialidade em destaque, Walter Moser sugere que o valor desse conceito não reside apenas nos resultados das análises, mas também nas metodologias, abordagens e pensamento crítico que caracterizam a pesquisa nesse campo. Com isso, o teórico alemão, ao enfatizar a busca por respostas que deem à "intermedialidade" um matiz semântico relacionado a um processo em desenvolvimento, destaca uma importante faceta do estudo interdisciplinar das artes e mídias: a intermedialidade, segundo ele, não deve ser vista como um conceito

estático com significado fixo, mas sim como uma área de pesquisa dinâmica e evolutiva. Esse entendimento reflete a realidade em constante mudança das mídias e das artes, que estão sempre em fluxo devido à inovação tecnológica e à experimentação artística, questão especialmente pertinente à era contemporânea, na qual a convergência de mídias é prevalente.

É a partir dessa perspectiva que nos propusemos, ao longo deste artigo, a apresentar algumas articulações possíveis entre os campos teóricos da intertextualidade, dos estudos interartes, da intermídia e da tradução intersemiótica, certos de que essa convergência teórico-conceitual pode iluminar as pesquisas contemporâneas que envolvem a esfera artística e cultural.

Tomando a intertextualidade como fenômeno que ocorre quando um texto faz referência a outros textos, seja explicitamente ou por meio de estruturas e temas similares, dentro da mesma mídia (como um romance que faz referência a outro romance) ou entre mídias (como um filme que adapta uma peça de teatro), buscamos evidenciar que a prática intertextual não é apenas uma forma de homenagem ou diálogo com obras anteriores, mas também um meio de se produzir novos significados e ressonâncias.

Nesse sentido, as relações interartísticas e intermediáticas não apenas replicam o conteúdo de uma narrativa em outra forma, mas detêm o potencial de expandi-la, reinterpretá-la e transformá-la, por meio de um processo de recriação que pode enfatizar certos temas, personagens ou eventos enquanto minimiza ou omite outros. Nesse processo, ao adaptar uma obra muitas vezes seus criadores se sentem livres para transgredir o enredo original, introduzindo novos aspectos e detalhes ou alterando elementos fundamentais, seja para atualizar o contexto, atingir um novo público ou simplesmente explorar novas possibilidades artísticas.

Essa transgressão não só produz uma nova narrativa, mas também expande o campo de interpretação e interação com a obra original. Afinal, em cada adaptação ou obra derivada, o novo texto se torna um "texto centralizador", que integra e rearticula significados de seu enredo original, e insere contribuições de seu próprio meio, para criar uma obra autônoma, com seu próprio comando de sentido.

Discorreremos, também, sobre como o conceito de transdução, no escopo dos estudos literários e narrativos, envolve a transformação de elementos de um mundo

narrativo ou ficcional de uma forma para outra. Ele pode, portanto, ser relacionado à intertextualidade, aos estudos interartes, aos estudos intermídia e à tradução intersemiótica, considerando que todos esses campos de investigação lidam com a transformação e o diálogo entre diferentes formas de expressão. Em todos esses campos, a transdução implica uma consciência das limitações e potencialidades do meio receptor, bem como uma intenção de preservar ou transformar o sentido original da obra.

Assim, a transdução é uma ferramenta teórica que pode ajudar a explicar como se dá a transmissão de conceitos, estilos e narrativas pelas barreiras entre textos, gêneros, artes e mídias, destacando o aspecto criativo da adaptação e da reinterpretação. Ao reconhecer a natureza mutável dos textos e das formas artísticas, podemos entender melhor como as obras de arte evoluem e ganham novos significados em contextos diversos.

As considerações levantadas abrem caminhos para futuras pesquisas, as quais podem explorar como as interações intermediárias funcionam dentro de contextos específicos, como as produções artísticas respondem às questões socioculturais e políticas e provocam reflexões sobre elas, como as novas tecnologias remodelam continuamente o panorama artístico. Além disso, a convergência entre intertextualidade, interartes, intermídia e tradução intersemiótica pode proporcionar uma compreensão mais profunda a respeito de como as fronteiras culturais são negociadas e transcendidas na arte contemporânea.

Referências

BARTHES, R. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARTHES, R. A morte do autor. In: Barthes, Roland. *O Rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004a, p. 57-64.

BARTHES, R. Texto (teoria do). In: Barthes, Roland. *Inéditos I – teoria*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004b, p. 261-289

CARVALHAL, T. F. *Literatura Comparada*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.

CLÜVER, C. Inter textus/ Inter artes/ Inter media. *Revista Aletria*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, 2006, p. 11 – 41.

CLÜVER, C. Intermedialidade e Estudos Interartes. *In: Nitrini, Sandra (org.). Literaturas, artes e saberes.* São Paulo: Aderaldo & Rothschild/ABRALIC, 2008, p. 209-232.

DOLEŽEL, L. *A poética ocidental: tradição e inovação.* Tradução de Vivina de Campos. Figueiredo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação.* 22ed. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.

JOST, F. Das virtudes heurísticas da intermedialidade. *Cerrados*, Brasília, n. 21, ano 15, 2006, p. 33-45.

KRISTEVA, J. *Introdução à semanálise.* 2. ed. Tradução de Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 2005.

MOSER, W. “As relações entre as artes: por uma arqueologia da intermedialidade”. *Revista Aletria*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, 2006, p.42-65.

PLAZA, J. *Tradução intersemiótica.* São Paulo: Perspectiva, 2010.

PRAZ, M. *Literatura e Artes Visuais.* Tradução de José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix/Ed. Universidade de São Paulo, 1982.

Mapeamento sobre a Série Vaga-Lume na produção acadêmico-científica brasileira (2000-2021)

Mapping on the Vaga-Lume Series in Brazilian academic-scientific production (2000-2021)

Jonatan Alves de Freitas Aguiar¹

Estela Natalina Mantovani Bertoletti²

Resumo: Neste texto, apresentam-se resultados parciais de pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa “História, Sociedade e Educação”, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação (GEPHEB), cujo objetivo é realizar um mapeamento da produção acadêmico-científica brasileira sobre a Série Vaga-Lume, publicada pela Editora Ática, desde 1973. Deste modo, nesse primeiro momento tentou-se compreender e explicar as materialidades que constituem a Série Vaga-Lume ao longo de sua história, além de localizar, organizar e sistematizar aspectos da produção acadêmico-científica brasileira sobre a Série por meio de tabelas e quadros segundo as normas da ABNT- NBR 14724:2011, que por sua vez, remete às Normas de Apresentação Tabular do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (1993). No que diz respeito à metodologia de pesquisa, visto que se procura compreender e explicar a materialidade que constitui a Série, optou-se pela pesquisa de caráter descritivo-analítico balizada, sobretudo, pelo pensamento de Roger Chartier de perspectiva da História Cultural. Por outro lado, busca-se fazer um mapeamento sobre a Série Vaga-Lume ainda não realizado nos últimos 50 anos, destacando assim, em quais regiões do Brasil foram feitas essas pesquisas, quais instituições, quais as áreas de conhecimento, quais os anos de defesa, autor e orientador e quais os programas de origem dessas produções. Entre os resultados iniciais desta pesquisa, compreendeu-se que a Série Vaga-Lume merece atenção e análise, seja por seu caráter ambíguo, seja por sua longevidade, seja por ter contribuído à sua maneira para a formação de leitores em determinado tempo e lugar em uma realidade histórica e social.

Palavras-chave: Pesquisa histórica em Educação; Representações Culturais; Série Vaga-Lume; Literatura Infantil.

Abstract: In this text, we present partial results of a Master's in Education research developed with the Graduate Program in Education at the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), University Unit of Paranaíba, in the line of research "History, Society and Education", linked to the Group of Studies and Research in History and Historiography of

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Professor de Língua Inglesa na Escola Evangélica Avivamento Bíblico, em Cassilândia/MS.

² Pós-Doutora em Educação pela UNESP. Professora Associada da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Education (GEPHEB), whose objective is to carry out a mapping of the Brazilian academic-scientific production on the Vaga-Lume Series, published by Editora Ática, since 1973. In this first moment, the intention was to understand and explain the materialities that constitute the Vaga-Lume Series throughout its history, in addition to locating, organizing and systematizing aspects of the Brazilian academic-scientific production on the Series through tables and charts according to the norms from ABNT-NBR 14724:2011, which, in turn, refers to the Tabular Presentation Norms of the Brazilian Institute of Geography and Statistics – IBGE (1993). With regard to the research methodology, as the aim is to understand and explain the materiality that constitutes the series, we opted for a descriptive-analytical research guided, above all, by Roger Chartier's thinking from the perspective of Cultural History. On the other hand, an attempt is made to map the Vaga-Lume Series that has not yet been carried out in the last 50 years, thus highlighting which regions of Brazil these surveys were carried out, which institutions, which areas of knowledge, which years of defence, author and advisor and which programs originated these productions. Among the initial results of this research, it was understood that the Vaga-Lume Series deserves attention and analysis, either for its ambiguous character, or for its longevity, or for having contributed in its own way to the formation of readers in a certain time and place in historical and social reality.

Keywords: Historical research in Education; Cultural Representations; Vaga-Lume Series; Children's literature.

Introdução

A Série Vaga-Lume é uma coleção de livros brasileiros voltados para o público infanto-juvenil, lançada em janeiro de 1973, pela Editora Ática. A Série traz também livros voltados exclusivamente para o público infantil, na denominada Coleção Vaga-Lume Júnior. Segundo Jiro_Takahashi, criador e editor da Coleção Vaga-Lume, em entrevista à Revista *Bula* 2021, sua origem se deu a partir do curso Madureza Santa Inês, que era voltado para a formação e preparação de jovens e adultos que prestavam vestibular e concursos e, com o aumento dessa demanda, o curso não conseguia datilografar material suficiente para os alunos.

Assim, a editora Ática, aproveitou a demanda produzindo a Série Bom Livro que era composta por materiais paradidáticos que buscavam suprir a necessidade de material escolar que se abria também para o mercado, devido a nova exigência governamental dos clássicos literários da literatura portuguesa e brasileira, entendendo que seria uma ótima oportunidade entrar em domínio público.

No final da década de 1960 e início da década de 1970 notava-se um grande estímulo das novas diretrizes educacionais governamentais com a lei nº 5.692 que,

entre várias normatizações, trazia a ideia de se valorizarem autores nacionais entre os alunos da antiga 5ª série, como se pode observar no excerto de Jiro Takahashi, autor e editor da Série Vaga-Lume pela editora Ática, em entrevista à *Revista Bula* em 2021.

A série “Bom Livro”, a primeira série literária paradidática da Ática foi criada, se não me engano, em 1968, em grande parte porque a editora era quase um departamento que atendia à demanda do Curso de Madureza Santa Inês, dos mesmos proprietários. Na época, os alunos de Madureza prestavam exames em colégios públicos para obter seus certificados. Como havia exigência do conhecimento dos clássicos da literatura portuguesa e brasileira, a editora viu uma boa oportunidade de criar uma série com os clássicos em domínio público. A novidade foi inserir uma “ficha de leitura” porque os professores na época exigiam um fichamento dos livros que os alunos liam. Para facilitar, um tio meu, Yoji Fujiyama, professor do curso de madureza, criou essa ficha, que servia para todos os livros. Mais tarde, como todas as editoras também tinham uma ficha semelhante, pensamos em criar uma ficha específica para cada livro e mudar o nome para “Suplemento de trabalho” (ADEMIR E CARLOS, 2021).

A Série Vaga-Lume surge em um momento em que as crianças eram apresentadas à literatura por meio dos clássicos por exigência da Lei¹ Nº 5.692, de 11 de agosto, de 1971 que trouxe novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e fixou no § 2º a obrigatoriedade do estudo da língua nacional como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira tornando também obrigatória a inclusão de educação moral e cívica no artigo 7º. Nas palavras de Jiro Takahashi:

Coincidiu com a criação desse suplemento a ideia de se criar uma série específica para a leitura extraclasse dos alunos do primeiro e segundo graus. De certa forma, a interpretação do contexto educacional do início dos anos 1970 nos levou a pensar na série “Vaga-Lume”. Como entendemos esse contexto? Na época houve uma grande reforma de ensino que tornou obrigatório o ensino do primeiro grau, da 1ª à 8ª série. Até aquele momento, o ensino era obrigatório apenas até a 4ª série do primário. De repente, havia praticamente dobrado o número de alunos de 5ª em diante. Além disso, não havia nem professores em quantidade suficiente nem materiais adequados para a nova realidade. Sentimos que, para esse novo público, a leitura de clássicos, como Machado, Alencar, Raul Pompeia, seria um salto exagerado. Havia necessidade de leituras mais adequadas ao interesse, ao repertório, ao gosto desse novo público. Nada melhor então que fôssemos buscar autores contemporâneos. Na verdade, em alguns casos, tivemos de incluir livros que não haviam sido inicialmente dirigidos a esse público. Eram os casos de “Éramos Seis”, de Maria José Dupré, “O Cabra das Rocas”, de Homero Homem, “O Escaravelho do Diabo”, de Lúcia Machado de Almeida. Testamos a leitura desses livros com alunos e percebemos que o enredo, as

¹ Publicação: Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377 (Publicação Original). Coleção de Leis do Brasil - 1971, Página 59 Vol. 5 (Publicação Original).

personagens, a linguagem eram compatíveis com o gosto dos alunos. (ADEMIR E CARLOS, 2021, n.p.).

Assim, a Série que contava com um pequeno diferencial, um suplemento de atividades para seus estudantes acompanharem sistematicamente suas leituras, acabou “caindo no gosto” da sociedade, segundo seu editor, pois agradava tanto pais quanto professores e, escolhida por inúmeras escolas graças às novas diretrizes governamentais e o novo incentivo dos pais e professores, a Série Vaga-Lume alcançou a casa dos milhões em vendas. (ADEMIR E CARLOS, 2021, n.p.).

Quanto a sua editora, de acordo com Oliveira (2018), a Ática foi fundada em 1965, inicialmente, produzindo material didático para as escolas. Anos depois, iniciou a produção de livros de literatura, sendo a Série Vaga-Lume uma das principais coleções e a de maior sucesso da editora. Sobre o interesse da editora pelo segmento literário paradidático, explica Oliveira (2018 p. 206 *apud* JESUS, 2021):

O interesse da Ática pelos literatos esteve diretamente associado à reforma do ensino de 1º. e 2º. graus, promovido pela Lei Federal nº. 5.692 de 1971, que estabeleceu a obrigatoriedade da escolarização até a 8a. série e recomendava a adoção de obras literárias nacionais nas escolas de todo o país. No intuito de abarcar a essa demanda e gozando da experiência com o meio escolar em decorrência do trabalho com os livros didáticos, a Ática rapidamente investiu no projeto que deu origem à “Vaga-lume”.

Ademais, é preciso destacar também que apesar de nascer dentro deste contexto escolar em um período em que a leitura passou a ter um papel significativo ao constituir parte do currículo da época, sobretudo, no que diz respeito à formação cívica e moral dos educandos, o que parece estar evidente aqui são as relações que os leitores estabelecem com os materiais de leitura, pois segundo Chartier (1991), uma linguagem diferente, capa diferente, uma ilustração, tudo é dado a ler e a maneira como o leitor dá significado a essas materialidades afetam diretamente o modo como o leitor se apropria dessas significações.

Roger Chartier é um historiador francês vinculado à quarta geração da Escola dos Annales. É atuante no campo da história cultural e reconhecido por seus trabalhos sobre a história do livro, da edição e da leitura¹. Aos 43 anos, Roger Chartier é um dos expoentes máximos da história cultural francesa atual. Assim, ao falarmos

¹ ROGER CHARTIER. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikipédia Foundation, 2021. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Roger_Chartier&oldid=61232772>. Acesso em: 24 mai. 2021.

de materialidades e representações, leitura e apropriação não somente de textos, mas de tudo aquilo que traz significações é o mesmo que assinalar “que nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legibilidade; qualquer compreensão de um texto, não importa de que tipo, depende das formas com as quais ele chega até seu leitor” (CHARTIER, 1991, p. 220). Nas palavras do professor e editor, Jiro Takahashi:

E o grande diferencial, para a época, foram os testes que fazíamos com os alunos que liam os nossos originais e opinavam sobre eles. Um aspecto que solicitávamos aos professores que fosse observado era o tempo de leitura dos estudantes. Achávamos que, quando o leitor lesse em pouco tempo, poderia ser um forte sintoma de que ele tinha gostado muito, a ponto de privilegiar a leitura em relação a outras atividades lúdicas. Mais tarde, para alcançar um teste mais abrangente, passamos a solicitar aos autores que fizessem uma sinopse, de duas a três páginas. Com a sinopse pudemos fazer teste com milhares de alunos de várias regiões. Esse tipo de teste foi iniciado com *O mistério do cinco estrelas, de Marcos Rey*. Alguns personagens chegaram a ser inseridos pelo autor em função de interessantes sugestões dos leitores. A empatia com os professores e os alunos era buscada com as preferências que eles revelavam em nossos contatos. Percebemos a força dos quadrinhos no mundo juvenil. Desta percepção nasceu a ideia de contratarmos um ilustrador de quadrinhos, Eduardo Carlos Pereira, para criar uma personagem — o Luminoso—, que fazia a apresentação de cada livro em forma de quadrinhos coloridos. Para romper com o clássico padrão verbal das orelhas, a apresentação em quadrinhos passou a ocupar a primeira orelha do livro. As antigas fichas de leitura, muito sisudas, foram substituídas por Suplementos de Trabalho, com atividades lúdicas, como palavras cruzadas, charadas, caça-palavras etc. (ADEMIR E CARLOS, 2021).

Nesse sentido, segundo o professor e historiador francês, “as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados” (CHARTIER, 1992 p. 16-17), isso seria o mesmo que dizer que todo material produzido materializa um discurso e busca legitimar e justificar seu produto para os indivíduos.

Desse modo, a história cultural segundo o autor, tem por principal objetivo uma determinada realidade social construída, pensada e dada a ler e, se pensarmos que a cultura da escrita materializa os discursos também nos materiais impressos e que este elo se mostra muitas vezes indissolúvel compreendemos melhor a materialização de tudo que constitui a Série Vaga-Lume. “Há, portanto, uma continuidade muito forte entre a cultura do manuscrito e a cultura do impresso, embora durante muito tempo se tenha acreditado numa ruptura total entre uma e outra”. (CHARTIER, 2009a, p. 9).

Dito isto, a esse respeito é possível entender com mais clareza as implicações do discurso de Jiro Takahashi em entrevista à *Revista Bula* em 2021, ao afirmar que o leitor não vê em primeiro lugar somente um livro, ele vê título, capa, design e fatores criados para se gerar uma certa empatia na materialidade do produto, como podemos inferir por meio do excerto abaixo:

Para se comprar um livro o leitor não vê em primeiro lugar o conteúdo, mas a forma material do livro, isto é, a capa, o formato, o papel, o design do miolo. Em geral, o leitor folheia o livro antes de comprá-lo. Por isso, sempre achei fundamental a empatia que o livro deveria criar com o leitor potencial pela sua materialidade. E no Brasil, um país em que ainda estamos formando leitores, acho isso mais importante ainda. Muita gente acredita estar difundindo o livro quando sacraliza o objeto livro. Penso no sentido inverso: acho que o livro deve ser algo que o leitor, principalmente o iniciante, curta em todos os sentidos, com todos os sentidos, que ele queira carregar junto para onde ele quiser. (ADEMIR e CARLOS, 2021).

Seguindo esse entendimento, é possível compreendermos a “noção de representação coletiva, entendida no sentido que lhe atribuíam que, permite, conciliar as imagens mentais claras — aquilo que Lucien Febvre designava por «os materiais de ideias» — com os esquemas interiorizados, as categorias incorporadas, que as gerem e estruturam. (CHARTIER, 1991, p. 19). Logo, podemos compreender como Chartier abstraindo o conceito de Lucien Febvre nos dá a conhecer como se constitui as materialidades dadas a ler com intencionalidade induzida, esteja o indivíduo consciente ou não.

Assim, embora as representações do mundo social pareçam ser frutos de uma reflexão baseada na razoabilidade, são na verdade, conclusões induzidas, construtos sociais, criadas pelos interesses de grupos que as forjam, materializando assim, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 1991 p. 16-17)

E assim, o sucesso de vendas continua há aproximadamente cinco décadas, sendo que os 131¹ títulos distintos da Coleção venderam mais de 8 milhões de exemplares até 2021, incluindo volumes como *O Escaravelho do Diabo* (1974) de Lúcia Machado de Almeida, *O Mistério do Cinco Estrelas* (1981) de Marcos Rey, *A Ilha Perdida* (1973) de Maria José Dupré, *O Caso da Borboleta Atíria* (1975) de Lúcia

¹ SÉRIE VAGA-LUME. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikipédia Foundation, 2022. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=S%C3%A9rie_Vaga-Lume&oldid=63669133>. Acesso em: 27 mai. 2022.

Machado de Almeida, *Éramos Seis* (1973) de Maria José Dupré, sendo estes títulos listados, entre os quinze volumes mais famosos e vendidos pela Série Vaga-Lume por meio da Coleção Vaga-Lume. (SÉRIE VAGA-LUME. In: WIKIPÉDIA, *a enciclopédia livre*. Flórida: Wikipédia Foundation, 2023).

Durante as últimas cinco décadas de publicação se nota pouca diferença na mudança da estrutura física dos livros. Abaixo está representado, por meio da figura 1, a primeira capa do livro *O Escaravelho do Diabo* (1974) de Lúcia Machado de Almeida pela editora Ática, na edição de 1981.

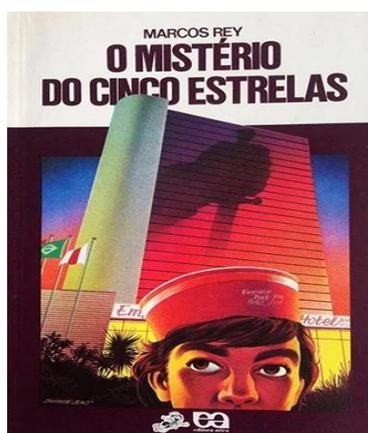
Figura 1. O Escaravelho do Diabo (1974)



Fonte: JESSICA. *Os 15 melhores livros da Coleção Vaga-Lume*. Revista Bula, 2020.

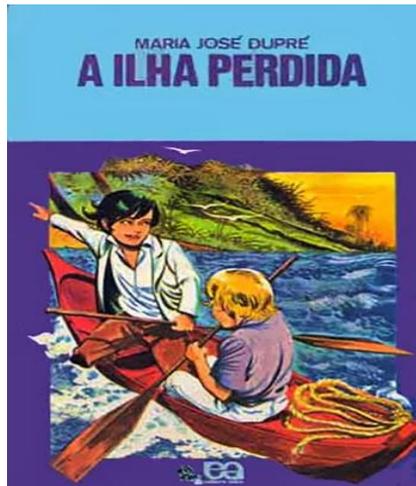
As figuras 2, 3, 4, 5 e 6 também trazem as primeiras ilustrações que por mais de 5 décadas sofreram poucas mudanças em seus formatos e, que ainda sim, vendem milhares de exemplares no Brasil e no mundo.

Figura 2. Capa O Mistério do Cinco Estrelas (1981)



Fonte: JESSICA. *Os 15 melhores livros da Coleção Vaga-Lume*. Revista Bula, 2020.

Figura 3. A Ilha Perdida (1973)



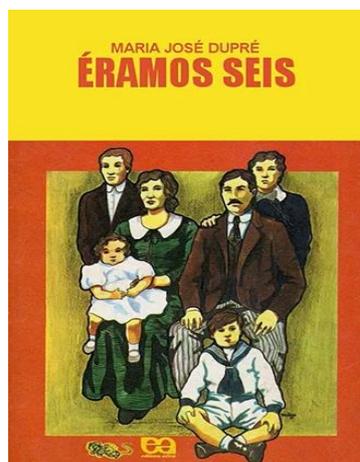
Fonte: JESSICA. *Os 15 melhores livros da Coleção Vaga-Lume*. Revista Bula, 2020.

Figura 4. O caso da Borboleta Atíria (1975)



Fonte 5: JESSICA. *Os 15 melhores livros da Coleção Vaga-Lume*. Revista Bula, 2020.

Figura 5. Éramos Seis (1973)



Fonte: JESSICA. *Os 15 melhores livros da Coleção Vaga-Lume*. Revista Bula, 2020.

Em síntese, até 2013, a Série Vaga-Lume tinha um total de 91 obras, divididas na Coleção Vaga-Lume com 69 livros e a Vaga-Lume Júnior com 22. Os últimos lançamentos foram: *Morte no colégio* de Luís Eduardo Matta (2007), *O mestre dos ames* de Afonso Machado (2008), *Ponha-se No Seu Lugar* de Ana Pacheco (2020) e os *Marcianos* de Luiz Antônio Aguiar (2021), pela Coleção Vaga-Lume. Enquanto que pela Coleção Vaga-Lume Junior foram os seguintes títulos: *No Rastro dos Caçadores* de Sean Taylor (2007) e *Ana Pijama no País do Pensamento* de Jô Duarte (2009).

Entretanto, em que pese o histórico de registro de atualizações da página do Wikipédia ter sido feito às 14h15min de 29 de outubro de 2020, no dia 28 de outubro, a notícia que Série Vaga-Lume, havia publicado novamente um inédito após 12 anos¹ circulou entre os principais jornais brasileiros trazendo o lançamento de *Ponha-se No Seu Lugar* (2020) de Ana Pacheco, marcando a estreia dessa escritora tanto na história da Série quanto na literatura juvenil.

Um ano após seu lançamento, em 2021, Luiz Antônio Aguiar é a nova tônica nos principais noticiários brasileiros com a obra *Os Marcianos* (2021), fazendo história junto a Ana Pacheco sendo então os últimos a publicarem na Série Vaga-Lume. Como se pode verificar por meio do excerto, em consulta na base de dados do Noticiário Uol intitulado, *Página Cinco*:

"Os Marcianos", mais recente título da Série Vaga-Lume (Ática, 1973). Escrito por Luiz Antonio Aguiar, o livro é a segunda novidade da coleção em aproximadamente um ano. No final de 2020, o lançamento de "Ponha-se No Seu Lugar", estreia de Ana Pacheco na literatura juvenil, deu fim ao hiato de mais de dez anos sem que a Vaga-Lume emitisse sinal inédito de luz. Por enquanto, não há previsão para que outros livros saiam pela série. (CASARIN, 2020, n.p.).

Mapeamento sobre a Série Vaga-Lume Ática

No primeiro momento deste texto, tencionou-se compreender e explicar aspectos da Série Vaga-Lume ao longo de sua história, para então, localizar, organizar

¹ Os últimos lançamentos inéditos pela *Coleção Vaga-Lume Junior* foram "*No Rastro dos Caçadores*" (Sean Taylor, 2007) e "*Ana Pijama no País do Pensamento*" de (Jô Duarte, 2009), segundo dados apresentados na base de dados *on-line* Wikipédia. Assim, se levarmos em conta a antepenúltima atualização de 2009 no Wikipédia em relação a atualização em 2020 e 2021 teríamos precisamente um intervalo de 12 anos.

e sistematizar a produção acadêmico-científica brasileira sobre a Série por meio de tabelas e quadros segundo as normas da ABNT, buscando assim compreender e assinalar em quais regiões do Brasil foram feitas essas pesquisas, quais instituições, quais as áreas de conhecimento, quais os anos de defesa, autor e orientador e quais os programas de origem dessas produções.

Nesse sentido, segundo as definições da NBR 14724¹ (Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação), da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), de Furasté (2008) e Severino (2000) trabalhos acadêmicos, como, por exemplo, artigos científicos, são trabalhos exigidos durante a graduação e mesmo de pós-graduação, como parte do próprio processo didático-pedagógico do ensino superior, emanado da disciplina.

Logo, considera-se o Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) e/ou de Especialização (Pós-Graduação *Lato Sensu*) um trabalho que traz consigo resultados de um processo cumulativo das informações e que demonstrem a capacidade de sistematização e investigação do aluno. Já nas dissertações, o educando deve evidenciar o conhecimento da literatura existente sobre o assunto e a capacidade de sistematização e investigação científica (FURATÉ, 2008). Em contrapartida, considera-se a tese de doutorado, um trabalho de investigação científica que represente contribuição inédita a certa área da ciência, uma contribuição para o conhecimento humano.

Desse modo, considerando que os trabalhos de Monografia, Dissertações e Teses de Doutorando possuem mais rigor por sua exigência de sistematização e investigação científica e, sobretudo, por reunirem trabalhos de investigação que trazem consigo resultados de um processo cumulativo das informações e muitas vezes resultados e conclusões inéditas, preferi circunscrever a pesquisa em torno destes trabalhos.

Portanto, seguindo esses encaminhamentos, busquei verificar se todas as referências localizadas e reunidas correspondiam de fato ao tema e as delimitações propostas. Assim, além das referências dos textos disponíveis por meio da Plataforma

¹ ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR6023. Informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. NBR 14724. Informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. 2.ed. Rio de Janeiro, 2011.

Sucupira, li também os resumos e conclusões de todos os trabalhos que localizei sobre a Série Vaga-Lume.

Dessa forma, foi possível excluir alguns trabalhos que apesar de apresentarem títulos que coadunavam com a pesquisa possuíam pouca ou quase nenhuma ligação com o tema como, por exemplo, dissertações de mestrado e artigos, os quais na sua grande maioria, eram trabalhos que traziam análises de alguns autores que compunham o quadro de escritores da Série Vaga-lume, mas que não abordavam a série diretamente ou suas obras.

Foram excluídos também, dissertações de mestrado que apesar dos seus títulos estarem relacionados as palavras-chave, Vaga-Lume, seus conteúdos eram restritos a áreas da ciência e biologia e assim tratavam especificamente da luminescência do inseto vagalume.

Do mesmo modo, localizei alguns trabalhos que embora em seus títulos não remetessem ao tema, foi possível incluí-los como fontes de pesquisa por meio da leitura dos sumários, resumos, capítulos e conclusões, pois traziam dados mais robustos e análises mais profundas em comparação a outros trabalhos sobre um autor ou livro da Série.

Ponderando acerca da delimitação de Monografias, Dissertações e Teses de Doutorado, foram realizadas pesquisas buscando encontrar estes trabalhos em específico nos seguintes sítios eletrônicos ou *sites* da Rede Mundial de Computadores - Internet: Banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Google Acadêmico e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT.

Nesse sentido, busquei apresentar de forma sistêmica as referências por seção e suas respectivas especificidades técnicas como, por exemplo: o nome da instituição de defesa e o programa de origem da produção acadêmica-científica destacando geopoliticamente sua respectiva unidade federativa do Brasil-UF; ano de defesa; autor e orientador; tipo do documento bem como seu idioma; títulos e palavras-chave e também as áreas de conhecimento em que são aplicados. Assim, reuni e ordenei as referências de textos mencionados, apresentando-os de forma descritiva quantitativa na tabela 1 e nos quadros de 1 a 4.

Tabela 1. Quantidade total de referências localizadas na Produção Acadêmico-Científica sobre a Série Vaga-Lume

1. Teses de Doutorado	4
2. Dissertações de Mestrado	3
3. Trabalho de Conclusão de Curso	3
Total	10

Fonte: Elaborado pelo autor, segundo normas da ABNT- norma NBR 14724:2011 subitem 5.9, que por sua vez, remete as Normas de Apresentação Tabular do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (1993).

Quadro 1. Quantidade de referências localizadas/ Teses de Doutorado

Teses de Doutorado						
Ano de Defesa	Título	Área de Conhecimento	Autor	Orientador	Instituição de Defesa/ Local	Programa
2006	À Sombra da Vaga-Lume: Análise e Recepção da Série Vaga-lume	Letras/ Literatura Infantil	Katia Toledo Mendonça	Marta Moraes da Costa	Universidade Federal do Paraná-UFPR/Curitiba/PR	Não identificado nas bases de dados disponíveis
2009	Narrativas Juvenis Brasileiras: Em busca da Especificidade do Gênero	Letras/ Literatura	Larissa Warzocha Fernandes Cruvinel	Maria Zaira Turchi	Universidade Federal de Goiás- UFG/ Goiânia/GO	Doutorado em Letras e Linguística
2015	A Ficção Juvenil Brasileira em busca de Identidade: A formação do campo e do leitor	Letras/ Literatura	Raquel Cristina de Souza e Souza	Rosa Maria de Carvalho Gens	Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ/ Rio de Janeiro/RJ	Letras (Letras Vernáculas) (31001017070P6)

2019	Práticas de Leitura e Formação de Jovens Leitores: Diálogos entre os Gêneros da Literatura de Massa e os Gêneros Literários	Letras/Educação	Kátia Maria Barreto da Silva Leite	Maria Lucia Ferreira de Figueiredo Barbosa	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE/Recife/PE	EDUCAÇÃO (25001019001P7)
------	---	-----------------	------------------------------------	--	---	--------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor, segundo normas da ABNT- norma de quadros e tabelas NBR 14724:2011 no subitem 5.8 como uma das categorias de ilustrações.

Quadro 2. Quantidade de referências localizadas/ Dissertações de Mestrado

Dissertações de Mestrado						
Ano de Defesa	Título	Área de Conhecimento	Autor	Orientador	Instituição de Defesa/Local	Programa
2008	A Mulher e a cidade: Imagens da Modernidade Brasileira em quatro escritoras paulistas	Letras/ Literatura Brasileira	Bianca Ribeiro Manfrini	Marcos Antonio	Universidade de São Paulo-USP/ São Paulo/SP	Programa de Pós-graduação em Literatura Brasileira
2013	Detetive ou cientista? A Literatura infanto-juvenil como recurso didático na educação de ciências	Ciências/Física/Química	Fabiana Rodrigues Santos	Luiz Paulo de Carvalho Plassi	Universidade de São Paulo-USP/ São Paulo/SP	Programa de Pós-graduação Interunidades em Ensino de Ciências
2017	Protocolos de Leitura em Obras de Maria José Dupré na Série Vagalume: Livros,	Letras/Estudos Literários	Josineia Souza da Silva	Maria Almeida Dalvi Salgueiro	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES/ Vitória/ES	Programa de Pós-graduação em Letras Mestrado Letras

	Leitura e Literatura para jovens leitores no século XX					
--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor, segundo normas da ABNT- norma de quadros e tabelas NBR 14724:2011 no subitem 5.8 como uma das categorias de ilustrações.

Quadro 3. Quantidade de referências localizadas/ Trabalhos de Conclusão de Curso

Trabalhos de Conclusão de Curso, Monografias.						
Ano de Defesa	Título	Área de Conhecimento	Autor	Orientador	Instituição de Defesa/Local	Programa
2006	Aventuras e desventuras do herói Vaga-lume: práticas de leitura infanto-juvenil ensino fundamental	História	Narjara Teodoro de Lima dos Santos	Newton Dângelo	Universidade Federal de Uberlândia-Uberlândia/MG	Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia/MG
Pato Branco/PR 2017	Marcos Rey: A Consolidação do Romance Policial Juvenil Brasileiro	Letras/Literatura	Emerson Rodrigues Gabriela dos Santos	Marcia Oberderfer Consoli	Universidade Tecnológica Federal do Paraná/ Pato Branco/PR	Repositório Institucional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (RIUT)
2021	Um Estudo sobre o Caso da Borboleta Atíria (1951), De Lúcia Machado de Almeida (1919-2005)	Letras/Literatura	Carol Priscila Pereira de Jesus	Fernando Rodrigues de Oliveira	Universidade Federal de São Paulo- UNIFESP Guarulhos/SP	Repositório Institucional da Universidade Federal de São Paulo /SP

Fonte: Elaborado pelo autor, segundo normas da ABNT- norma de quadros e tabelas NBR 14724:2011 no subitem 5.8 como uma das categorias de ilustrações

Quadro 4. Quantidade de referências localizadas por “Grandes áreas” e Áreas de Conhecimento.

“Grandes Áreas” CAPES	Áreas de Conhecimento	Quantidade de teses defendidas, por áreas
Ciências	Ciências/Física e Química/Educação	1
Letras/Literatura/Linguística e Artes	Letras/Linguística/Filosofia	2
	Letras/Artes/Educação	2
	Letras/Literatura	4
Ciências Humanas	História	1
TOTAL: 10		

Fonte: Elaborado pelo autor, segundo normas da ABNT- norma de quadros e tabelas NBR 14724:2011 no subitem 5.8 como uma das categorias de ilustrações

Considerações Finais

Neste trabalho, tencionou-se compreender e explicar as materialidades que constituem a Série Vaga-Lume ao longo de sua história, para então, localizar, organizar e sistematizar os aspectos da produção acadêmico-científica brasileira sobre a Série por meio de tabelas e quadros segundo as normas da ABNT, buscando assim, compreender e assinalar em quais regiões do Brasil foram feitas essas pesquisas, quais instituições, quais as áreas de conhecimento, quais os anos de defesa, autor e orientador, quais os programas de origem dessas produções.

Nesse sentido, feito uma primeira apresentação da Série Vaga-Lume ao longo de toda sua trajetória, ponderando sobre os aspectos que constituem suas materialidades e tendo localizado, reunido e ordenado as referências acerca da produção acadêmico-científica foi possível compreender que existem pouquíssimos trabalhos que abordam a Série Vaga-Lume.

Em suma, foram reunidos uma dissertação de mestrado na área de ciências que aborda a linguagem científica através da literatura para aulas de física e química, dois trabalhos nas áreas de filosofia e linguística, mais dois nas áreas de letras/artes e educação, outros quatro nas áreas de letras e literatura e um na área de história, reunidos e organizados no total de dez produções acadêmico-científicas sobre a Série Vaga-Lume.

No mais, compreendeu-se que a Série Vaga-Lume, merece atenção e análise, seja por seu caráter ambíguo, seja por sua longevidade, seja por ter contribuído à sua

maneira para a formação de leitores em determinado tempo e lugar em uma realidade histórica e social.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR6023*. Informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. *NBR 14724*. Informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. 2.ed. Rio de Janeiro, 2011.

CASARIN. *Com livros inéditos, Coleção Vaga-Lume volta a emitir alguma luz*. Revista Online Uol Página Cinco, 2020). Disponível em: <https://www.uol.com.br/splash/colunas/pagina-cinco/2020/10/27/>/com-livros-ineditos-colecao-vaga-lume-volta-a-emitir-alguma-luz.htm>. Acesso em: 27/05/2022 as 21:05.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos avançados*. São Paulo: USP, vol. 5, n. 11, 1991. p. 173-191. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601/10152>>

JESSICA. Os 15 melhores livros da Coleção Vaga-Lume. *Revista Bula*, 2020. Disponível em: <<https://www.revistabula.com/14383-os-15-melhores-livros-da-colecao-vaga-lume/>>. Acessado em: 27/05/2022 as 21: 40

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO - Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377 (Publicação Original) Coleção de Leis do Brasil - 1971, Página 59 Vol. 5 (Publicação Original).

SÉRIE VAGA-LUME. In: WIKIPÉDIA, *a enciclopédia livre*. Flórida: Wikipédia Foundation, 2022. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=S%C3%A9rie_Vaga-Lume&oldid=63669133>. Acesso em: 27 mai. 2022.

TAKAHASHI, ADEMIR E CARLOS. *Jiro Takahashi, criador da Coleção Vaga-Lume e lenda do mercado editorial, fala sobre sua carreira e trajetória*. Revista Bula, 2021. Disponível em: <https://www.revistabula.com/40583-jiro-takahashi-criador-da-colecao-vaga-lume-e-lenda-do-mercado-editorial-fala-sobre-sua-carreira-e-trajetoria/> Acesso em: 18/05/2021 as 17: 51.

Discurso religioso midiático: relações de poder em folhetos de uma igreja neopentecostal à luz da Análise de Discurso Crítica

Media religious discourse: power relations in leaflets from a neopentecostal church in the light of Critical Discourse Analysis

Erick Samuel Silva Thomas (UFG/CAPES)¹

Samara Leandro de Oliveira (UFG)²

Resumo: Com vistas a refletir sobre religião e poder, com base no pensamento foucaultiano, este artigo desenvolve uma análise crítico-discursiva em torno de folhetos de uma igreja neopentecostal da cidade de Anápolis, Goiás. Buscamos compreender os fenômenos da linguagem, do discurso e das relações de poder. Assim, o objetivo é o de analisar os folhetos da Igreja Universal do Reino de Deus a partir das contribuições da Análise de Discurso Crítica. Entendemos o discurso religioso, em suas diversas manifestações, como uma prática social situada historicamente. Desse modo, para a análise, recorreremos à pesquisa bibliográfica e à coleta de dados a partir de uma abordagem qualitativa, de paradigma interpretativista. Como embasamento teórico, aportamo-nos em Foucault (1984; 2002; 2005), Resende e Ramalho (2012), Fairclough (2001), Van Dijk (2012), Mariano (2001), dentre outros autores. Observamos que os folhetos religiosos, que fomentam o discurso, consistem em uma forma de poder.

Palavras-chave: Folhetos; Religião; Prática Social; Discurso.

Abstract: With a view to reflecting on religion and power, based on Foucauldian thought, this article develops a critical-discursive analysis around leaflets from a neo-Pentecostal church in the city of Anápolis, Goiás. We seek to understand the phenomena of language, discourse and power relations. Thus, the objective is to analyze the leaflets of the Universal Church of the Kingdom of God from the contributions of Critical Discourse Analysis. We understand religious discourse, in its various manifestations, as a historically situated social practice. Thus, for the analysis, we resorted to bibliographical research and data collection from a qualitative approach, with an interpretive paradigm. As a theoretical basis, we rely on Foucault (1984; 2002; 2005), Resende and Ramalho (2012), Fairclough (2001), Van Dijk (2012), Mariano (2001), among other authors. We observe that religious leaflets, which encourage discourse, consist of a form of power.

Keywords: Leaflets; Religion; Social Practice; Discourse.

¹ Graduado (2020) em Letras - Português / Inglês e suas respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). É mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás.

² Graduada (2018) em Letras - Português / Inglês e suas respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). É mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás.

Considerações Iniciais

A religião, como prática social, tem sido estudada desde os tempos mais remotos. Atualmente, consiste em objeto de estudo dos mais diversos campos do saber e de inúmeros pesquisadores das Ciências Sociais e Ciências Humanas. A religião, principalmente no século XXI, ganha força em âmbitos nacional, regional e global (HOOVER, 2014). Assim sendo, é preciso investigá-la sob vários enfoques.

Ao pensarmos nas possibilidades de análise do discurso religioso cristão, encontramos alguns exemplos de pesquisa, como a de Assis (2017), que propõe uma análise do discurso religioso midiaticizado, com ênfase, sobretudo, no estudo do *ethos* de líderes religiosos. Outra pesquisa que colaborou para o desenvolvimento do presente estudo foi o trabalho de Honório (2013), que investigou os conflitos religiosos em práticas discursivas jurídicas brasileiras.

Este artigo pretende investigar os fenômenos da linguagem, do discurso e das relações de poder sob a égide teórica da Análise de Discurso Crítica (ADC). Entendemos que essa abordagem fornece um aparato teórico-metodológico ao que propomos estudar. Isso porque, discutimos o conceito de linguagem e suas implicações associado ao de discurso. Além disso, problematizamos as considerações acerca das relações de poder presente nas obras do filósofo francês Michel Foucault (1924 – 1984).

Com relação ao material de análise, utilizamos folhetos de uma igreja neopentecostal, de modo a investigarmos alguns fenômenos com base nesse gênero discursivo. Esses folhetos foram encontrados e extraídos da Internet, e pertencem à Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), liderada pelo bispo e empresário Edir Macedo.

Salientamos que colocamos para debate os princípios teórico-metodológicos da ADC que, em sua base teórico-metodológica, discute, teoriza e aborda os conceitos de poder e linguagem, bem como suas implicações teóricas. Portanto, o objetivo é discutir, analisar e compreender o gênero folheto por meio da linguagem, do discurso e das relações de poder. Soma-se a esse objetivo, o interesse em investigar os folhetos da IURD, a fim de abordar como ocorrem os processos de comunicação, propagação e veiculação das relações de poder através desse gênero.

Assim sendo, abordamos a linguagem desde tempos remotos até chegarmos nas contribuições da ADC, que surge a partir dos trabalhos de linguistas, historiadores, filósofos e outros profissionais de diferentes áreas do conhecimento. Importa mencionarmos que a ADC tem como propósito investigar as problemáticas relacionadas com a linguagem e a sociedade.

Contemplamos, ainda, o conceito de discurso, com base no linguista britânico Norman Fairclough, e as relações de poder, na visão de Foucault. Ressaltamos que esse filósofo contesta a visão marxista de poder.

No mais, apresentamos um breve histórico do surgimento e da constituição da igreja liderada por Edir Macedo, discutindo a religião como prática social. Para tanto, recorreremos ao trabalho de Honório (2013). Por fim, propomos a análise crítico-discursiva dos folhetos recolhidos sob a luz das teorias já mencionadas.

Considerações acerca da linguagem e da Análise do Discurso Crítica

Inúmeras pesquisas que abordam questões relacionadas com o fenômeno da linguagem são encontradas em diversos repositórios, revistas e periódicos científicos. Isso ocorre pelo fato de que a linguagem se constitui como um objeto de estudo, análise, produção e reflexão nos mais diversos campos do saber, posto que esse fenômeno é intrínseco ao ser humano. É por meio da linguagem que os diferentes povos se comunicam.

Os povos mais antigos discutiam a linguagem em suas práticas. Por exemplo, os hindus estudaram a linguagem com base em suas crenças religiosas; os gregos, por intermédio de Aristóteles, investigaram a linguagem a partir da análise da estrutura linguística, o que foi denominado de teoria da frase (PETTER, 2008).

Ferdinand de Saussure inaugurou os estudos linguísticos com o Curso de Linguística Geral (CLG). Esse curso, publicado pelos discípulos de Saussure após sua morte (1913), fornece uma abordagem essencial da linguagem, da língua e da linguística, fundamental para os estudos posteriores. Sobre a linguagem, Saussure (2006, p. 17) afirma que "é multiforme e heteróclita; [...] ao mesmo tempo, física, fisiológica e psíquica, ela pertence, além disso, ao domínio individual e ao domínio

social”. Dessa maneira, a linguagem está presente nos mais diversos ambientes e em suas diferentes formas. Portanto, consiste em um conjunto de signos verbais e não verbais, que abre ao ser humano um mundo de possibilidades para o ato da comunicação. As considerações de Saussure foram fundamentais para pesquisas que relacionavam língua e linguagem.

Com relação ao estudo e à análise da linguagem, Orlandi (2002) assevera que existem muitas formas para estudar a linguagem. Por exemplo, para o sistema da língua, enquanto sistema de signos ou sistema de regras formais, temos a linguística; para as normas do bem falar, a gramática normativa.

Essa ideia reitera a proposição veiculada por muitos estudiosos de que a linguagem pode ser estudada de diversas maneiras e em diferentes níveis. Desse modo, podemos pensar na relação entre língua, linguagem e sociedade. Sobre essa relação, Perini (2010, p. 2-3) declara:

Posso começar dizendo que a relação entre língua e linguagem é que uma “língua” é uma das maneiras como se manifesta exteriormente a capacidade humana a que chamamos “linguagem”. Mas o termo linguagem é também aplicado a outros tipos de sistemas de comunicação, que normalmente não são chamados línguas, como o sistema de sinais de trânsito e a linguagem das abelhas.

Ao buscarmos investigar a linguagem e algumas questões associadas ao conceito de discurso por meio dos folhetos de uma igreja neopentecostal, intentamos proceder a uma análise crítico-discursiva das relações de poder veiculadas nesse gênero. Com isso, podemos afirmar que esta pesquisa se insere nos estudos transdisciplinares da ADC. Esse é um campo heterogêneo, “do qual se consolidou a vertente britânica proposta por Fairclough” (RAMALHO, 2012, p. 180), o precursor dessa abordagem.

A ADC propõe estudos transdisciplinares acerca da linguagem e da sociedade. Essa transdisciplinaridade é explicada pelo fato de “a ADC não somente aplicar outras teorias, mas, sim, romper fronteiras epistemológicas operacionalizando e transformando teorias para os propósitos da abordagem crítica-explanatória” (FAIRCLOUGH, 2003, *apud* RESENDE; RAMALHO, 2012, p. 180). Nesse sentido, ela dispõe de ferramentas teórico-metodológicas para a discussão de “problemas sociais relacionados a poder e justiça que envolvem uso da linguagem” (RESENDE;

RAMALHO, 2012, p. 183). E ainda, pode ser definida como um campo interessado na análise das relações estruturais, transparentes ou veladas, de discriminação, poder e controle manifestas na linguagem. A ADC almeja investigar criticamente como a desigualdade social é expressa, sinalizada, constituída, legitimada, e assim por diante, através da linguagem — ou no discurso (WODAK, 2004).

Ressaltamos que uma abordagem crítica do discurso “exigiria, portanto, uma teorização e descrição tanto dos processos e estruturas sociais que levam à produção de um texto, quanto das estruturas e processos sociais no seio dos quais indivíduos ou grupos, como sujeitos sócio-históricos” (WODAK, 2004, p. 225), criam e desenvolvem significados em suas interações com os textos. Dessa maneira, a ADC vai se ocupar “de investigar a linguagem em uso, situando-a em um contexto específico, bem como dos resultados dessas ações e dos discursos que sustentam e moldam as práticas” (BATISTA JUNIOR; SATO; MELO, 2018, p. 9).

De acordo com Batista Junior, Sato e Melo (2018), a crítica dessa abordagem caminha em sentido duplo. O primeiro sentido é normativo; o segundo, explanatório, uma vez que desvela os mecanismos e as articulações sociais que perpetuam as relações de poder. Nessa perspectiva, podemos afirmar que a ADC “[...] contribui em oferecer à ciência social um olhar sobre o papel da linguagem e, simultaneamente, contribuir para a análise linguística com um parâmetro de análise social” (BATISTA JUNIOR; SATO, MELO, 2018, p. 12).

Discurso e relações de poder

Partimos da noção de discurso como sendo o uso da “linguagem como prática social” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Essa noção é fundamental no presente contexto, haja vista que orienta toda a leitura de atividades sociais e suas implicações na esfera social. A prática social diz respeito ao conjunto de indivíduos, sujeitos, ideologias, valores, crenças e discursos, ou seja, aos elementos envolvidos nas atividades sociais. Ainda nesse âmbito, Van Dijk (2012, p. 12) afirma que “o discurso não é analisado apenas como objeto verbal autônomo, mas também como uma interação situada, como uma prática social ou como um tipo de comunicação numa

situação social, cultural, histórica ou política”. Por conseguinte, discurso é ação, uma forma de as pessoas agirem no mundo, bem como um modo de representação.

É no discurso e pelo discurso que se estabelece uma relação dialética entre a linguagem e a estrutura social (FAIRCLOUGH, 2001). Para Fairclough (2001, p. 91), o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social, que, “direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes”. Para o referido autor, discurso “é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

De acordo com Fairclough (2001), há três aspectos dos efeitos construtivos, a saber: 1. o discurso contribui para a construção do que é variavelmente referido como “identidades sociais” e “posições de sujeito” para os “sujeitos sociais” e os tipos de “eu”; 2. o discurso contribui para construir relações sociais entre as pessoas; 3. o discurso colabora para a construção de sistemas de conhecimento e crenças. O autor ainda nos alerta sobre a importância de considerarmos a relação entre discurso e estrutura social como dialética, “para evitar os erros de ênfase indevida: de um lado, na determinação social do discurso e, de outro, na construção do social no discurso” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92).

No caso deste estudo, existe, portanto, uma relação entre a linguagem estabelecida por meio das relações de poder e todo o corpo social, a estrutura da IURD. No tocante às relações de poder, o precursor dessa discussão é Foucault. Em uma de suas obras, ao responder uma pergunta relacionada ao poder, Foucault (1984) diz que não foi um dos primeiros a desenvolver a questão. Ele mesmo se espantou com a dificuldade que teve para formulá-la. Naquele momento, a preocupação residia na forma como o poder se exercia concretamente e em detalhes, isto é, suas especificidades, técnicas e táticas.

Assim, Foucault direcionou suas pesquisas para a problemática do poder. Em suas teorizações, notamos como a discussão acerca do poder conflita com a teoria marxista. Na perspectiva marxista, o poder é visto na relação entre opressores e oprimidos, dominadores e dominados, patrões e proletários. Revel (2005, p. 67) explica que Foucault “nunca trata do poder como uma entidade coerente, unitária e

estável, mas de "relações de poder" que supõem condições históricas de emergência complexas e que implicam efeitos múltiplos".

Sobre a mecânica do poder, Foucault (2005, p. 29) tece a seguinte consideração: "o poder não para de questionar, de nos questionar; não para de inquirir, de registrar; ele institucionaliza a busca da verdade, ele a profissionaliza, ele a recompensa". Desse modo, o poder, para esse filósofo, circula em todas as instâncias e se faz presente nas inúmeras relações sociais; é um "poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade" (FOUCAULT, 1984, p. 42).

Nessa perspectiva, não se concebe apenas um acontecimento ruim, negativo, pois "o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso" (FOUCAULT, 1984, p. 8). Destarte, o poder é um fenômeno de funcionalidade, devendo ser considerado "[...] como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social, muito mais do que uma instância negativa, cuja função é reprimir" (FOUCAULT, 1984, p. 8).

3 Considerações acerca da Igreja Universal do Reino de Deus e da religião como prática social

A IURD surge, no Brasil, no contexto do pentecostalismo. É uma instituição neopentecostal brasileira, fundada pelo teólogo, bispo, televangelista, escritor e empresário Edir Macedo Bezerra, em 1977, na cidade do Rio de Janeiro.

É importante destacarmos que o neopentecostalismo surgiu na segunda metade dos anos de 1970 e recebeu inúmeras conceituações, como "agência de cura divina", "sindicato dos mágicos", "pentecostalismo autônomo", dentre outras (ORO, 2001). Ganhou notoriedade no decorrer das décadas seguintes. Nesse contexto, observamos que "a Universal do Reino de Deus (1977, RJ), a Internacional da Graça de Deus (1980, RJ), a Comunidade Evangélica Sara Nossa Terra (1976, GO) e a Renascer em Cristo (1986, SP) (...) constituem as principais igrejas neopentecostais do país" (MARIANO, 2004, p. 124).

Em pouco tempo, a IURD transformou-se em um surpreendente fenômeno religioso no país, atuando de forma destacada no campo político e nas mídias eletrônicas. Importa mencionarmos que nenhuma outra igreja evangélica cresceu tanto e em tão pouco tempo no Brasil como a IURD. Seu crescimento institucional foi acelerado desde o início (MARIANO, 2004). Nesse contexto, já contava com mais 190 templos em alguns estados da federação e no Distrito Federal, com uma grande quantidade de membros em todo o país.

Acerca da popularidade da IURD, Mariano (2004) afirma que, em 1989, a IURD começou a negociar a compra da Rede Record. Naquele momento, a igreja já possuía mais de 500 locais de culto. De 1980 a 1989, o número de templos cresceu 2.600%. Ainda de acordo com o referido autor, na década de 1990, a igreja passou a cobrir todos os estados do território brasileiro. Nesse período, logrou taxa de crescimento anual de 25,7%, saltando de 269 mil para 2.101.887 adeptos no Brasil, de onde se expandiu para mais de 80 países.

Edir Macedo é proprietário do Grupo Record e da Record TV, uma das maiores emissoras do Brasil. É nessa plataforma que o bispo apresenta cultos e programas religiosos. Com a ajuda de seus colaboradores, divulga a mensagem do Evangelho para todo o Brasil.

Com base nas informações sobre a IURD, este estudo investiga a religião como prática social, a qual “tem sido constantemente estudada devido à sua contribuição ativa nos processos estruturais, políticos, econômicos e culturais da sociedade” (ASSIS, 2017, p. 1). É notório o papel da religião na sociedade, principalmente quando o assunto é a formação da identidade cultural de um povo. Com relação a esse papel, Assis (2017) comenta que, na maioria das vezes, a religião e as formas de religiosidade são utilizadas pelos fiéis como uma espécie de “válvula de escape”. Muitos devotos encontram nas igrejas uma forma de aliviar os desafios e conflitos do dia a dia, tais como problemas pessoais, físicos e espirituais.

A igreja e a religião tornam-se cada vez mais responsáveis pelo “pensar” e pelo “sentir” dos seus fiéis. Logo, a igreja firma-se como uma instituição transformadora da sociedade e, principalmente, modificadora da vida individual de cada devoto. Desse modo, a função de uma igreja com relação à propagação de valores, doutrinas e transformação social faz com que a instituição se preocupe em

expandir sua visibilidade, sendo essa sustentada, na maioria das vezes, por dispositivos midiáticos (ASSIS, 2017).

O gênero folheto e as relações de poder

O gênero folheto se constitui como uma importante ferramenta para divulgar projetos, eventos, notícias, dentre outros, no âmbito social. É através dessa ferramenta que as instituições conseguem propagar suas ideologias. Neste estudo, os folhetos abordados são utilizados para a divulgação de campanhas religiosas, cultos, batismo, dentre outras manifestações. Procuramos, assim, descrever, discutir e analisar os folhetos da IURD, com base no tripé teórico conceitual: religião-discurso-poder. Para tanto, apresentamos alguns folhetos (Figuras 1, 2, 3 e 4).

Figura 1. Vigília da virada



Fonte: Google imagens e Igreja Universal

A Figura 1 refere-se à virada do ano de 2020 para 2021, que ocorreu em uma quinta-feira, às 23h. A ideia de iluminação presente no folheto faz menção aos fogos de artifício, típicos do fim de ano. Na região central do folheto, está escrito: “Vigília da virada com Deus. Venha entrar o ano novo na presença de Deus e traga a sua família”. No canto inferior direito da imagem, há uma mensagem da Bíblia, um versículo do livro de Deuteronômio, do Antigo Testamento: “Bendito serás ao entrares e bendito, ao saíres”.

Ao analisarmos o folheto, notamos como o poder, na ótica foucaultiana, é exercido: mediante um saber, o bíblico. Há, portanto, uma descrição do discurso religioso midiático, uma vez que este deve ser entendido como uma relação dialética entre a linguagem e a estrutura social (FAIRCLOUGH, 2001). Dessa forma, é importante salientarmos que esse saber, ao se projetar sobre a virada de ano, traz a ideia de mudança de vida. O apoio em um versículo bíblico consiste em poder produtivo, que atravessa todo o corpo social, sendo muito mais do que uma instância negativa, que tem como função apenas a repressão (FOUCAULT, 1984).

Outra questão a ser discutida e que envolve o folheto diz respeito à prática comum entre os fiéis de passarem a virada do ano com suas famílias na igreja, visando, assim, um ano novo melhor: melhores empregos, melhores condições de saúde e mais recursos socioeconômicos e financeiros.

Todavia, indagamos: qual o motivo da escolha do versículo do livro de Deuterônimo? A escolha dessa passagem bíblica deve-se à frequente ideia divulgada por líderes religiosos de que as pessoas entram na igreja com problemas e saem com soluções. Notamos que, no folheto analisado, há uma multidão com as mãos levantadas, clamando por algo, o que nos leva a pensar que aquilo que elas procuram somente o divino poderá conceder.

Figura 2. Sessão do Descarrego



Fonte: Google imagens e Igreja Universal

A Figura 2 apresenta uma campanha religiosa muito conhecida pelos fiéis e de suma relevância para a IURD, a Sessão do Descarrego. Dessa forma, é importante

observamos a simbologia empregada na composição do folheto. Na região central da imagem, há inúmeros fiéis participando das atividades religiosas da igreja. Verificamos alguns enunciados sobre problemas pessoais, como enfermidades, desemprego, vícios, dentre outros. No entanto, para a IURD, esses problemas podem ser resolvidos por meio do “toque no manto”, como feito pelas pessoas da imagem. O “toque no manto” evidencia a relação de poder estabelecida pela IURD junto aos fiéis, pois a instituição possui um conhecimento teológico do episódio bíblico em que uma mulher enferma toca a túnica de Jesus Cristo, sendo, imediatamente, curada e perdoada de seus pecados. Eles unem o saber bíblico com o poder que exercem. Podemos observar essa relação nas palavras de Foucault (2002, p. 27), em que “[...] o poder produz saber [...]; que poder e saber estão intimamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento.

Sobre esse folheto, indagamos: quais são os motivos que levaram à escolha da terça-feira como o dia da semana para realizar a campanha do descarrego? Apresentar uma multidão no folheto seria uma estratégia para promover credibilidade junto aos fiéis? E por que escrever o pedido no verso? O que a escrita de um pedido influencia meus propósitos?

O folheto da Figura 3 assemelha-se como o da Figura 2, uma vez que trata de problemas pessoais enfrentados pelas pessoas que frequentam a IURD.

Figura 3. Pare de sofrer



Fonte: Google imagens e Igreja Universal

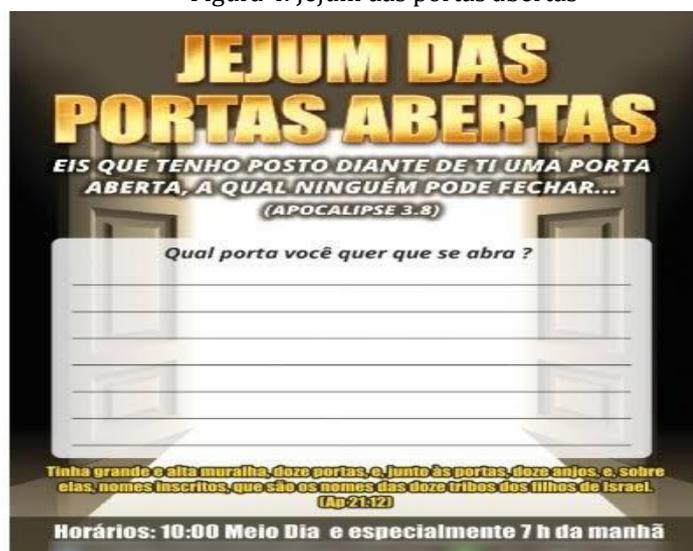
Esse folheto suscita uma reflexão em torno de problemas pessoais, como ódio, depressão, desejo de suicídio, dentre outros. Além disso, compartilha aquilo que muitas pessoas desejam: parar de sofrer, afirmando que, na vida, sempre existirão muitas lutas, mas o vencedor é aquele que nunca desiste de lutar.

Na imagem, observamos que há uma pessoa com a mão na cabeça, simbolizando preocupação, tristeza, desânimo, etc. O discurso religioso presente nesse folheto revela relações de poder com efeitos múltiplos, em condições de emergência históricas (REVEL, 2005). Por conseguinte, propaga-se um discurso que busca uma relação entre luta e glória, revelando, assim, um saber histórico e bíblico sobre o fim do sofrimento.

Destaca-se nesse folheto a frase “Pare de sofrer”, escrita em caixa alta e na cor vermelha, que pressupõe algo maligno. Por outro lado, a frase “Na vida sempre existirão muitas lutas, mas o vencedor, é aquele que nunca desiste de lutar!”, destacada na cor amarela, denota a ideia de poder e glória divina, como meios de superação e vitória. Essa seria uma estratégia de persuasão?

O último folheto analisado representa uma prática bastante relevante para os cristãos de todo o mundo, o jejum, descrito na bíblia e praticado de formas diferentes pelos cristãos.

Figura 4. Jejum das portas abertas



Fonte: Google imagens e Igreja Universal

A Figura 4 mostra, de forma simbólica, uma enorme porta sendo aberta, com a seguinte frase: “Jejum das portas abertas”, acompanhada de um versículo bíblico

do livro de Apocalipse, que significa Revelação. Nesse versículo, há uma mensagem que diz respeito à abertura de uma porta que ninguém pode fechar. Há, ainda, uma pergunta direcionada aos fiéis da IURD: “Qual porta você quer que se abra?” A ideia presente na expressão “portas abertas” relaciona-se com a necessidade de vencer os obstáculos da vida e o término do sofrimento, algo que os fiéis da IURD anseiam. Assim como nos outros folhetos, notamos como o poder é exercido através do folheto religioso.

A relação de poder, na perspectiva foucaultiana, apresenta uma junção do conhecimento da prática do jejum, da metáfora “portas abertas” e da relação com o livro de Apocalipse. O discurso contido na imagem evidencia relações de poder entre a instituição e o corpo social (REVEL, 2005).

Nesse último folheto, percebemos a importância do jejum e de seus propósitos, visto que é uma tradição de suma relevância para os cristãos. Além disso, outra reflexão pertinente relacionada ao gênero em debate são os horários das reuniões: 10 horas, 12 horas e, especialmente, 19 horas.

Considerações Finais

Esta pesquisa, fruto de leituras, anotações e debates, em uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, procurou apresentar uma análise do discurso religioso cristão midiático, com foco no estudo das relações de poder em folhetos da IURD, sob a ótica da ADC.

Trouxemos para debate os seguintes conceitos: discurso, linguagem e relações de poder, sendo esses primordiais para a ADC. Além disso, mostramos que a ADC busca revelar assimetrias de poder. Desse modo, as relações de poder propostas por Foucault embasaram a análise e a discussão de alguns folhetos da IURD.

No que tange às considerações sobre a linguagem, utilizamos as considerações de Saussure e de outros autores, como Orlandi (2002) e Perini (2010). E ainda, tecemos alguns comentários sobre o surgimento e o desenvolvimento da IURD, liderada pelo bispo e empresário Edir Macedo. Esses comentários foram embasados em Mariano (2004).

Na seção análises, percebemos como o uso dos folhetos em campanhas, cultos e outros eventos religiosos da IURD demonstram como a instituição supracitada exerce poder e influência sobre os fiéis. Desse modo, através do pensamento foucaultiano e das contribuições da ADC, desenvolvemos as discussões situadas nessa seção, relacionando as imagens, os sujeitos e outros elementos dos folhetos com as teorias escolhidas.

Ressaltamos que o presente estudo traz contribuições para pesquisas futuras sobre religião, poder, linguagem e discurso. Portanto, este trabalho é de importância singular para estudantes de Letras, Pedagogia e outros pesquisadores, que tenham como foco o estudo da linguagem ou de áreas afins, como religião, discurso e poder, com base, especialmente, em Foucault.

Referências

ASSIS, Denise de Souza. *Igrejas de frente com Gabi: uma análise do discurso religioso midiático*. 2017. 218 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.

BATISTA JUNIOR, José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de. *Análise de Discurso Crítica: para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984. Organização e tradução de Roberto Machado.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no college de france*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Tradução de: Maria Emantina Galvão.

HONÓRIO, Maisa Dias. *As demandas de Deus na justiça dos homens: conflitos religiosos em práticas discursivas jurídicas brasileiras*. 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

MARIANO, R. Expansão pentecostal no Brasil: o caso da Igreja Universal. *Revista Estudos Avançados: Dossiê Religiões no Brasil*. São Paulo, v.18, n. 52, set./dez. 2004

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2005.

ORO, Ari Pedro. Neopentecostalismo: dinheiro e magia. *Ilha: revista de antropologia*. Florianópolis, SC. Vol. 3, n. 1 (nov. 2001), p. 71-85, 2001.

PERINI, Mário A. Sobre língua, linguagem e Linguística: uma entrevista com Mário A. Perini. *ReVEL*. Vol. 8, n. 14, 2010. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. *Análise de Discurso Crítica*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. 1. ed. São Carlos: Clara Luz, 2005.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006. Organizado por: Charles Bally, Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger.

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD—um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Linguagem em (Dis) curso*, v. 4, n. esp, 2004.

A Serpente – Desmistificação do preconceito, uma perspectiva ecopedagógica e marxista

Luiz Felipe Xavier da Vitória¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo evidenciar as camadas que constituem os preconceitos impostos sobre as serpentes – de forma errônea e genocida, pondo em jogo a organicidade da cadeia alimentar e o equilíbrio ambiental. Diante de tal situação o artigo propõe uma observação profunda através da análise greimasiana em interação com a ecopedagogia e o processo de educação, com objetivo de construir um cidadão planetário. Este artigo possui um caráter dialógico com a filosofia da linguagem.

Palavras-chave: Ecopedagogia; linguagem; serpentes; análise greimasiana; ambiente escolar; eco abordagens; constituição dos signos.

1. Nossa Mãe Terra é um organismo vivo e em evolução. O que for feito a ela repercutirá em todos os seus filhos. Ela requer de nós uma consciência e uma cidadania planetárias, isto é, o reconhecimento de que somos parte da Terra e de que podemos perecer com a sua destruição ou podemos viver com ela em harmonia, participando do seu devir. (A CARTA DA TERRA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO – 1º Encontro Internacional - São Paulo, 23 a 26 de agosto de 1999.)

Introdução

As serpentes pertencem ao Reino Animalia, Filo Chordata, Classe Reptilia, Ordem Squamata e Subordem Ophidia (BELUCCI et al., 2008). Podem ser classificadas em dois grupos básicos: as não peçonhentas, que produzem um veneno que aflora em sua cavidade bucal e atua na digestão do alimento, mas não possuem presas inoculadoras para introduzir a peçonha na vítima; e as serpentes peçonhentas, que se caracterizam por apresentar peçonha, proteína altamente complexa que é inserida na corrente sanguínea da vítima através de presas inoculadoras de veneno (POUGH; HEISER; JANIS, 2003).

¹ Graduado em Letras hab. Português e Inglês pela UEMS/Cassilândia. Trabalho apresentado ao XI SIEL – Simpósio de Estudos em Letras, realizado pela mesma instituição.

O mundo dos répteis sempre fascinou e também aterrorizou os homens desde o princípio da formação da espécie humana. Existem relatos e lendas sobre as interações dos homens com os répteis que datam de séculos. Para exemplificarmos, basta lembrar das histórias contidas na bíblia: a serpente que ofertou o fruto proibido para Adão e Eva, a serpente que matou Cleópatra, a Rainha do Egito. Normalmente nas histórias que são contadas (na cultura ocidental, principalmente na cultura cristã), os répteis são injustamente transformados em seres demonizados e por isto, até hoje, são tidos como animais repugnantes (resultando em uma das causas que levam milhares de serpentes a serem mortas brutalmente pela cultura da ignorância). Por outro lado, na cultura oriental, os mesmos animais são tratados e vistos de uma forma bastante diferente. Na cultura chinesa, por exemplo, a serpente é tida como um símbolo de sabedoria, como emissária da prosperidade e guardiã das riquezas. Nota-se através de relatos dos primeiros Herpetocultores, os encantadores de serpentes, os sacerdotes e os curandeiros que cultivavam estes répteis para fins cerimoniais ou farmacêuticos.

A serpente é um dos símbolos mais importantes da imaginação humana. Nos climas em que este réptil não existe é difícil para o inconsciente encontrar-lhe um substituto tão válido, tão cheio de variadas direções simbólicas. A mitologia universal põe em relevo a tenacidade e a polivalência do simbolismo ofídico. (DURAND, 2002, p. 316)

Salientando a importância da linguagem sabemos que a oralidade é o que torna a língua um fenômeno social vivo e que através dela podemos guerrear contra o preconceito, pois é ao desmistificar o que não conhecemos que podemos compreender e lutar por uma significação social justa em relação aos répteis, criando camadas e um repertório para além da superficialidade, pois enquanto o olhar social for negativo, milhões de serpentes serão mortas, por motivos banais e injustificáveis.

Das orientações do pensamento filosófico-linguístico de Mikhael Bakhtin, fica explícito que a primeira tendência está na criação do ato de fala, como fundamento da língua, já que o psiquismo individual não constitui a fonte da língua – sendo a língua uma evolução social ininterrupta, uma criação contínua que ao esclarecer o fenômeno linguístico significa reduzi-lo a um ato significativo. Compreendendo que o ato de fala é um fundamento importante para inter-relação humana torna-se necessário

desmistificar e decoloniar a representação ocidental imposta sobre as serpentes, assumindo a responsabilidade social planetária, não se tornando maior do que a natureza, mas sim parte dela em toda relação de vida para além de si e para si.

Muitas são as narrativas que permeiam o meio social e ainda mantêm o preconceito vivo entre nós. As serpentes têm servido como signo de ataque na cultura de várias comunidades no Brasil, não sendo difícil de ser observada, a construção dessa linguagem que reforça o preconceito também está normatizada nos meios digitais, onde encontramos o preconceito em forma de memes, músicas, filmes, ditados populares e folder digitais. E o que torna essa situação extremamente triste é o fato do preconceito ser considerado mais “relevante” por não se tratar de uma vida humana.

É dever da sociedade respeitar toda a vida existente no universo. Nota-se contrariedade no discurso cristão que demoniza a serpente, e no mesmo livro a descreve como fruto da criação, em que o Criador da terra considerou a sua criação por igual ao final de todos os dias “E viu Deus que era bom” sendo a frase citada seis vezes no primeiro capítulo do Gênesis.

E viu Deus tudo quanto tinha feito, e eis que era muito bom; e foi a tarde e a manhã: o dia sexto. – Gênesis capítulo 1, versículo 31.

E após Deus ter contemplado tudo que fez enfatizou que era tudo muito bom. Demonstrando na carga semântica muito mais intensidade de valor. A junção dos seis dias não era simplesmente “bom” e sim “muito bom”, tudo para o criador era bom, com valor de equidade entre os feitos da sua criação, mas tudo aquilo junto se tornava “muito bom” como um grande sistema. Cabe a todos nós manter este ecossistema, sendo a bíblia sagrada uma grande influenciadora dos costumes sociais estabelecidos.

Os problemas refletidos sobre a criação no livro do Gênesis surge no segundo capítulo, com a criação do ser humano, e o amor genuíno ofertado por Deus transformasse em ódio com o descumprimento das regras impostas pelo criador, ora, a serpente era considerada a mais astuta entre todos os animais, afirmação trazida no primeiro versículo do capítulo três do Gênesis.

Ao decorrer do terceiro capítulo a serpente ganha fala e interfere nas escolhas humanas, induzindo-os a provarem o fruto proibido. A fabula cristã coloca a serpente em valor negativo e rivalidade com a mulher.

“E porei inimizade entre ti e a mulher e entre a tua semente e a semente; esta te ferirá a cabeça, e tu lhe ferirás o calcanhar.” (Gênesis 3-15, BÍBLIA).

1. Semiótica greimasiana para leitura de imagens

A semiótica discursiva ou semiótica de linha francesa tem como objetivo investigar as formas de linguagem através do “parecer do sentido”. De acordo com Algirdas Julien Greimas (1917-1992), o principal expoente da teoria, todo o processo da construção de sentido está relacionado ao fato da língua como instituição social, para o Linguista Lituano radicado na França, a semiótica discursiva se apropria do texto gerando significação, para a semiótica greimasiana interessam todos os signos, sendo verbais e não verbais, sendo o signo a peça central. Na teoria do percurso gerativo é possível buscar uma significação para além da superficialidade, sendo usados três níveis fundamentais para a significação, são eles: nível fundamental, nível narrativo e nível discursivo (partindo dos elementos mais simples ao mais complexos) no primeiro nível fundamental expressam-se valores positivos ou negativos (Eufórico / Disfórico). No nível narrativo são analisados as transformações dos sujeitos e o objeto de valor (Ov) como descrito por Fiorin (2007, p. 04) como “o objeto desejável que faz o sujeito deseioso”. No terceiro nível, o discursivo, analisamos como o discurso é assumido pelo sujeito em dado espaço e momento. Após a análise, voltamos a especificidade do plano de expressão, analisando as cores (dimensão cromática) a forma (dimensão eidética) a materialidade (dimensão matéria) e a disposição no espaço (dimensão topológica).

2. Das análises imagéticas

Figura 1. Capa de CD/Livro



A primeira imagem a ser analisada pertence à capa do CD e Livro do Padre Márton Múcio Corrêa Silveira, A obra é intitulada de “Maria passa a frente e pisa na cabeça da serpente” publicado pela Editora Missão Sede Santos em 2019. Segundo a descrição feita pelo próprio autor da obra tem como intuito dialogar com o “Povo de Deus”. É interessante também a motivação da obra que nasce após outro padre sofrer um incidente ao ser empurrado do palco.

Na imagem acima no canto esquerdo encontramos uma colagem com a foto do padre Márton vestindo uma batina vermelha, em suas mãos encontramos um livro aberto e o padre a sorrir. No meio da obra está centralizada uma serpente de cor azul, o ofídio apresenta olhos vermelhos e sobre a sua cabeça existe um pé branco sutil a lhe pisar enquanto o outro pé se mantém firme sobre uma rocha.

O cenário assemelha uma mistura entre real e não real, o único elemento da realidade que encontramos é a figura do Padre Marlon, a montagem digital cria uma leitura visual simples, a serpente caracterizada pela cor azul remete à natureza e representa calma, força e serenidade, os olhos vermelhos transmitem agressividade e intensidade, a forma como o animal está enrolado demonstra um possível bote sobre

o padre que está vestido com uma batina vermelha, cor do “sangue derramado de Cristo”.

A estrutura da imagem coloca os três elementos em primeiro plano, sendo eles: O padre, a serpente e o Pé Branco. No nível fundamental as categorias estão em oposição semântica de base /cultura/ VS /natureza/. A cultura é apreendida com valor eufórico. Pois é atribuído um sentido de poder e superioridade em relação à natureza. A Natureza é representada disforicamente, em valor negativo. Uma vez que o conceito expõe uma natureza perene e temporal. Ainda neste plano é possível agregar /Vida/ VS /Morte/ recebendo vida o pé que pisa na cabeça da serpente, sendo que vida se equivale a /cultura/. E /Morte/ está associada a /Natureza/ em negativo.

No nível narrativo percebe-se que a persuasão está no pisar sobre a cabeça da serpente, como tendência de criar um Objeto de Valor (OV) positivo. Com os quais o sujeito-destinatário consegue estabelecer uma relação de superioridade.

Já no nível do discurso encontramos a oposição entre /temporalidade/ VS /atemporalidade/ o primeiro está relacionado a /Cultura/ e a /vida/. E o segundo está relacionado a /Natureza/ e a /Morte/. A temporalidade é percebida no discurso através dos objetos – como a batina vermelha, vestido, o livro e acessórios. Elementos esses que se alinham a semântica da temporalidade e do humano. A Atemporalidade é percebida através da serpente e as rochas, ambas estão figuradas por uma natureza morta, e tende a não se modificar, servindo como elemento a ser pisado.

Na *dimensão cromática*, os elementos figurativos e semânticos presente no plano de expressão, primeiramente observa-se em sua maioria o uso de cores fortes como o azul e vermelho em oposição a cor amarelo pastel criando uma relação entre cores Vibrantes VS. Cores Neutras, relacionando simbolicamente com o nível fundamental /Cultura/ VS. /Natureza/ e /Vida/ VS /Morte/.

Na *dimensão eidética*, em suma, fica nítida a objetividade da forma apresentada dando a impressão visual opositiva, não há elementos que se aproximem criando um elo harmônico na totalidade da obra, predominando em valor negativo, tornando a cultura o nível principal de destaque, em que a forma do plano de expressão interior salienta uma ideologia no vestuário, marcado pela representação da religiosidade.

Na dimensão *matéria*, os modelos vestem peças que se opõem em significação: a batina vermelha com poucos detalhes em dourado, o terço envolto sobre a mão direita que apoia ao livro, o modelo se anuncia como intelectual ao desviar o olhar sobre o livro, demonstrando sorriso e fé. A segunda modelo é marcada apenas por traços raciais, seu vestido e os pés.

O tecido usado na roupa do padre é de aparência fina e pesada em oposição a saia/vestido leve da segunda modelo.

A serpente azul escamada carrega aspecto rústico e agressivo, tornando um cenário opositivo entre o padre e o ofídio, criando dualidade de força entre ambos. O segundo cenário opositivo entre serpente e a segunda modelo (pés), caracteriza uma relação de suavidade sobre a agressividade.

Dessa forma, dispõe-se categórica matéria SOSFISTICADO VS. RÚSTICO associando ao nível fundamental e discursivo.

Já na *dimensão topológica*, os recortes de figuras que compõe a imagem podem ser classificadas em 4 elementos além do plano de expressão interior, classificaremos como A1- imagem do Padre / A2 – Serpente / A3 – Modelo (pés) / A4 – imagem da rocha.

A tipologia encontrada supõe um modelo ideológico que reflete o modo de ser da /Cultura/ que identifica valores eufóricos atemporais.

A importância da linguagem em apoio à ecopedagogia

A linguagem é o elemento que conecta os seres humanos e classifica a vida entre as demais espécies, por meio dela é possível expressar pensamentos, sentimentos e interagir com os outros indivíduos. Reconhecendo a ética e compromisso com a linguagem se evidencia a necessidade da construção de uma nova linguagem que seja decolonial e acolhedora, da qual a natureza se faz parte e não oposição, construção essa que seja em prol da preservação e consciência coletiva, na busca de um esperar a favor das futuras gerações, como um ato de altruísmo e equilíbrio ambiental, Esperançar como verbo, amparando-se em atos de defesa da

vida e da mãe Terra, como elementos complementares utópicos que desejam modificar o olhar sob tal prisma social, a serpente como elemento sagrado.

Possibilidade essa cabível dentro dos conceitos da Ecopedagogia e do ciclo educacional que constitui uma necessidade emergente para preservação do meio ambiente, sendo a escola um dos espaços responsáveis para promover abordagens do tipo; a fim de interdisciplinar e dialogar com todos os temas propostos, trazendo uma nova ideologia de cunho social e didático, sabendo das deficiências que ainda encontramos em panorama global, em que a vida humana é intitulada superior a toda a existência terrestre, torna-se necessário horizontalizar a relação com o ecossistema, promovendo novas narrativas em preservação da vida sob a terra, criando meios de defesa e soluções, apropriando-se dos elementos orgânicos e gerados pela própria comunidade, a fim de diminuir os impactos socioambientais.

[...] a realidade atual exige uma reflexão cada vez menos linear, e isto se produz na inter-relação entre saberes e práticas coletivas que criam identidades e valores comuns e ações solidárias face à reapropriação da natureza, numa perspectiva que privilegia o diálogo entre saberes (JACOBI, 2004, p.28).

Vivendo debaixo da terra, a serpente não só recepta os espíritos dos mortos, como também possui os segredos da morte e do tempo: senhora do futuro do mesmo modo que detentora do passado, é animal mágico. Quem comer da serpente adquire o poder da clarividência, e para os chineses, hebreus e árabes a serpente está na origem de todo o poder mágico [...]. Assim, o simbolismo ofídico contém o triplo segredo da morte, da fecundidade e do ciclo (DURAND, 2012, p. 320).

Catalão (2011, p.74), ao desenvolver pesquisas na área de Educação Ambiental e Ecologia Humana, coloca que “toda aprendizagem do ser vivo resulta em uma transformação individual, uma co-evolução e uma mudança ambiental”. O entendimento sobre educação ambiental se amplia ao considerarmos que, como observadores, somos parte do sistema que observamos.

Em paralelo com o pensamento Bakhtiniano, a atividade mental não é visível nem pode ser percebida diretamente, mas, em compensação, é compreensível, significando que durante o processo de auto-observação, a atividade mental é recolocada no contexto de outros signos compreensíveis, o signo deve ser esclarecido por outros signos.

Compreendendo o caráter vivaz da língua e tendo consciência que é através dela que podemos construir aspectos de vida mais planetária em total harmonia sociocósmico, nós seres humanos somos os que destroem e degradam a vida na terra, colocando em ameaça todas as demais espécies, se somos nós os causadores das violências contra a Terra, precisa ser nossa também a responsabilidade de preservar. Para Catalão e Bakhtin é a observação altruísmo que nos leva a um destino, seja psíquico ou físico, e através do nosso repertório que socializamos com o signo mediante a nós, podendo assim alterar o contexto ao qual está inserido.

“A serpente era o mais astuto de todos os animais do campo que o Senhor Deus tinha formado. Ela disse à mulher: ‘É verdade que Deus vos proibiu comer do fruto de toda árvore do jardim?’ (BÍBLIA SAGRADA, Gn 3:1)

A passagem bíblica acima, retirada do primeiro livro da escritura sagrada, chamado Gênesis, é, certamente, uma breve reflexão, considerado o primeiro tanto da Bíblia hebraica como da Bíblia cristã, antecedendo, inclusive, o Livro do Êxodo. Nele, encontram-se as sugestivas descrições sobre a criação do mundo. A narrativa cristã expõe Adão e Eva ao pecado original por cederem ao desejo e provarem do fruto proibido. A serpente é considerada como uma representação de Satã que, de forma maliciosa, incentivou Eva a morder a maçã e, assim, disseminou o pecado pelo mundo. Infelizmente essa narrativa é uma das primeiras a serem nutridas na infância da cultural Ocidental quando as crianças questionam os pais sobre a criação do mundo, caracterizando uma concepção demonizada sobre as serpentes.

A educação contemporânea, apesar de todas as iniciativas para torná-la mais humanizante, acabou por se constituir num conjunto de práticas estranhas às necessidades dos seres humanos e, por esse motivo, causadora de impedimento de acoplamento com a realidade. Essas dificuldades trazem sofrimento aos envolvidos nos processos educativos porque atingem o âmago do processo de construção do conhecimento entendido aqui como inseparável do próprio viver. (PELLANDA; ARAUJO; SCHNEIDER, 2007, p. 54).

Em muitas culturas, a serpente é associada a todos os mitos fundadores e constitui um animal à parte, o pior inimigo do homem, ao qual ele sempre se opõe, e de todos os outros animais, que a temem e a evitam. É bastante ambivalente, pois encarna, de um lado, todos os vícios e forças malignas, sobretudo a artimanha, a

perfidia, a sexualidade e o desejo carnal, e, de outro, a inteligência, a ciência, a prudência. É ao mesmo tempo criadora e destruidora. (PASTOUREAU, 2015, p. 18)

Partindo dessa teoria fica explícito a ambiguidade que envolve o substantivo feminino serpente, sob olhar da cultura ocidental, em que a simbologia desse animal está associada em oposição aos princípios do processo de humanização do homem, em valor disfórico, julgado como traidor, aquele que ameaça a vida e pode te engolir.

Cabe ressaltar a importância desses animais para manter o ecossistema planetário, reafirmando o nosso compromisso com a terra, pois através dela que surge a vida, e a vida no planeta não se finda com o nosso fim, é necessário promover à preservação, pois sabemos que na natureza nada se cria nada se perde, tudo se transforma dentro da sua organicidade, até que haja interferência humana sem ecologia profunda ou mental.

Considerações finais

As demandas do século XXI deixam latente a necessidade da ecopedagogia, a pandemia do COVID-19 nos mostrou mais uma vez que não sabemos nada em relação aos mistérios do planeta, nos chamando para uma tomada de consciência para a nossa própria sobrevivência planetária de forma ética e sustentável, mostrando que os nossos preconceitos de qualquer origem que seja é prejudicial à mãe Natureza e todos que nela habitam. Que ao professar em direção ao outro legitimamos a palavra no rio que não nos permite a encontrar novamente, mas que ao se reeducar perante a vida podemos lutar por uma vida ecológica em diálogo com tudo ao nosso redor.

Fica emergente a necessidade da emancipação social do sujeito colocando em destaque a cidadania planetária possibilitando uma nova condição de vida e ensino horizontal, em que a preservação do planeta e todas as espécies seja a maior preciosidade, pois é criando uma educação de preservação desde os métodos pedagógicos que será possível reverter a distopia do planeta. Fica em alerta que o maior desafio para essa evolução é marcado pela mudança de mentalidade mundial, revertendo o valor tecnicista para um valor complexo em que a natureza se torna complexa e ande de mãos dadas com a /Cultura/.

Referências

BÍBLIA. Português. A Bíblia Sagrada. Tradução em português de João Ferreira de Almeida. Edição Revista e Atualizada. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.

IBOIAS BRASIL. Website. Disponível em: <http://www.jiboiasbrasil.com.br/manual.pdf>. acesso em: 04 de janeiro 2023. Manual de Orientações Básicas para Criação de Jiboia (Boa constrictor) e Jiboia Arco-íris (Epicrates spp.). 2023.

CATALÃO, V. M. L. A redescoberta do pertencimento à natureza por uma cultura da corporeidade. *Revista Terceiro Incluído*, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 74–81, 2011.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. Trad. Hélder Godinho. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

JACOBI, P. Educação e Meio Ambiente - transformando as práticas. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*. Brasília, v. II N. 0, p. 28-35, 2004.

POUGH, H.F.; JANIS, C.M.; HEISER, J.B. *A vida dos vertebrados*. 3ªed. São Paulo, Atheneu, 2003.

PELLANDA, N. M. C.; ARAÚJO, B. R.; SCHNEIDER P. Educação e sofrimento: marcas de um paradigma. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 15, p. 54-67, 2007.

PASTOUREAU, Michel. *Os animais célebres*. Trad. Estela dos Santos Abreu. São Paulo: Martins Fontes, selo Martins, 2015.

Um levantamento dos espaços virtuais produzidos por povos indígenas em Mato Grosso do Sul¹

A survey of virtual spaces produced by indigenous peoples in Mato Grosso do Sul

Paulo Gerson R. Stefanello (UEMS)²

Resumo: Este trabalho propôs-se a levantar e descrever os espaços virtuais produzidos e alimentados por entidades indígenas não-governamentais no estado de Mato Grosso do Sul entre os anos de 2020 e 2021. Entendemos tais espaços virtuais como artefatos culturais constitutivos de práticas de letramento (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995) jornalístico e cultural, sobretudo. São realizadas discussões em torno da noção de ciberespaço (LÉVY, 1999) e da função dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2014), precisamente para refletir sobre o uso social e situado da escrita. Observamos aqui como os conteúdos veiculados nos espaços identificados se organizam e se há, entre eles, algum tipo de interrelação. Com isso, contribuímos para novas possibilidades de leitura e de composição social das comunidades indígenas envolvidas.

Palavras-chave: ciberespaço; letramentos, povos indígenas, Mato Grosso do Sul.

Abstract: This work proposed to survey and describe the virtual spaces produced and fed by non-governmental indigenous entities in the state of Mato Grosso do Sul between 2020 and 2021. We understand such virtual spaces as cultural artifacts constitutive of literacy practices (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995), mainly journalistic and cultural ones. Discussions are held around the notion of cyberspace (LÉVY, 1999) and the dialogical function of language (BAKHTIN, 2014), precisely to reflect on the social and situated use of writing. Here we observe how the content conveyed in the identified spaces is organized and whether there is any type of interrelationship between them. With this, we contribute to new possibilities of reading and social composition of the indigenous communities involved.

Keywords: cyberspace; literacies, indigenous peoples, Mato Grosso do Sul.

Considerações iniciais

A compreensão de Bakhtin (2014[1929]) acerca da linguagem nos sugere que ela consiste no processo de interação social repleta de troca de signos entre as

¹ Trabalho produzido a partir do Projeto de Pesquisa intitulado “O uso de espaços virtuais como práticas de letramento em contexto indígena: aspectos semióticos e multimodais”, coordenado por mim.

² Doutor em Linguística. Docente em cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

consciências individuais, resultante da relação entre *eu* e *outro*, de modo que a consciência dos envolvidos seja sócio-ideologicamente caracterizada.

Bakhtin define as relações dialógicas como enunciados que se encontram movimentando os valores sociais e, garantindo, assim, que a lógica do dialogismo não seja a natureza estritamente linguística dos enunciados, mas o embate das axiologias.

Uma vez axiológico, o pensamento, que congrega a história do indivíduo para a compreensão da atividade humana, evidencia a necessidade do *outro* para a construção do *eu*. A importância que se dá aos fatos não reside no interior, portanto, mas na fronteira da consciência do eu com a do outro, haja vista que o interior se encontra completamente voltado para o exterior.

Pensemos o avanço das novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) e, sobretudo, a difusão de conteúdos na *internet*. Um grande conjunto de conhecimentos é indispensável aos usuários a fim de que o efetivo acesso a elas seja garantido. Esses conhecimentos compreendem inúmeros elementos e características próprias do ambiente informacional, que vão desde o uso adequado de *hardware* até a assimilação do funcionamento de *softwares* e de redes e plataformas eletrônicas *online*.

A expansão tecnológica em contexto de mercado, que visa o fomento de inovações para a sociedade e que atenda às necessidades de consumo, faz com que haja, em certa medida, a inclusão digital, no seu sentido amplo. Cada vez mais pessoas estão conectadas e tomam o universo digital como instrumento imprescindível para a comunicação, o entretenimento, o trabalho, entre outras esferas.

À medida que a inclusão digital passa a ser uma política necessária à cidadania, duas formas de exclusão, que antecedem e originam essa política, ficam em evidência: uma, social, a ver com a impossibilidade ou a dificuldade de acesso, e outra, cultural, abrangendo a falta de conhecimentos específicos, ou de letramentos digitais/informacionais que provejam o acesso eficiente à informação.

Castells (1999, p. 354) defende que a “cultura é mediada e determinada pela comunicação, as próprias culturas, isto é, nossos sistemas de crenças e códigos historicamente produzidos são transformados de maneira fundamental pelo novo sistema tecnológico e serão ainda mais com o passar do tempo”, em razão de vivermos em uma era de revolução tecnológica e informacional.

Para além da disponibilidade técnica de equipamentos tecnológicos, importa para o desenvolvimento sociocultural das pessoas a capacidade informacional que cidadãos e organizações devem incorporar e adaptar à vida cotidiana.

Para Piere Lévy (1999), tecnologias virtuais, como o ciberespaço, não causam por si próprias fenômenos de exclusão social. Contudo, pondera o autor, que a velocidade e a quantidade de informação que as tecnologias são capazes de processar podem ocasionar, de fato, marginalização.

O acesso amplo a certos artefatos tecnológicos deve, entretanto, compor uma sociedade da informação ou da comunicação não sob a luz da inclusão digital pura e simplesmente, mas desenvolvendo mecanismos com vistas a uma inclusão social por meio da tecnologia.

A partir dessas considerações, definimos como objetivo deste trabalho levantar quais são os espaços virtuais, no estado de Mato Grosso do Sul, estruturados e alimentados por organizações indígenas não-governamentais, a fim de observar como se constituem práticas de letramento. Entendemos, portanto, que tais espaços virtuais se caracterizam como artefatos culturais, haja vista sua função basilar de compartilhar informações consideradas relevantes para os povos indígenas envolvidos.

Para esta pesquisa, buscamos identificar websites e páginas nas duas principais redes sociais, a saber o Facebook e o Instagram, cujos nomes ou títulos levassem à identificação do povo originário envolvido pelo conteúdo ali veiculado e de seu tekohá.

O período selecionado para fazer o acompanhamento de publicações foram os anos de 2020 e 2021 e quis-se averiguar que tipos de conteúdo eram veiculados e qual a periodicidade/regularidade das publicações.

Espaços virtuais e práticas de letramento

A presença de comunidades indígenas ocupando redes sociais e espaços virtuais múltiplos vem se tornando crescente no país. Ocupar tais espaços consiste em uma forma de tornar a cultura de um povo mais acessível a outro, tendo em vista

que os contatos culturais poderiam não ser concretizados de outra maneira ou concretizados com um grau mais acentuado de desconhecimento dos elementos que compõem a cultura socialmente minoritária.

Apesar de crescente, o uso da internet por povos indígenas como mecanismo de externalização de práticas culturais, sociais e de letramento ainda parece ser incipiente e complexa do ponto de vista das modalidades textuais, uma vez que as diferenças culturais correspondem a visões de mundo também diferentes, a diferentes compreensões em torno das configurações de texto e de sua organização em um espaço virtual e a uma diferente relação entre homem e máquina, por exemplo.

Esse panorama torna ainda mais complexo compreender a manifestação linguística e semiótica e as construções discursivas da cultura do outro. Contudo, uma vez que esse tipo de manifestação se torna mais acessível, ela nos permite, conseqüentemente, compreendermos os fenômenos linguísticos na sua relação com a sociedade, a cultura, a geografia, a economia, a história, a tecnologia e a educação.

Quando consideramos, para a realização desta pesquisa, páginas de internet administradas por grupos de comunidades indígenas no Mato Grosso do Sul, o fizemos com a compreensão de que tais materiais constituem-se como artefatos culturais, por meio dos quais estabelecem-se mecanismos de comunicação cultural que possibilitam à sociedade geral conhecer aspectos que figurativizam a cultura de onde se fala.

Luke (1996) compreende que um texto é artefato do trabalho do(s) sujeito(s) no estágio de produção de significado, e representa momentos de intersubjetividade entre escritores e leitores e falantes e ouvintes, sendo necessário recorrer a outro(s) texto(s) para captar as intenções do autor. Os textos, então, se inter-relacionam e interferem entre si. Para o autor, “todos os textos são, na verdade, multidiscursivos, ou seja, eles se guiam por uma variedade de discursos, campos de conhecimento e vozes” (p. 15).

Nessa mesma linha de pensamento, Strobel (2008, p. 35) explica que o conceito de artefatos “não se refere apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo”.

Práticas de letramento são cultura. Para Street (2006), a cultura associa-se à identidade e à subjetividade do sujeito, e não se dissocia das práticas. Os artefatos culturais também são parte da construção identitária. Bartlett (2007) advoga que as pessoas, além de se constituírem identitariamente, participam de eventos e práticas de letramento em meio a discursos variados e a artefatos culturais que, no seu entendimento, compreendem objetos ou símbolos, que podem ou não possuir materialidade, produzidos no contexto social e construídos culturalmente. O envolvimento com tais artefatos aliado a um trabalho crítico de identidade intra- e interpessoal determinam a ação de tornar-se letrado.

Integrando a perspectiva sociocultural dos letramentos, Bartlett (2007, p. 53, tradução minha) enfatiza que “letramento é aquilo que alguém ativamente faz, em conjunto com outros humanos (que podem ou não estar fisicamente presentes) e com o mundo material, social e simbólico”, e, de modo bastante geral, o *tornar-se* letrado é um processo contínuo, atemporal na vida humana, em cujas práticas são meios de interação, nos quais o indivíduo manifesta, constrói e reconstrói sua identidade continuamente.

O levantamento realizado em Mato Grosso do Sul

Foram identificados, com esta pesquisa, de nove espaços virtuais administrados por membros de povos indígenas. São eles: 1) Blog Voz Terena¹; 2) Website Teko Arandu²; 3) Website Jovens Indígenas³ (AJI); 4) Página do Facebook Ação dos Jovens Indígenas de Dourados (AJI)⁴; 5) Website AtyGuassu⁵; 6) Página do Facebook AtyGuassy⁶; 7) Página do Facebook Kuñangue Aty Guasu - Assembléia das

¹ Acesso via <http://vozterena.blogspot.com/>

² Acesso via <http://www.tekoarandu.org/>

³ Acesso via <http://www.jovensindigenas.org.br/>

⁴ Acesso via <https://pt-br.facebook.com/ajidourados/>

⁵ Acesso via <http://atyguasu.blogspot.com/>

⁶ Acesso via <https://pt-br.facebook.com/atyguasu/>

Mulheres Guarani e Kaiowa¹; 8) Website Kuñangue Aty Guasu²; e, 9) Página do Facebook Resistência do Povo Terena³.

Tais artefatos contemplam a) páginas e blogs com atualização regular, considerando os anos de 2020 e 2021, período englobado por esta pesquisa; e, b) páginas ou blogs desatualizados ou desativados durante o período de realização desta pesquisa.

Quanto aos espaços desatualizados ou aparentemente desativados, reconhecemos a sua importância como formas de registro e manifestação, bem como amplo suporte a outras pesquisas que, eventualmente, englobem acontecimentos, episódios e situações envolvendo comunidades específicas, ou, ainda, como ferramentas de consulta a acervo bibliográfico, etnológico e cultural, imprescindíveis para o maior conhecimento de tradições e lutas sociais. Por essa razão, optamos por mantê-los na identificação ora realizada, mas por não os considerar efetivamente na análise empreendida.

A seguir, faremos uma breve apresentação de todos os espaços virtuais ora contemplados, a fim de que o leitor tenha um contato imediato com algumas considerações que faremos posteriormente.

O blog Voz Terena tem sua última publicação datada do ano de 2008 e traz um artigo que versa sobre a história do povo Terena contada pelo próprio povo Terena. Trata-se de um breve relato histórico, pelo qual se podem acessar algumas informações básicas relacionadas às diferentes áreas em que o povo indígena vive e a quantidade aproximada de moradores.

O website Teko Arandu consiste em um blog mesclado com fórum de participação. Isto é, a partir da página principal, é possível acessar relatos, notícias e ações que podem receber comentários e, dessa forma, possibilitam a interação com as participações. A última atualização registrada data de 2014, e consiste em uma nova redação de apresentação do website, que o caracteriza como um sítio bilíngue (em guarani e em português). Contudo, não foram identificadas interações recentes.

¹ Acesso via <https://www.facebook.com/kunangueatyguasu/>

² Acesso via <https://www.kunangue.com/>

³ Acesso via <https://pt-br.facebook.com/ResistenciaDoPovoTerena>

O website *Jovens Indígenas* e a página do Facebook *Ação dos Jovens Indígenas* de Dourados são dois espaços de atualização constante e veiculam diversos conteúdos atinentes tanto ao trabalho desenvolvido pela AJI ao longo dos últimos anos, como à promoção de eventos, discussões e matérias acadêmicas, sociais e culturais. Especificamente em seu website, com design moderno e de fácil navegação, podemos acessar uma ampla variedade de materiais produzidos pela organização, como programas de rádio e livros.

Figura 1 (à esquerda). Apresentação de livros organizados pela AJI. / Figura 2 (à direita). Relação de programas de rádio produzidos pela AJI.

	Suicídio Adolescente em Povos Indígenas 2014	26.12.2021 – Radio AJI – GAPK – Programa 69- Apoio IWG
	Nossos Olhares Sobre a Cidade 2001 fotografias tiradas pelos adolescentes indígenas	17.12.2021 – Radio AJI – GAPK – Programa 68- Apoio IWG
	Cartilha Doenças Sexualmente Transmissíveis 2010	28.11.2021 – Radio AJI – GAPK – Programa 67- Apoio IWG
	Olhares sobre o Futuro fotografias tiradas pelos adolescentes indígenas	15.11.2021 – Radio AJI – GAPK – Programa 66- Apoio IWG
		28.10.2021 – Radio AJI – GAPK – Programa 65- Apoio IWG
		10.10.2021 – Radio AJI – GAPK – Programa 64- Apoio IWG
		04.10.2021 – Radio AJI – GAPK – Programa 63- Apoio IWG
		26.09.2021 – Radio AJI – GAPK – Programa 62- Apoio IWG
		14.09.2021 – Radio AJI – GAPK – Programa 61- Apoio IWG
		27.08.2021 – Radio AJI – GAPK – Programa 60- Apoio IWG

Fonte: Website Jovens Indígenas

Figuras 3 (à esquerda) e 4 (à direita), com exemplos de publicações.

AJI- Ação dos Jovens Indígenas de Dourados
9 de ago. de 2021 · 🌐

Desde 1995 o dia 09 de agosto é conhecido como “Dia Internacional dos Povos Indígenas”. A data foi criada pela Organização das Nações Unidas (ONU), visando a garantia de condições minimamente dignas aos povos indígenas de todo o planeta.

📍 Andiará Machado Rodrigues, Terra Indígena de Dourados-MS

AJI- Ação dos Jovens Indígenas de Dourados
6 de ago. de 2021 · 🌐

A Equipe do Eduardo Moreira e parceiros, realizaram pela manhã a entrega de alimentos para combater a insegurança alimentar nas comunidades.

Via Ade Vera
Agente Indígena de Saúde da Aldeia Bororó
Equipe Bororó I
Polo Base Dourados-MS

Fonte: Facebook Ação de Jovens Indígenas

O website *Aty Guassu* também não pôde ser contemplado por esta pesquisa, em virtude de sua última atualização. Em 2013, foi divulgada uma nota da comunidade a todas as sociedades nacionais e internacionais, em repúdio ao assassinato de um indígena, promovido por fazendeiros e autorizado pela Justiça Federal de Campo Grande/MS.

A atuação da *Aty Guassu* revela-se bastante presente, embora o espaço do blog pareça melhor funcionar como ponte para sua conta em outras redes sociais, como o Instagram e o Facebook. Nesses espaços, as publicações são frequentes e atualizadas, como podemos observar as figuras a seguir.

Figuras 5, 6, 7, 8, 9 e 10, a seguir, com exemplos de publicações.

Aty Guasu 16 de março · 🌐

APOIO EMERGENCIAL PARA RECONSTRUÇÃO DE CASAS DE REZAS

Precisamos de apoio para reconstrução de 3 casas de rezas Guarani e Kaiowá de tekoha Itay, Jacaré e Jaguapire que foram incendiadas

LUTAMOS CONTRA INTOLERÂNCIA RELIGIOSA!

Contamos com seu apoio!
Doe através do PIX CPF: 557.639.601-49
Tonico Benites

Campanha Emergencial Guarani Kaiowa
15 de março · Instagram · 🌐

APOIO EMERGENCIAL PARA RECONSTRUÇÃO DE CASAS DE REZAS

Precisamos de apoio para reconstrução de 3 Casas de Rezas Kaiowá e Guarani de tekoha Itay, Jacaré e Jagua... Ver mais

5

Curtir Comentar Compartilhar

Aty Guasu 26 de fevereiro · 🌐

Convite para reunião on-line Aty Guasu e MPF
Data: 04/03/22 as 8h (Horário MS) - 9h (Horário Brasília)

Temas

01) Violação de direitos de professores/as Indígenas, os problemas e exclusão surgidos nos editais municipais para contratação temporária dos professores/as Indígenas Guarani e Kaiowá... Ver mais

CONVITE PARA REUNIÃO ON-LINE ATY GUASU E MPF

TEMAS

01) VIOLAÇÃO DE DIREITOS DE PROFESSORES/AS INDÍGENAS, OS PROBLEMAS E EXCLUSÃO SURGIDOS NOS EDITAIS MUNICIPAIS PARA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DOS PROFESSORES/AS INDÍGENAS GUARANI E KAIOWÁ

02) SITUAÇÃO ATUAL DA EXTENSÃO DA ESCOLA ESTADUAL NAS TERRAS INDÍGENAS GUARANI E KAIOWÁ

03) SITUAÇÃO ATUAL DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENA GUARANI E KAIOWÁ EM NÍVEL MÉDIO ARA VERA.

04) ENCAMINHAMENTOS

04/03/22 (Sexta-feira)
8h (horário Mato Grosso do Sul)
9h (horário Brasília)

2

3 compartilhamentos

Curtir Comentar Compartilhar

Aty Guasu 21 de fevereiro · 🌐

TAB.UOL.COM.BR

Agrotóxico é usado como 'arma química' contra aldeias indígenas em MS

16

1 comentário

Curtir Comentar Compartilhar

Aty Guasu 31 de outubro de 2021 · Instagram · 🌐

Añetete - Associação da Comunidade Indígena de Guaiviry (AACIA) convida para Aty Guasu no tekoha Guaiviry nos dias 16 a 18/11/21. Manifestação pública

10 anos sem Nísio Gomes
10 anos de ocultação de cadáver
10 anos de impunidade
Fazendeiros assassinos!

Pedimos JUSTIÇA, JULGAMENTO E CONDENAÇÃO DOS FAZENDEIROS ASSASSINOS.

#DENARCAÇÃOJÁ
#MARCOTEMPORALNÃO
#PL490NÃO

añetete *CONVIDA*
Associação da Comunidade Indígena de Guaiviry - AACIA

**10 ANOS SEM NÍSIO GOMES,
10 ANOS DE OCULTAÇÃO DE CADÁVER
10 ANOS DE IMPUNIDADE DOS
FAZENDEIROS ASSASSINOS**

TEKOKHA GUAIVIRY - 16 A 18/11/2021

25

1 comentário 7 compartilhamentos

Curtir Comentar Compartilhar



Fonte: Facebook Aty Guasu

Na sequência, exploramos dois espaços virtuais mantidos pela Kuñangue Aty Guasu – A Grande Assembleia das Mulheres Kaiowá e Guarani, que se organiza no cone-sul do estado de Mato Grosso do Sul. Os espaços encontrados são o website e a página no Facebook, e constituem propostas distintas entre si.

O website, com visual muito moderno, apresenta informações básicas sobre a comunidade, a equipe envolvida e o seu funcionamento, bem como textos de opinião recorrentes, notícias, grafismos, descrição de projetos e eventos relacionados às temáticas com que se envolvem, um espaço para contribuições e uma loja com a comercialização de itens como camisetas, canecas e bolsas, por exemplo.

Já a página no Facebook, conta com uma série de publicações que visam aproximar a atuação da Kuñangue Aty Guasu aos usuários interessados. As publicações são recorrentes, atualizadas, organizadas e garantem o registro de acontecimentos, eventos e ações em geral desenvolvidas pela comunidade em prol dos povos Kaiowá e Guarani. Vejamos algumas imagens, na sequência, tanto da página na rede social, como do seu website.

Figuras 11, 12, 13 e 14, a seguir, como exemplos de publicações.

Kuñangue Aty Guasu - Assembléia das Mulheres Guarani e Kaiowa ...
1 de nov. de 2021 · 🌐

Ogusu da Retomada yvu vera



Kuñangue Aty Guasu - Assembléia das Mulheres Guarani e Kaiowa ...
2 de dez. de 2021 · 🌐

Sejam todxs bem vindxs a O.K.A - Observatório da Kunangue Aty Guasu.

Em janeiro de 2022 as conselheiras da Kunangue irão lançar o chamado para seleção dxs companheirxs que farão parte da O.K.A.

Esse será um setor importante de nossa organização e cuidará da parte jurídica, psicológica, assistencial, etc, demandas vindas de diversos territórios Kaiowá e Guarani.

Profissionais como: psicólogxs, advogadxs, assistentes sociais, antropólogxs, etc, são bem vindxs a se juntar a nós.

Está tudo sendo preparado com muito carinho e resistência.

Em breve em nossas plataformas virtuais, lançaremos mais informações.

Sigam nossas redes:
[@kunangue.com](https://www.kunangue.com)
www.kunangue.com

Kuñangue Aty Guasu - Assembléia das Mulheres Guarani e Kaiowa ...
8 de nov. de 2021 · 🌐

Abrindo a semana com esse debate importante.

Acompanhem e compartilhem.

<https://www.youtube.com/watch?v=rH6a6cRhYQY>

CURSO On-line
DIÁLOGOS INTERCULTURAIS; DEPOIMENTO ESPECIAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES PERTENCENTES A POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS (PCT)

5º Ciclo: A contribuição da pericia antropológica para a efetivação dos direitos à proteção integral e a não revitimização das crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência oriundas de povos e comunidades tradicionais

8 de novembro
19h30 às 21h30
(horário de Brasília)
Dia: 02/11/2021
YouTube: L2610-MS

Participantes:
Divaldo Renato Pavan
Luzia Vieira Sá de Figueiredo
Guilherme Henrique Berto de Almeida
Tonico Benites
Aparecida Gonçalves Porto
Antônio Hilário A. Urquiza
Carolina Augusto de M. Rodrigues



QUEM É A KUÑANGUE ATY GUASU?

Kuñangue Aty Guasu é a Grande Assembleia das Mulheres Kaiowá e Guarani, organizadas no Cone Sul de Mato Grosso Do Sul. Teve seu início em 12 de novembro de 2006, quando as mulheres indígenas decidiram em coletivo que seriam porta-vozes de sua caminhada, essa decisão histórica iniciou-se no território sagrado Nãnderu Marangatu, Município de Antônio João-MS. Outras edições foram realizadas em 2012, 2013, 2014, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023.

Fonte: Figuras 11 a 13 retiradas do Facebook Kuñangue Aty Guasu. Figura 14 retirada do Website Kuñangue Aty Guasu.

O último espaço virtual identificado durante o período de realização desta pesquisa trata-se de uma página no Facebook intitulada Resistência do Povo Terena.

Essa página ocupa-se de compartilhar notícias de âmbito regional e nacional, que podem ser relevantes às populações indígenas, como um todo. Também, o espaço é destinado a divulgar eventos e ações locais e regionais, mas pouco se observou como produções autorais dos organizadores da página.

A periodicidade das postagens também não mantém uma regularidade padronizada e, com isso, percebe-se, em alguns momentos, um longo intervalo entre uma e outra publicação.

A seguir, algumas figuras nos ajudam a conhecer a forma dos conteúdos socializados.

Figuras 15, 16, 17 e 18. Exemplos de publicações.





Fonte: Facebook Resistência do Povo Terena.

Havendo explorado esses espaços, quais são, então, considerações possíveis de serem tecidas a respeito de seu caráter de artefato cultural e de seu entendimento como práticas de letramento em contexto digital?

Primeiramente, importa-nos destacar que o uso de redes ou plataformas distintas equivalem a gêneros discursivos também distintos, com características próprias entre si e com alcances ou propósitos também cambiáveis.

Websites, em geral, costumam enfatizar um aspecto de formalidade mais perceptível do que ocorre com o uso de redes sociais como o Instagram e o Facebook. Essa formalidade não necessariamente se confirma de algum modo, mesmo porque, pelo próprio formato padrão de um website, a interação tende a ser mais limitada, com espaço reduzido (e, em algumas ocasiões, com nenhum espaço) para usuários redigirem comentários ou reagirem de alguma forma ao conteúdo ali veiculado.

O que aqui chamamos de redes sociais, em especial Facebook e Instagram, propiciam melhor percepção da interação e integração junto às comunidades originárias e aos usuários externos, possivelmente pela popularidade de tais redes e facilidade de acesso.

De toda maneira, é imprescindível destacar a relevância que têm todos as páginas e websites de grupos indígenas identificados no estado de Mato Grosso do

Sul. Analisando o teor dos conteúdos veiculados, é possível estabelecer um padrão comum a todas elas: há notícias, denúncias e promoção de ações culturais e interculturais.

A responsabilidade e a importância da veiculação desses conteúdos são muito grandes. São os espaços virtuais indígenas não-governamentais os principais responsáveis por informar – e trabalhar com letramentos não-escolares com – as suas comunidades locais.

A maior parte das notícias identificadas durante a realização deste trabalho referiam-se às condições de saúde da respectiva população indígena, à relação mantida pela Secretaria de Saúde Indígena (SESAI) com a população e os consequentes problemas enfrentados, a saber que o período desta observação foi o de pandemia de Covid-19, entre os anos de 2020 e 2021.

Ainda, as denúncias foram intensas nas publicações observadas, ora relativas à saúde e derivadas de um conjunto de situações complexas em razão da pandemia, ora relativas às práticas de violência física, patrimonial e cultural sofrida pelas comunidades, geralmente a partir de conflitos entre povos indígenas e produtores rurais – panorama que se estende há décadas no Mato Grosso do Sul.

Também, as ações culturais e interculturais promovidas pelas comunidades originárias ou em parceria com elas são outro aspecto bastante observado durante a realização da pesquisa. Rodas de conversa, palestras, mostras, eventos em geral com especialistas e membros das respectivas comunidades são muito importantes para a manutenção dos contatos culturais e para a garantia do bem-estar populacional.

Embora não tenha feito parte do escopo desta pesquisa, alguns websites jornalísticos e de eventos locais e regionais foram consultados e pouquíssimos registros semelhantes foram encontrados durante o mesmo período. Isto é, são poucas as informações veiculadas em portais amplamente conhecidos associadas a questões de saúde indígena, questões de ordem cultural ou notícias de conflitos recorrentes entre povos indígenas e proprietários rurais, principalmente.

Dessa forma, os espaços virtuais organizados no âmbito das comunidades indígenas funcionam como as principais pontes de acesso a informações específicas ou relevantes para elas.

A compreensão em torno dessas considerações nos levam conceber o nosso objeto de pesquisa como espaços consistentes de letramento jornalístico e cultural, por meio dos quais ocorrem práticas de letramento muito significativas para os usuários que são membros das comunidades envolvidas, bem como para os usuários externos, tendo em vista que os conteúdos favorecem novas possibilidades de compreensão acerca do que acontece e da forma como se desenrolam questões tão sensíveis às populações indígenas.

Considerações finais

Lévy (1999) defende o acesso informacional a todos os indivíduos, como forma de garantir sua cidadania, uma vez que o virtual constitui um território de expressão.

Devemos antes entender um acesso de todos aos processos de inteligência coletiva, quer dizer, ao ciberespaço como sistema aberto de autcartografia dinâmica do real, de expressão das singularidades, de elaboração dos problemas, de confecção do laço social pela aprendizagem recíproca, e de livre navegação nos saberes. A perspectiva aqui traçada não incita de forma alguma a deixar o território para perder-se no “virtual”, nem a que um deles “limite” o outro, mas antes a utilizar o virtual para habitar ainda melhor o território, para tornar-se seu cidadão por inteiro (LÉVY, 1999, p. 196).

A essa luz, o virtual como esfera de expressão e facilitador da cidadania assume, cada vez mais intensamente, um papel fundamental nas práticas sociais e no contato (inter)cultural a partir de relações tecno-sociais. O alcance global da *internet*, nesse caso, é indiscutível. Informações antes localmente restritas a um dado contexto, uma vez disponibilizadas *online* tornam-se acessíveis em outros contextos quaisquer, caracterizando, assim, o processo de informação.

Através do uso das redes sociais, de sítios virtuais online e blogs, comunidades indígenas passaram a compor a esfera virtual das formas de expressão e manutenção cultural, bem como passaram a caracterizar um novo horizonte de diálogos culturais.

A presença cada vez mais intensa, devida e positiva de povos originários na *internet* parece viabilizar o acesso à cultura do outro, aos aspectos socioculturais, políticos e econômicos de suas comunidades, às tensões que perfazem o espaço intercultural no qual convivem com outras etnias e com a sociedade envolvente, às

demandas regionais, entre outros elementos que, possivelmente, fora da esfera virtual encontrariam grande dificuldade de serem conhecidos por outros grupos e, por conseguinte, de serem discutidos e avaliados.

Essa atuação intensificada no espaço virtual traz uma gama de possibilidades no tocante à construção dos sentidos através dos textos, das práticas discursivas e das práticas sociais que se inter-relacionam e caracterizam uma necessária interdependência, isto é, a seleção de materiais que integrarão o espaço virtual utilizado por cada comunidade permite revelar parcialmente os seus interesses, as suas demandas, as suas expectativas, a sua realidade de vida, as suas intenções a respeito dos contatos culturais, os seus conhecimentos acerca de algumas concepções características da sociedade envolvente, entre outros aspectos que constituem processos semióticos e formas de ver o mundo bastante próprias.

Ademais, não se pode ignorar a consistência multimodal dos processos semióticos intrínsecos à utilização do espaço virtual. O modo como a sociedade envolvente acessa outra cultura pode ser determinado pela multimodalidade existente no espaço virtual em questão, isto é, na relação de conexão que uma modalidade de linguagem estabelece com outra para a composição de um dado texto.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikahil. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014[1929].
- BARTLETT, Lesley. *To seem and to feel: situated identities and literacy practices*. Teachers College Record. Columbia University, v. 109, n. 1, jan 2007.
- CASTELLS, Manuel. *A Era da Informação: economia, Sociedade e Cultura – a sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- KLEIMAN, Angela (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LUKE, A. Text and discourse in education: an introduction to critical discourse analysis. *Review of Research in Education*, v. 21, 1996.
- STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

STREET, Brian; BAGNO, Marcos. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filologia e Linguística Portuguesa*, Brasil, n. 8, p. 465-488, ago. 2006.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

RESENHA

A Pedagogia dos Multiletramentos e a projeção de futuros sociais: *designs* culturais da escrita

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/linguagemem-foco/article/view/5578>.

Acesso em: 21 nov. 2021.

Francisco Renato Lima¹

Cynthia Agra de Brito Neves²

O texto: 'Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais' é uma tradução³ integral da obra pioneira (*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*), produzida em 1996, pelo *New London Group* (NLG) (Grupo Nova Londres), composto por pesquisadores, dentre eles: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata.

A proposta do grupo, à época, era de que o mundo, em geral, e a escola, em especial, estavam frente às demandas de uma sociedade emergente, constituída pela diversidade de meios de comunicação e uma incontrolável heterogeneidade cultural e linguística e que, portanto, tais fatores, impactariam a relação entre os sujeitos e a

¹ Doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professor Assistente (substituto) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

² Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Departamento de Linguística Aplicada (DLA), do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

³ As tradutoras apresentam a seguinte informação: "Tradução do original The New London Group. (1996). *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. Harvard Educational Review 66 (1), pp. 60-93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v-22j160u>. Copyright (c) 1996. President and Fellows of Harvard College. Translated and published with permission." (2021, p. 101)

escrita no mundo globalizado, marcado pela presença da multimodalidade dos textos e de e de contextos culturais e ideológicos múltiplos.

A versão brasileira, que agora temos em mãos, no idioma materno, foi traduzida por Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando, e publicada no vol. 13, n. 2, da *Revista Linguagem em Foco*, da Universidade Estadual do Ceará (UECE). A versão em português, possui 45 páginas, intitula-se: *Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais*.

A referida tradução constitui é um grande passo, no sentido de, 25 anos depois (de 1996 a 2021), apresentar ao leitor brasileiro a relevante contribuição que a proposta do Manifesto trouxe para ajudar a (re)pensar o futuro da pesquisa educacional e da escola básica brasileira. Desde sua difusão no país¹, a Pedagogia dos Multiletramentos provocou grande impacto nas discussões científicas e nos cursos de formação de professores, sobretudo, no campo da Linguística Aplicada (LA).

O leitor tem acesso a uma discussão pertinente à compreensão das práticas de leitura e escrita contemporâneas, com foco em diferentes contextos culturais de uso da língua, em especial a escola. Essa instituição deve considerar os elementos constitutivos da Pedagogia dos Multiletramentos, como mecanismos de ação social, na tentativa de superar as limitações impostas pelas abordagens tradicionais sobre a linguagem e de inserir a discussão nos diferentes campos da vida social dos alunos.

De maneira geral, a ‘Pedagogia dos Multiletramentos’ se assenta sob uma perspectiva crítica, ideológica e reflexiva sobre os usos da leitura e da escrita nas práticas sociais cotidianas. Por isso, reflete questões que envolvem o presente em mudança e o futuro próximo, apresentando visões para: o mundo do trabalho (as transformações na vida profissional); a cidadania (as relações cidadãs na vida pública); e os mundos da vida privada (as diferenças de ordem culturais, relacionadas a questões, como: identidade, gênero, etnia, orientação sexual entre outros marcadores).

¹ Por uma questão de consciência em torno de como esse campo de conhecimento vem se construindo no Brasil; e também, uma forma de tributo e respeito, menciona-se, a seguir, em ordem cronológica, alguns estudos que nos últimos anos trouxeram releituras fundamentais da ‘Pedagogia dos Multiletramentos’: Rojo e Moura (2012), Rojo (2013), Pinheiro (2016), Ribeiro (2020) e Cazden *et al.* (2021).

Diante desses desafios emergentes, cabe, então, pensar o que a escola pode fazer, ou, dito de outro modo, o que nós, agentes na/da escola, podemos fazer? É nesse cenário que a Pedagogia dos Multiletramentos assume um lugar na sala de aula, para o cumprimento de uma agenda de trabalho pedagógico que sugere uma organização didática, construída a partir de uma proposta inicial contextualizada nos liames da cultura e dos contextos sócio-históricos e ideológicos da cultura escrita, e que considera as identidades, o multiculturalismo e a presença das tecnologias e da influência dos diferentes tipos e formatos de textos na vida cotidiana.

Para tanto, essa Pedagogia dos Multiletramentos, nos termos da tradução aqui resenhada, divide-se em quatro componentes: a *prática situada*, que tem como base a experiência de construção de significado em mundos da vida: o domínio público e os locais de trabalho; a *instrução explícita*, que permite aos alunos desenvolverem uma metalinguagem explícita do design; o *enquadramento crítico*, que interpreta o contexto social e a finalidade dos projetos de significado; e a *prática transformada*, por meio da qual os alunos são tidos como criadores de significado, tornam-se *designers* de futuros sociais.

Nessa perspectiva, o professor assume a função de ‘projetista’ de ações de aprendizagem, com o intuito de incentivar os alunos a ‘reprojetarem’ continuamente suas práticas, situando-as nos eixos do conjunto de crenças, das estruturas de poder, dos sistemas complexos das culturas nos quais os sujeitos, os textos e as tecnologias estão inseridos.

No que diz respeito ao ensino, sobretudo da leitura da escrita, no âmbito da língua materna, com que desenhos e projeções essa Pedagogia pode contribuir? Cabem algumas especulações:

a) a exemplo de *prática situada*, a formulação e a execução de projetos educativos, envolvendo textos multimodais que envolvam a relação entre os sujeitos e os usos sociais e identitários da leitura e da escrita, a fim de desenvolver ações nas quais os alunos assumam, com protagonismo, os elementos do *design* linguístico de determinado texto e contexto.

b) a exemplo de *instrução explícita*, as estratégias gerais ‘projetadas’ no diálogo entre professores e alunos em prol de uma determinada situação de aprendizagem, por meio da criação de ambiência de motivação e a adesão dos alunos, a fim de que

eles incorporem o uso de metalinguagens ou linguagens de generalização reflexiva, relativas à forma, ao conteúdo, e, sobretudo, à função que os diferentes discursos (re)configuram na e sobre a prática.

c) a exemplo de *enquadramento crítico*, a discussão, a análise e a produção de uma rede de gêneros que caracterizam a identidade cultural das práticas multiletradas vivenciadas pelos sujeitos e que podem ser utilizados no desenvolvimento de um projeto, com o objetivo de levá-los a conhecer a estrutura e funcionalidade de tais gêneros na cultura em que estão inseridos, ampliando assim seus domínios sobre as práticas (situadas), o controle e a compreensão consciente das instruções (explícitas), que envolvem os sistemas de valores individuais e as estruturas de domínio coletivo, cultural, político e ideológico em que se inserem.

d) a exemplo de *prática transformada*, o envolvimento dos alunos em situações nas quais olhem para as práticas (situadas) e, com esse novo olhar, considerem-nas como ponto de reflexão crítica, com a finalidade de projetar novas ações, repletas de valores e de objetivos adquiridos ao longo de suas experiências, o que lhes permitem avaliar e ‘reprojetar’ as ações em outros contextos. Nesse ponto, haverá um trânsito entre o ensino (professor) e a aprendizagem (aluno), numa relação horizontal, de reflexividade e de criticidade dialógica.

Todos esses componentes e ações não podem ser pensados à parte, ou seja, desvinculados de uma relação de complementaridade entre eles e, especialmente, com o contexto e os valores da cultura em que estão inseridos. Nesse sentido, a Pedagogia dos Multiletramentos, ao ‘projetar futuros sociais’, intenciona, na verdade, criar uma ponte entre os sujeitos da cultura ao mundo da cultura da leitura e da escrita. Esse projeto deverá ocorrer envolvendo as múltiplas semioses presentes nos textos, considerando fundamentalmente, suas identidades, o multiculturalismo e a presença das tecnologias digitais e midiáticas nos contextos da vida cotidiana.

Referências

CAZDEN, Courtney *et al.* *Uma pedagogia dos multiletramentos: Desenhando futuros sociais.* (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Sobre o Manifesto “a Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 55, n. 2, p. 525-530, mai./ago., 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 9, p. 01-19, e02011, 2020.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane (Org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.